

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE L'APPORT DE L'APPROCHE ENTREPRENANTE SUR LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE
D'ÉLÈVES DE TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR

ÉMILIE LAVEND'HOMME

SEPTEMBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Compléter une maîtrise à l'international, en temps de pandémie en enseignant au primaire en parallèle est un sérieux défi. Régulièrement, les montagnes qui se sont dressées devant moi m'ont paru vertigineuses. C'est grâce au soutien, à l'aide et à la patience de plusieurs que se clôture ce beau chapitre.

Mes tout premiers remerciements vont évidemment vers mes directrices de recherche Émilie Tremblay-Wragg et Annie Dubeau. Tels de véritables guides dans ma maîtrise, elles m'ont été d'un support indéniable tant sur le plan scolaire que moral tout au long de ces deux ans et demi. Avec des conseils précis, des retours rapides sur mes productions et une écoute sans faille quant à mes besoins, Émilie et Annie n'ont cessé d'être présentes pour moi. Merci infiniment à vous deux.

Émilie et Annie m'ont toutes les deux intégrées à leurs équipes de recherche respectives. Elles m'ont permis de rencontrer d'autres étudiants à qui j'ai eu l'occasion de confronter des parties de ma recherche pour en recueillir des conseils avisés et des suggestions éclairées. Merci à Alexandre, Camille, Cynthia, Maxime, Maude, Mylène, Kathy, Valérie et Virginie.

Un remerciement tout particulier et extrêmement sincère à ma merveilleuse amie Camille Jutras-Dupont, certainement ma plus belle rencontre de mon expatriation de deux ans. Merci Camille pour ton écoute attentive, pour ta confiance, pour ton soutien extraordinaire et pour tes bonnes adresses montréalaises.

J'aimerais également remercier les trois enseignantes qui m'ont généreusement ouvert les portes de leurs classes pour y collecter des données. Merci à leurs 12 adorables élèves qui ont gentiment accepté de me raconter leurs expériences entrepreneuriales scolaires.

En ce contexte particulier de pandémie, je souhaite également remercier les personnes ayant fait preuve d'une grande flexibilité quant à ma situation simultanée d'étudiante internationale et d'enseignante du primaire. Je pense tout particulièrement à mes professeurs d'Université de l'UQÀM et à la direction de l'Institut Saint-Louis à Namur (Belgique). Merci à vous tous d'avoir gardé une perspective de bien-être humain malgré cette atmosphère d'incertitude constante dont nous avons été prisonniers pendant deux ans.

Un soutien infaillible de la part de mes parents a également été une composante forte de l'aboutissement de ce mémoire. Papa et Maman, merci d'avoir accepté mon choix de m'éloigner de la Belgique pour m'enrichir personnellement. Merci pour votre posture ouverte et votre présence à toute épreuve même à 5.500 kilomètres de moi.

Merci aussi à mes quatre yeux de lynx concernant l'orthographe : mon Papa et ma Marraine. Vous êtes meilleurs et bien plus sympas qu'Antidote !

Enfin, un joli merci à Steve, cette belle personne qui a cru en mon projet de maîtrise au Canada et qui est sur le point de réaliser le sien également. Merci de m'avoir suivi jusqu'ici et de croire autant en moi.

DÉDICACE

À Cécilia Lavend'homme-Valenne,

Mon arrière-grand-mère paternelle,

Enseignante primaire de 1928 à 1962 en Belgique

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La place de l’approche entreprenante dans les programmes scolaires québécois	4
1.1.1 Bref historique de l’approche entreprenante	4
1.1.2 Les trois missions de l’école québécoise : une visée difficile à atteindre en adoptant un enseignement magistral.....	5
1.1.3 L’approche entreprenante dans le programme scolaire québécois : une solution possible aux enjeux soulevés.....	6
1.1.4 Liens entre les compétences transversales du PFEQ et l’approche entreprenante	8
1.1.4.1 Les compétences transversales d’ordre intellectuel.....	9
1.1.4.2 Les compétences transversales d’ordre méthodologique	9
1.1.4.3 Les compétences transversales d’ordre de la communication	10
1.1.4.4 Les compétences transversales d’ordre personnel.....	10
1.2 Rapprochement de facteurs entre l’approche entreprenante et la dynamique motivationnelle des élèves	11
1.2.1 Quatre recommandations pour développer efficacement un projet entrepreneurial en classe	11
1.2.2 Liens entre les recommandations de la mise en place de l’approche entreprenante et les sources motivationnelles de la dynamique de Viau	11
1.2.3 État des lieux des recherches menées jusqu’alors dans le domaine	12
1.3 Objectif général de recherche	13
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	14
2.1 La culture entrepreneuriale à l’école primaire	14
2.1.1 Différentes finalités pour l’éducation entrepreneuriale	15
2.1.2 Description du cadre de l’approche entreprenante au troisième cycle du primaire.....	16
2.1.3 Les conditions favorables à la mise en œuvre de l’approche entreprenante dans les classes primaires de troisième cycle.....	17
2.1.4 Portrait de la littérature scientifique en lien avec les conditions qui motivent les élèves lors d’activités entrepreneuriales.....	18

2.2	La dynamique motivationnelle en contexte d'enseignement primaire	19
2.2.1	Les sources de la dynamique motivationnelle de l'élève	21
2.2.2	Les manifestations de la dynamique motivationnelle de l'élève	24
2.2.3	La place de l'approche entreprenante au sein de la dynamique motivationnelle	25
2.3	Les stratégies motivationnelles mises en place par l'enseignante en contexte d'approche entreprenante	26
2.4	Objectifs spécifiques de recherche	31
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		32
3.1	Les perspectives épistémologiques de la recherche	32
3.2	L'approche méthodologique retenue : l'étude multicas	33
3.3	Participants et procédures	34
3.3.1	Recrutement des participants	34
3.3.2	Dispositif de formation : les étapes, les éléments exigés	35
3.3.2.1	Déroulement des entretiens	35
3.3.2.2	Collecte de données auprès de trois enseignantes	35
3.3.2.3	Collecte de données auprès de 12 élèves	36
3.4	Analyses réalisées	37
3.5	Calendrier de réalisation	38
3.6	Considérations éthiques	38
CHAPITRE 4 RÉSULTATS		40
4.1	Description des projets	40
4.2	Résultats de la recherche	43
4.2.1	Des activités avant tout signifiantes et « extra-ordinaires » pour donner de la valeur au projet	44
4.2.2	La perception de compétence : la coopération au centre du processus	47
4.2.3	Laisser place à l'autonomie des élèves pour favoriser leur perception de contrôlabilité	50
CHAPITRE 5 DISCUSSION		54
5.1	Les ingrédients pour susciter la motivation des élèves	54
5.2	L'approche entreprenante : une stratégie de choix pour développer les compétences transversales	57
CONCLUSION		60
6.1	Points forts, limites et pistes de recherche futures	60
6.2	Retombées des résultats	61
ANNEXE A Démarche proposée aux enseignantes pour sélectionner les quatre élèves dans chacune des classes ciblées		63
ANNEXE B Grille de planification d'une activité en contexte d'approche entreprenante		64

ANNEXE C Canevas d'entretien pour les élèves..... 72

ANNEXE D Canevas d'entretien pour les enseignantes 75

ANNEXE E Formulaire de consentement pour les parents 79

ANNEXE F Formulaire de consentement pour les enseignantes 84

ANNEXE G Certificat éthique..... 89

BIBLIOGRAPHIE..... 90

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Les finalités de l'éducation entrepreneuriale (Pépin, 2017).....	15
Figure 2.2 La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009, p. 12).....	20
Figure 2.3 La dynamique motivationnelle de l'élève adaptée à l'approche entrepreneuriale (inspiré de Viau, 2009, p. 12).....	26

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Exemples au regard des stratégies motivationnelles mises en place par l'enseignante	30
Tableau 4.1 Projet entrepreneurial de la classe de Justine	40
Tableau 4.2 Projet entrepreneurial de la classe de Louise	41
Tableau 4.3 Projet entrepreneurial de la classe de Marie	42
Tableau 4.4 Résultats obtenus concernant la valeur que l'élève accorde à l'activité	47
Tableau 4.5 Résultats obtenus concernant le sentiment de compétence que l'élève a de lui-même.....	50
Tableau 4.6 Résultats obtenus concernant perception de contrôlabilité de l'élève sur l'activité	52

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
RQÉE	Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

RÉSUMÉ

Les besoins futurs du marché du travail vont demander aux employés d'être innovants, créatifs, autonomes, motivés et engagés. Dans le cadre scolaire, ces qualités humaines se développent au travers les compétences transversales. Afin de développer ces compétences, certains chercheurs préconisent l'approche entrepreneuriale par la mise en place de projets entrepreneuriaux à l'école. La particularité des projets entrepreneuriaux est qu'ils partent du vécu personnel et du quotidien de l'élève, que les solutions apportées au problème soulevé sont propres aux élèves, que ces derniers ont une place dans le processus et que les projets en question sont interdisciplinaires. L'objectif général de la présente recherche est de comprendre les apports de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire. En particulier, cette étude vise à identifier et analyser les sources de la dynamique motivationnelle qui sont activées en contexte d'approche entrepreneuriale (1). Aussi, cette étude a pour deuxième objectif de décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes en contexte d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale (2). Pour ce faire, une collecte de données a été réalisée dans trois classes de troisième cycle du primaire mettant en place l'approche entrepreneuriale. Trois enseignantes et 12 de leurs élèves ont été interrogés sur la valeur, le contrôle et leur perception de compétence qu'ils ont sur le projet entrepreneurial qu'ils développent. Au préalable des entrevues, les enseignantes ont complété une grille de planification reprenant les étapes du projet afin de pouvoir cibler les questions posées. Les résultats confirment une motivation scolaire élevée des élèves pour les projets entrepreneuriaux dans lesquels ils sont impliqués. Les stratégies motivationnelles utilisées par les enseignantes par le biais d'activités en contexte d'approche entrepreneuriale sont variées, mais trois d'entre elles ont été régulièrement mises en évidence par les répondantes pendant les entrevues : la coopération entre les élèves, l'autonomie qui leur est laissée, ainsi que le fait de proposer des activités signifiantes et extraordinaires dans le contexte des activités reliées au projet entrepreneurial. Considérant que ces projets entrepreneuriaux semblent développer de nombreuses compétences transversales recommandées par le PFEQ ainsi que d'avoir un apport positif sur la motivation des élèves, les données recueillies appuient l'utilité de développer davantage ces dernières au troisième cycle du primaire afin de motiver les élèves et de contextualiser davantage les apprentissages.

Mots clés : dynamique motivationnelle, stratégies motivationnelles, approche entrepreneuriale, projets entrepreneuriaux, école primaire, troisième cycle du primaire.

INTRODUCTION

À l'heure actuelle, 25 000 élèves d'école primaire sont inscrits dans une école du Réseau Québécois des Écoles Entrepreneuriales et Environnementales (RQÉÉE), soit dans des écoles qui mettent en place d'une façon ou d'une autre l'approche entrepreneuriale dans leurs établissements. Par ce fait, certaines enseignantes proposent à leurs élèves de développer des projets entrepreneuriaux dans le cadre scolaire. À travers cette pratique, elles souhaitent notamment développer les compétences transversales de leurs élèves via une activité leur permettant de trouver des solutions à un problème concret qu'ils rencontrent dans leur quotidien.

Certains chercheurs se sont penchés sur cette pratique d'enseignement d'approche entrepreneuriale mise en place dans plusieurs établissements du Québec, et dans la plupart des sociétés post-industrielles (Pépin, 2011). Ils voient l'approche entrepreneuriale comme étant un moyen au service des apprentissages et permettant de faire un lien entre ces dernières et les compétences transversales du programme général de formation de l'école québécoise (PFEQ). L'approche entrepreneuriale peut être un bon moyen pour développer des compétences requises au regard de l'évolution du marché de l'emploi, à savoir l'autonomie, la créativité et l'innovation. D'autres chercheurs (p. ex. Pépin, 2015, Hassi, 2016, Imaginario, 2017, Barba-Sanchez, 2016) ont mis en évidence les avantages et les bienfaits que peut avoir l'approche entrepreneuriale sur l'apprentissage des élèves, à savoir : la signification des activités, le développement de la créativité et de la pensée critique, la propension à la prise de risques, la collaboration, l'affirmation de l'identité personnelle, la persévérance etc. Parmi ces apports, l'un d'entre eux revient régulièrement dans les résultats de ces recherches : la motivation scolaire.

Cependant, la motivation scolaire est identifiée comme étant un des apports de l'approche entrepreneuriale sur la scolarité des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire, mais, à notre connaissance, aucune étude ne se focalise précisément sur le sujet.

La présente recherche a par conséquent pour objectifs d'identifier et d'analyser les sources de la dynamique motivationnelles des élèves activées en contexte d'approche entrepreneuriale et de décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes dans le même contexte, au troisième cycle du primaire.

Ce mémoire présente les détails de cette recherche, articulée en cinq chapitres. La problématique permet de situer l'approche entreprenante dans les programmes scolaires québécois et de mettre en évidence des liens entre les différents facteurs de l'approche entreprenante et de la dynamique motivationnelle. Le second chapitre traite du cadre conceptuel, en s'attardant dans un premier temps sur la dynamique motivationnelle des élèves en enseignement primaire, pour ensuite développer le concept d'approche entreprenante. Le troisième chapitre, quant à lui, considère, décrit et justifie la méthodologie de la recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche et le cinquième chapitre permet de discuter des résultats en les mettant en lien avec la littérature sur l'approche entreprenante et la motivation. Enfin, la dernière partie, soit le chapitre six, conclut cette recherche en en relevant les points forts, les limites, les différentes pistes de recherche possibles ainsi que les retombées de la présente étude.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce projet de recherche vise à documenter la motivation scolaire d'élèves fréquentant des écoles primaires proposant l'approche entrepreneuriale comme moyen d'apprentissage, au travers des objectifs qui sont 1) d'identifier et analyser les sources de la dynamique motivationnelle des élèves activées en contexte d'approche entrepreneuriale et 2) décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes en contexte d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale. Cette approche, mise en place dans plusieurs écoles primaires et secondaires québécoises, a pour objectif d'éveiller l'élève afin qu'il puisse s'investir et adhérer au développement de ses compétences scolaires à travers un objectif ou un projet entrepreneurial. Le but de cette approche est de permettre à l'élève de développer ses compétences scolaires autour d'un projet de façon à stimuler chez lui une autonomie, considérée comme nécessaire au développement du futur citoyen vu l'évolution permanente de la société et des exigences du monde du travail.

1.1 La place de l'approche entrepreneuriale dans les programmes scolaires québécois

1.1.1 Bref historique de l'approche entrepreneuriale

L'évolution des programmes de l'école québécoise a eu lieu en trois temps : les programmes-cadres, la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences (Lessard, 2016). La première grande réforme, celle des programmes-cadres, a eu lieu en 1960 lors de la Révolution tranquille. La Commission Parent s'est attaquée aux structures, à l'administration et aux finalités du système éducatif québécois ainsi qu'aux programmes scolaires existants et à la formation des enseignantes. Ces travaux ont mené à la création du ministère de l'Éducation, la création de commissions scolaires et du Conseil supérieur de l'éducation. Peu après, en 1962, de nouveaux aménagements ont eu lieu dans l'enseignement québécois : l'arrivée de la pédagogie par objectifs, influencée par le courant behavioriste. L'objectif de cette évolution était de découper les matières d'enseignement en unités de comportements suffisamment petites pour organiser un programme de renforcement susceptible d'influencer le comportement final. Le programme est structuré sous forme d'objectifs à atteindre qui doivent être observables, mesurables et quantifiables. En 1995, suite aux reproches faits à une pédagogie trop compartimentée, l'approche par compétences voit le jour visant l'atteinte d'objectifs de développement et d'intégration des compétences. Cette approche se décline en trois aspects : le premier étant de proposer des activités de mobilisation en contexte, le

deuxième de disposer d'un répertoire diversifié de ressources et le troisième de permettre un retour réflexif sur la démarche de mobilisation, comme sur la réorganisation et l'intégration des ressources. Pour compléter le tout, le ministère de l'Éducation, en 2001, introduit les domaines généraux de formation (DGF) au programme scolaire en s'inspirant du domaine d'expérience de vie en 1999.

1.1.2 Les trois missions de l'école québécoise : une visée difficile à atteindre en adoptant un enseignement magistral

En vue de contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable, l'école primaire québécoise s'attribue une mission s'articulant autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier (PFEQ, 2006, p. 3). Le premier axe qu'est l'instruction signifie que, tant sur le plan du développement cognitif que sur la maîtrise des savoirs, l'école québécoise se donne comme première responsabilité le développement cognitif de chaque élève. Pour ce qui est du deuxième axe de la mission de l'école québécoise, la responsabilité de socialisation s'inscrit dans une perspective de mieux vivre ensemble. L'école veut en effet être un agent de cohésion et créer un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle se donne également pour objectif de prévenir sur son territoire des risques d'exclusion pouvant compromettre l'avenir des jeunes (PFEQ, 2006). Enfin, le dernier axe de la mission que se donne l'école québécoise est la qualification, qui a pour visée d'offrir un parcours de formation de qualité pour les jeunes leur permettant de s'insérer dans la société québécoise, quelle que soit la voie qu'ils choisissent en fin de formation. Elle mise sur la différenciation des apprentissages pour que chaque élève, de manière égale, puisse trouver en l'école québécoise un cadre scolaire adapté à ses besoins.

Actuellement, des besoins en formation sont à combler au vu de l'évolution du marché de l'emploi puisque les compétences requises pour travailler ont changé, se transforment et sont dès lors difficiles à prévoir dans les contextes du futur. On attend notamment des futurs employés qu'ils soient autonomes, créatifs, innovants et motivés. Nous sommes par conséquent passés d'un système où les travailleurs avaient une situation de travail relativement stable à un contexte social et économique en constante et très rapide évolution. Samson (2013) affirme d'ailleurs que les adultes de demain devront être en mesure de résoudre des problèmes et d'exercer des métiers qui n'existent pas encore. Une certaine ouverture d'esprit et une adaptation seront nécessaires à un tel avenir et demanderont des compétences qui ne sont actuellement que trop peu développées dans nos écoles.

Aussi, malgré les différentes mutations des programmes, Fortin (2002) avançait que « l'enseignement magistral traditionnel conditionne à la passivité et tend à neutraliser le goût d'apprendre. Apprendre trop

longtemps à se conformer tue la créativité, l'initiative et le goût d'innover » (Fortin, 2002, p. 58) et n'hésitait pas à ajouter que le style d'enseignement utilisé dans les écoles primaires au Québec s'épuisait. N'est-il pas, dès lors, nécessaire de faire évoluer nos méthodes d'enseignement au profit d'autres rendant les élèves proactifs, autonomes et responsables de leurs apprentissages ? Dans ce contexte, l'approche entreprenante apparaît pertinente et prometteuse pour atteindre de telles visées.

1.1.3 L'approche entreprenante dans le programme scolaire québécois : une solution possible aux enjeux soulevés

Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est actuellement composé de deux grandes parties : une partie générale composée des compétences transversales, des domaines généraux de formation (DGF) et des visées et orientations du programme, et d'une autre partie composée des domaines d'apprentissage. Les DGF nous intéressent particulièrement dans le cadre de cette recherche et se déclinent en cinq sous-groupes (PFEQ, 2006) : la santé et le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat (qui nous concerne particulièrement dans cette recherche), l'environnement et la consommation, les médias et le vivre-ensemble et la citoyenneté. Pépin (2011) met en évidence que les concepteurs du PFEQ spécifient que les DGF ont été instaurés en vue de répondre à des attentes sociales auxquelles il convient de préparer les élèves de la vie contemporaine. Les compétences transversales sont quant à elles également particulièrement intéressantes dans le contexte de la présente recherche puisqu'elles sont à la base de l'entrepreneuriat en termes d'action, le développement de projets entrepreneuriaux étant considérés comme un moyen au service des apprentissages.

Le terme « entrepreneuriat », peut, par certaines personnes, être interprété en pensant ce vocable uniquement sous l'aspect de la rentabilité et de la croissance économique. Cependant, il est bien à noter que l'approche entreprenante mise en place en contexte scolaire a davantage comme objectif de développer un état d'esprit afin de permettre la création et l'innovation plutôt que de la rentabilité ultime d'une création entrepreneuriale. Dans un contexte d'approche entreprenante en milieu scolaire, il est par conséquent opportun de considérer l'entrepreneuriat comme une création de richesse intérieure, qui met en avant des compétences d'autonomie, de confiance en soi, de prise de risques et de créativité. Ainsi, il peut être bon de se demander si la mission de l'école ne serait finalement pas de rendre les enfants riches en ce sens. Dès l'enseignement primaire, montrer aux élèves qu'ils sont capables de prendre des initiatives et de mener des projets à terme pourrait permettre de les aider à développer leurs compétences d'autonomie et du sens des responsabilités.

A ce titre, le Royaume-Uni semble précurseur dans le domaine en souhaitant, fin des années 1970, mieux préparer les élèves du primaire et du secondaire au monde du travail (Greene, 2002). Des cours d'entrepreneuriat se voulant être un élément principalement vocationnel et se basant principalement sur l'orientation scolaire ont été intégrés dans les programmes d'études nationaux.

Aujourd'hui, selon Pépin (2011), l'éducation entrepreneuriale, au niveau de la scolarité de base des élèves, se retrouve dans la plupart des sociétés postindustrielles, comme la Suède (Leffler, 2009), la Finlande (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila et Rytkola, 2010), la Belgique (Surlemont, 2007), l'Union Européenne en général (Commission européenne, 2004, 2006; Hitty, 2002, 2008; Hitty et O'Gorman, 2004), le Canada (Levesque, 2005, 2011; Pepin, 2010), l'Australie (Kearney, 2009), la Nouvelle-Zélande (Lewis et Massey, 2003), le Brésil (Filion et Dolabela, 2007) ou encore le Japon (Yamane, 2002).

Au Québec, le Réseau Québécois des Écoles Entrepreneuriales et Environnementales (RQÉEE) a été fondé en 1999 à l'initiative de Claude Ruel (directeur du RQÉEE depuis lors). Il compte actuellement plus d'une centaine d'écoles primaires et secondaires et environ 25 000 élèves au primaire. Des écoles entrepreneuriales et environnementales sont présentes dans toutes les régions administratives, dans 31 Centres de services scolaire et dans une communauté autochtone.

Le RQÉEE (2009) avance que les enfants naissent entreprenants et sont par conséquent portés vers l'action. C'est de cette conviction que découlent les stratégies mises en place dans les écoles entrepreneuriales et qui stimulent les jeunes puisqu'elles sont plus concrètes et porteuses de sens. On ne doit pas se limiter à leur parler de ces stratégies, mais aussi et surtout les leur faire vivre pour intégrer des concepts en profondeur qui feront ensuite partie de leur expérience. Ces stratégies seront en effet non seulement mémorisées mais aussi vécues et intégrées. En effet, comme le souligne Proulx (2008) dans le contexte de l'apprentissage par projet, « non seulement l'apprenant est appelé à se servir des connaissances qu'il possède déjà pour réaliser son projet, mais il pourra également utiliser les connaissances acquises (...) pour les appliquer ensuite à d'autres situations de la vie courante. » (Proulx, 2008, p.33).

Le CSSDM (Centre de services scolaire de Montréal), qui a quelques écoles RQÉEE, avance que :

Parler entrepreneuriat, c'est faire référence à la notion d'entreprendre, non pas uniquement dans le sens des gains et des profits, mais dans celui d'éveiller, de commencer, d'adhérer et de s'investir à travers un objectif ou un projet. Vu sous cet angle, nous pouvons prétendre que chaque élève de notre école est un entrepreneur en devenir. (...) L'approche

entrepreneuriale priorise l'intégration des savoirs et favorise les liens entre les apprentissages scolaires et la vie courante. (École Philippe Labarre, <https://philippe-labarre.cssdm.gouv.qc.ca/ecole/le-reseau-des-ecoles-micro-entreprises-environnementales/>).

Enfin, l'organisme *OseEntreprendre*, reconnu au Québec, se donne comme mission d'« inspirer le désir d'apprendre pour continuer à bâtir un Québec fier, innovant et engagé » (*OseEntreprendre*, <https://www.osentreprendre.quebec/a-propos/presentation-de-l-organisme/>). Il travaille notamment avec les écoles puisqu'une de ces assises est le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. Avec ses quatre composantes que sont la sensibilisation, l'expérimentation, le rayonnement et l'affirmation, l'organisme *OseEntreprendre* affirme que « l'éducation à l'esprit d'entreprise est une approche pédagogique qui génère des retombées significatives sur le développement des élèves en contribuant à la culture entrepreneuriale, à la persévérance scolaire, à la réussite éducative et à la satisfaction et à l'épanouissement personnel », tout comme des chercheurs tels que Floris et Pilitu (2019) et Dubé et Plante (2016) l'ont mis en évidence. Grâce à ce soutien, certaines écoles arrivent à mettre en place des projets comme, entre autres, des visières décoratives permettant aux enseignantes, en temps de pandémie, de porter ce couvre-visage d'une façon amusante, des projets pour lutter contre la violence en milieu scolaire, du recyclage de jeux usagés, des projets au cœur de la nature et des cordes à sauter écoresponsables.

1.1.4 Liens entre les compétences transversales du PFEQ et l'approche entrepreneuriale

En 2009, Surlemont et Kearney mentionnaient qu'enseigner « l'esprit d'entreprendre, c'est aider le jeune à construire des compétences et à favoriser des attitudes qui devraient l'aider à se mettre en projet pour construire avec lui son engagement » (p. 21). Dès lors, l'approche entrepreneuriale étant vue comme un moyen au service des apprentissages (p. ex. le développement des compétences disciplinaires), son lien avec les compétences transversales du PFEQ (d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre de la communication et d'ordre personnel) a du sens. En effet, les compétences transversales sont définies dans le PFEQ comme étant

un ensemble de repères permettant de mieux cerner des dimensions importantes de l'apprentissage qui ne doivent pas faire l'objet d'un travail en soi, en dehors de tout contenu de formation, mais être sollicitées et travaillées tant dans les domaines disciplinaires que dans les domaines généraux de formation. (PFEQ, 2006, p. 12)

À ce propos, plusieurs auteurs (p. ex. Pépin, 2015, Hassi, 2016, Imaginario, 2017) relèvent de nombreuses influences de l'utilisation de l'approche entrepreneuriale sur le développement des compétences transversales d'élèves. Elles sont développées ci-après.

1.1.4.1 Les compétences transversales d'ordre intellectuel

Les compétences transversales d'ordre intellectuel invitent les élèves à dépasser la mémorisation superficielle de contenus et le conformisme dépourvu de compréhension pour viser d'acquisition de capacités supérieures (PFEQ, 2006). L'objectif est, pour les élèves, de comprendre les nouvelles notions en profondeur de manière à se les approprier et à les réinvestir dans un contexte différent.

Une composante de ces compétences transversales est particulièrement intéressante sous l'angle de l'approche entrepreneuriale, à savoir résoudre des problèmes et mettre en œuvre sa pensée créatrice. Dans ce sens, Pépin (2015), conclut sa thèse en mettant en évidence que les élèves ayant l'occasion de participer à un projet entrepreneurial apprennent à problématiser les situations indéterminées qui surviennent dans le projet en les analysant et en trouvant des solutions concrètes à implanter pour continuer à avancer dans leur cheminement entrepreneurial. Il explique par ailleurs que la mise en place d'un projet entrepreneurial dans une classe d'école primaire permet de contextualiser les apprentissages et de leur donner du sens. Carcamo-Solis, en 2017, démontre également que mettre en place des projets entrepreneuriaux permet aux élèves de développer des connaissances et des compétences.

1.1.4.2 Les compétences transversales d'ordre méthodologique

Les compétences transversales d'ordre méthodologique impliquent des méthodes de travail efficaces et l'exploitation de la technologie. Elles appellent au développement de certaines attitudes telles que le sens des responsabilités, du travail bien fait, l'esprit de discipline et la rigueur (PFEQ, 2006).

En 2016, Hassi, dans une école primaire au Maroc, a mis en évidence une propension à la prise de risques chez les élèves ayant eu l'occasion de réaliser un projet entrepreneurial. Cette dernière démontre par conséquent une prise de responsabilités et une nécessité d'organisation et de structure chez les élèves concernés.

En 2016, lors d'une recherche au sujet de l'éducation à l'esprit d'entreprendre dans une école primaire en Espagne, Barba-Sanchez (2016) a démontré que cette approche permettait d'encourager le processus

décisionnel chez les jeunes, qu'il permettait de les pousser à implémenter de nouveaux projets et à accepter des responsabilités dans différents scénarios.

1.1.4.3 Les compétences transversales d'ordre de la communication

Les compétences transversales d'ordre de la communication permettent de partager l'information et de faire passer son message dans un langage précis et adapté (PFEQ, 2006).

Dans ce sens, Toutain et Mueller en 2019 soulèvent que l'éducation à l'esprit d'entreprendre favorise la collaboration (et par conséquent la communication) entre les pairs. Imaginario (2007) relève quant à lui que l'entrepreneuriat dans les écoles secondaires développe les compétences en communication.

1.1.4.4 Les compétences transversales d'ordre personnel

Les compétences transversales d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève (PFEQ, 2006). Les composantes intéressantes de cette compétence transversale en lien avec l'approche entrepreneuriale sont structurer son identité (en mettant à profit des ressources personnelles et en prenant conscience de sa place parmi les autres) et coopérer.

Bisanz *et al.* (2019) démontrent eux aussi que, grâce à l'approche entrepreneuriale, sont développées de nombreuses compétences transversales d'ordre personnelle telles que la confiance en soi, la créativité, la pleine conscience et l'empathie. Floris et Pillitu (2019) mettent quant à eux en avant l'altruisme, la persévérance et l'efficacité personnelle comme apport de la mise en place de l'approche entrepreneuriale dans des classes primaires.

Aussi, une étude réalisée par Plante et Dubé (2016) a montré que la mise en place de projets entrepreneuriaux au sein d'écoles primaires avec des élèves en adaptation scolaire avait un impact positif sur la motivation des élèves, leur persévérance et leur rendement en classe. Les élèves ont également développé des compétences entrepreneuriales telles le leadership, l'initiative et l'autonomie.

Enfin, comme l'indique Pépin (2015) :

Il faut bien saisir que c'est le désir d'apprendre qui procure les conditions des efforts qui devront être fournis pour atteindre l'objectif visé par l'activité entrepreneuriale. Aussi, ce qui compte n'est pas tant que ce soit l'enseignant ou les élèves qui initient l'activité

entrepreneuriale, mais plutôt que les élèves s'approprient, se sentent concernés par l'impulsion initiale [...] qui est garante de la motivation dont les élèves feront preuve (p. 435).

1.2 Rapprochement de facteurs entre l'approche entreprenante et la dynamique motivationnelle des élèves

Plusieurs recherches scientifiques menées jusqu'alors mettent en évidence que l'un des avantages de la mise en place de l'approche entreprenante en milieu scolaire est d'avoir un impact sur la motivation des élèves concernés. Les sections suivantes permettent de comprendre quels liens peuvent être faits entre ces deux composantes, à savoir la motivation des élèves et le développement de projets entrepreneuriaux dans leur classe.

1.2.1 Quatre recommandations pour développer efficacement un projet entrepreneurial en classe

Afin de développer efficacement un projet entrepreneurial en classe, Lackéus (2015) propose quatre recommandations vers lesquelles tendre. La première est de laisser les étudiants proposer des projets entrepreneuriaux issus de leur vécu personnel et de leur environnement quotidien : il propose de les laisser développer les compétences dans leur monde à eux. Ce conseil revient à proposer aux élèves de donner du sens à leur projet de par la valeur qu'ils y accordent. La deuxième recommandation faite par l'auteur est de laisser les élèves créer de la valeur en trouvant des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent au quotidien. Ce conseil revient à dire que les élèves doivent avoir un sentiment de contrôle sur le développement et la mise en place du projet. En troisième lieu, Lackéus (2015) préconise de laisser de la place aux élèves afin qu'ils s'imaginent et puissent prendre la place d'entrepreneur dans le processus de développement de leur projet. Cette recommandation rejoint la deuxième émise dans le sens où elle prône le sentiment de contrôle de l'élève dans le développement du projet. Enfin, la quatrième et dernière suggestion de Lackéus (2015) est de permettre aux élèves de travailler de manière interdisciplinaire, de leur permettre de voir les opportunités et afin qu'ils se trouvent efficaces. En d'autres termes, l'auteur suggère que, pour la mise en place efficace de l'approche entreprenante en classe, les élèves se sentent compétents dans ce qu'ils font.

1.2.2 Liens entre les recommandations de la mise en place de l'approche entreprenante et les sources motivationnelles de la dynamique de Viau

Il est intéressant de mettre en parallèle les quatre recommandations de Lackéus (2015) avec le schéma de la dynamique motivationnelle de Viau (2009). En effet, les recommandations de Lackéus (2015) peuvent être mises en relation directe avec les sources de la dynamique motivationnelle relevées par Viau (2009),

à savoir : la perception de la valeur qu'a l'élève pour l'activité, la perception de compétence de l'élève pour réaliser cette dernière et la perception de contrôlabilité de l'élève sur le déroulement du processus de réalisation de l'activité. Dès lors, puisqu'en théorie, les conditions de réalisation d'un projet entrepreneuriale sont prétendues être motivantes pour les élèves, il est intéressant de se demander s'il l'est effectivement de leur point de vue et de celui des enseignantes; et, de décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes en contexte d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale. Ce dernier point permettra de répondre au deuxième objectif de recherche qui consiste à décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes en contexte d'une activité pédagogique prenant appui sur l'approche entrepreneuriale.

1.2.3 État des lieux des recherches menées jusqu'alors dans le domaine

Une des recherches menées au sujet de la motivation scolaire en contexte d'approche entrepreneuriale est celle de Toutain et Mueller (2019). Ils décrivent la motivation comme étant la force motrice du projet entrepreneurial développé. Ils ajoutent qu'elle a un potentiel d'impact tant sur l'expansion du projet que sur la détérioration. Selon eux, des freins importants peuvent venir entacher la motivation des élèves lors de la réalisation de projets entrepreneuriaux. En effet, il faut que les conditions de mise en place et les ressources nécessaires au développement du projet, comme le matériel, l'espace, la famille, l'argent etc. soient réunis. Le travail d'équipe et la collaboration peuvent également freiner la motivation du groupe. Enfin, la culture pédagogique peut également ralentir l'évolution du projet dans la mesure où certaines enseignantes se sentent incertaines par rapport au cheminement du projet au regard des programmes d'enseignement.

À l'école secondaire, Lapointe et Labrie (2010) remarquent des effets légèrement positifs de l'approche entrepreneuriale sur la motivation des élèves grâce à leur recherche comparative mettant en parallèle un groupe témoin et un groupe expérimental bénéficiant d'apprentissages basés sur l'approche entrepreneuriale. Cependant, un doute peut être émis au sujet de la concomitance des résultats de la recherche avec le projet en lui-même ou avec les caractéristiques de l'école ou les caractéristiques des élèves participants. En effet, l'origine des bénéfices mis en évidence en contexte d'approche entrepreneuriale au regard de la motivation des élèves n'est pas établie.

La présente recherche va par conséquent permettre de centraliser la recherche sur la motivation des élèves, et en utilisant une méthode différente de celle utilisée jusqu'alors : l'approfondissement de l'étude

des sources de la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle du primaire en contexte d'approche entrepreneuriale, ainsi qu'une description des stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes dans le même contexte.

1.3 Objectif général de recherche

A l'issue des écrits consultés, il apparaît que l'approche entrepreneuriale a fait l'objet de certaines recherches permettant de mettre en avant diverses retombées, telles qu'un apport sur la créativité des élèves, sur leur confiance en eux, sur leur persévérance, leur collaboration et leurs compétences de communication de même que leur motivation scolaire. En contexte d'approche entrepreneuriale, à l'instar des autres contextes d'apprentissage scolaires, les enseignantes jouent un rôle dans le développement et le maintien la motivation de leurs élèves. Par exemple en tenant compte du point de vue de ces derniers pendant les activités et en invitant les élèves à suivre leurs intérêts personnels (Johnmarshall et al. 2022). La plupart des recherches ayant été réalisées dans un contexte d'école secondaire (Aloulou, 2005; Fayolle *et al.*, 2006) ou en contexte d'enseignement supérieur (Hélène *et al.*, 2019; Ben Nars *et. al*, 2014), il est intéressant de se préoccuper de celui de l'école primaire, et plus précisément au troisième cycle de celle-ci, car à cette étape de leur scolarité, les élèves sont en mesure de mener de nombreuses étapes du projet entrepreneurial, de prendre des initiatives, de donner des idées et de mettre tout en œuvre afin de le faire évoluer. Aussi, concernant le troisième cycle du primaire ciblé pour la recherche, il a été déterminé en vue de bénéficier d'une collecte de données riche et exploitable. En effet, des élèves âgés en moyenne de 11 ans sont davantage capables de verbaliser leurs ressentis lors des entrevues et de comprendre et d'interpréter les situations d'apprentissage qui leur sont proposées a contrario de plus jeunes enfants du primaire.

L'apport de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle du primaire est donc le sujet de cette recherche, puisque peu documentée jusqu'alors. Par conséquent, l'objectif général de cette recherche est d'étudier l'apport de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire ainsi que de décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignants de ces derniers dans le même contexte.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

La problématique présentée précédemment a permis de mettre en avant deux concepts principaux au centre de cette recherche : l'approche entreprenante et la dynamique motivationnelle. Dans ce chapitre, ces concepts seront définis et décrits, des ponts seront réalisés entre eux pour comprendre en quoi ils sont liés et les objectifs spécifiques de la recherche seront présentés.

2.1 La culture entrepreneuriale à l'école primaire

Le PFEQ est notamment composé de plusieurs domaines généraux de formation (DGF) ayant pour objectif de rapprocher les savoirs disciplinaires de la réalité des élèves et ainsi répondre aux intérêts et aux besoins de ceux-ci. Un des DGF s'intitule orientation et entrepreneuriat et tend au développement de la culture entrepreneuriale. La culture entrepreneuriale y est définie comme étant :

constituée de qualités, d'attitudes et de compétences qui expriment la volonté d'entreprendre et de s'engager pleinement dans ce que l'on veut faire et mener à terme : confiance en soi, leadership, esprit d'équipe, motivation, sens des responsabilités, solidarité, débrouillardises, effort, initiative, sens de l'organisation, créativité, détermination, persévérance. (MELS, 2006, p. 17).

Le DGF *orientation et entrepreneuriat* vise une réflexion sur le développement de l'esprit d'entreprise qui consiste essentiellement en « une volonté d'agir pour créer du changement, de la nouveauté, pour fixer des buts et réaliser des projets » (Pelletier, 2007, p. 11). Pelletier ajoute également que la mise en place de projets entrepreneuriaux à l'école primaire mobilise *de facto* de nombreuses ressources personnelles, dont les compétences transversales.

2.1.1 Différentes finalités pour l'éducation entrepreneuriale

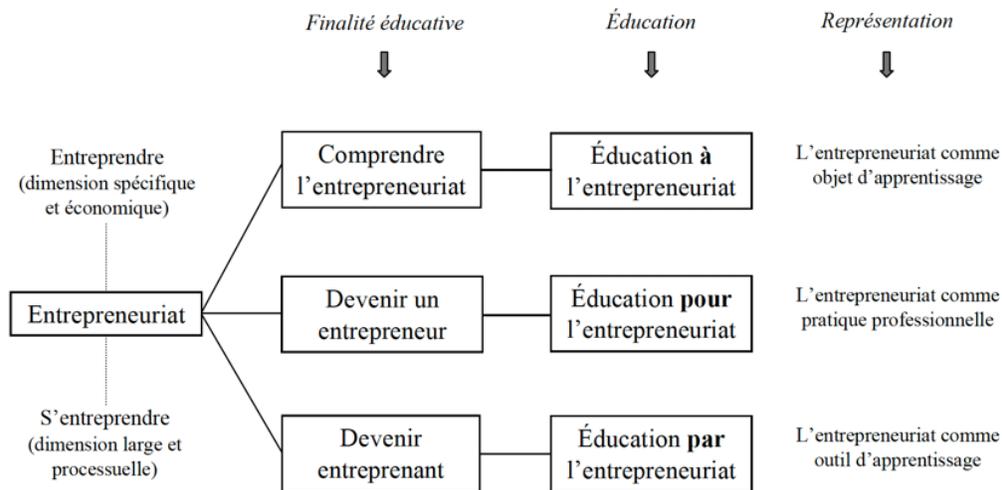


Figure 2.1 Les finalités de l'éducation entrepreneuriale (Pépin, 2017)

Il est intéressant de débiter ce tour d'horizon des définitions et des cadres autour de l'entrepreneuriat scolaire avec les finalités de l'éducation entrepreneuriale proposées par Pépin (2017), car ce dernier propose un organigramme décrivant les différentes finalités éducatives en contexte d'approche entrepreneuriale. Celui-ci met en avant trois formulations différentes permettant de les expliquer. Tout d'abord, il conçoit « l'éducation à l'entrepreneuriat » comme une éducation permettant aux élèves de comprendre ce qu'est l'entrepreneuriat en tant que tel. L'entrepreneuriat est, dans ce cas-ci, un sujet d'étude à part entière qu'il s'agit d'enseigner. Pépin fait ici de l'entrepreneuriat un objet d'apprentissage à proprement parler.

L'éducation **pour** l'entrepreneuriat, selon Pépin, a une perspective davantage vocationnelle puisqu'elle fait de l'entrepreneuriat une pratique professionnelle à laquelle préparer l'élève. *In fine*, l'objectif est que l'élève devienne un entrepreneur et qu'il en fasse sa pratique professionnelle (p. 21). Enfin, l'éducation **par** l'entrepreneuriat utilise l'entrepreneuriat comme un outil d'apprentissage. L'entrepreneuriat est, dans ce cas-ci, un processus orienté vers l'action à travers lequel les élèves sont en mesure d'apprendre et de développer des compétences. « Au Québec, on parle de projets entrepreneuriaux, lesquels doivent

concrètement répondre à une problématique du milieu par la création d'un bien, l'offre d'un service ou l'organisation d'un évènement » (Pépin, 2017, p. 21). C'est dans ce sens d'éducation **par** l'entrepreneuriat que cette recherche se tourne.

2.1.2 Description du cadre de l'approche entreprenante au troisième cycle du primaire

L'entrepreneuriat orienté vers l'action rejoint les propos de Pelletier (2005), qui parle de développer à l'école primaire une culture entrepreneuriale qui se veut être « une culture du projet, une culture toute particulière puisqu'elle vise à produire de la nouveauté et du changement » (p. 27). L'avantage principal de cette perspective est que la culture entrepreneuriale est vue ici comme un état d'esprit que l'enseignante tend à développer chez l'élève et qui lui sera utile toute sa vie. Cette définition de la culture entrepreneuriale met en avant que soient développées, à travers des projets entrepreneuriaux, des compétences transversales. Ces dernières, qui sont d'ailleurs importantes dans le développement de la personne, sont pourtant régulièrement laissées de côté par les enseignantes face aux apprentissages scolaires plus formels utilisant des méthodes d'apprentissages plus traditionnelles. Dans ce sens, Pelletier (2005) affirme que, comme un projet est une unité en soi, il intègre nécessairement des démarches d'élaboration et d'exécution. Il fait par conséquent appel à des ressources cognitives d'intégration qui recouvrent la plupart des connaissances transversales.

Bisanz *et al.* (2019) déclarent quant à eux que l'éducation à l'entrepreneuriat se concentre sur les opportunités d'apprentissage qui permettent aux apprenants de travailler sur des solutions innovantes répondant aux problèmes sociaux ou plus généralement sur un développement positif de la société. Dans un même sens, Samson (2013) établit un lien entre la pédagogie par projet et ce qu'il appelle la « pédagogie à valeur entrepreneuriale ». Il caractérise cette dernière comme cherchant à développer des personnes plus entreprenantes et responsables de leur développement personnel et leur contribution citoyenne par la mise en œuvre et l'ouverture des projets scolaires sur des enjeux de la vie courante. L'entrepreneuriat vise alors la mobilisation de l'élève et de ses pairs en vue de répondre à un besoin ou à une problématique citoyenne par la réalisation de biens, de services et d'évènements qui deviennent prétexte à l'apprentissage du contenu et au développement de soi.

Dans un sens plus global, Young et Sexton (1997) privilégient plutôt l'expression d'« éducation pour l'esprit d'entreprendre », tout comme Audretsch (2007) qui affirme que l'éducation à l'esprit d'entreprendre prend en compte les aspirations individuelles en s'appuyant également sur la collaboration sociale.

Enfin, l'éducation par l'entrepreneuriat utilise l'entrepreneuriat comme un outil d'apprentissage. L'entrepreneuriat est, dans ce cas-ci, un processus orienté vers l'action à travers lequel les élèves sont en mesure d'apprendre et de développer des compétences. Cela se traduit par une réponse à un problème rencontré au sein du milieu, en concevant un produit, en proposant un nouveau service ou en mettant en place un évènement, par exemple (Pépin, 2017). C'est dans ce sens d'éducation par l'entrepreneuriat que cette recherche se tourne. Dans le cadre de ce travail de recherche, c'est l'appellation d'« approche entrepreneuriale » proposée par Surlemont et Kearney (2009) qui est retenue, car jugée plus complète, plus concrète et la plus facilement applicable dans les classes d'école primaire au Québec. Surlemont et Kearney (2009) définissent l'esprit d'entreprendre comme étant :

La mentalité et la façon de penser qui conduisent un individu (ou un groupe d'individus) à repérer des opportunités et à réunir les moyens nécessaires pour les exploiter en vue de créer de la valeur. L'esprit d'entreprendre est de ce fait la mentalité qui conduit un individu passif à prendre des initiatives, à relever des défis et à devenir acteur de son propre avenir personnel et professionnel (Surlemont et Kearney, 2009, p. 26).

Ces auteurs ajoutent que cette approche permet de proposer aux enseignantes une démarche où l'apprenant doit être beaucoup plus proactif face à la difficulté, doit faire preuve d'initiative et, de manière générale, développer des attitudes et des capacités associées à l'esprit d'entreprendre dans sa manière d'apprendre au quotidien. Cette approche donne aussi beaucoup de sens à l'objet et au contenu de l'apprentissage. Ce faisant, elle contribue à renforcer la motivation de l'apprenant, à développer la confiance en soi et à lutter contre l'échec scolaire (Crahay, 2007).

2.1.3 Les conditions favorables à la mise en œuvre de l'approche entrepreneuriale dans les classes primaires de troisième cycle

La première condition à la mise en place de l'approche entrepreneuriale est qu'elle doit de préférence être une stratégie mise en place par l'ensemble des intervenants d'un établissement scolaire plutôt que l'engagement d'une seule enseignante dans cette démarche. Surlemont et Kearney (2009) affirment que « les apprenants ne seront pas entrepreneurs dans un environnement qui n'est lui-même pas entrepreneur. Il est essentiel que l'approche entrepreneuriale s'inscrive dans une culture ou une politique d'établissement qui soit explicite » (Surlemont et Kearney, 2009, p. 95). Ces mêmes auteurs ajoutent que l'environnement favorable au développement d'un esprit d'entreprendre chez les élèves passe, par exemple, par l'aménagement de bureaux et de classes ouvertes et accueillantes, par l'adaptation du système

administratif de l'école pour qu'il soit plus flexible et par l'organisation d'enquêtes de satisfaction auprès des élèves pour adapter le système mis en place au besoin.

Deuxièmement, les projets entrepreneuriaux en tant que tels ont également des conditions nécessaires à leur réussite, notamment au niveau économique.

Les activités qui génèrent des revenus doivent être traitées avec prudence [...] [car] les impératifs de rentabilité peuvent conduire à s'éloigner des objectifs pédagogiques initialement poursuivis. Enfin, leur composante financière est souvent telle que le contrôle des enseignants sur le processus est souvent plus important, au détriment d'une responsabilisation de l'apprenant (Surlemont et Kearney, 2009, p.103).

Enfin, la troisième condition est de ne pas oublier de positionner le projet dans un cadre éthique. En effet, l'approche entreprenante s'inscrit dans le DGF « orientation et entrepreneuriat ». Il arrive que l'approche entreprenante soit comparée et mise en relation sans nuance avec la surproduction et la surconsommation qui fait tant débat à l'heure actuelle. Cependant, il est à noter qu'au Québec, un réseau d'écoles entrepreneuriales a vu le jour sous l'appellation « réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales » (RQÉEE). Ce réseau d'écoles met en place des projets entrepreneuriaux qui tiennent compte du milieu dans lequel vivent et évoluent les élèves, contextualisent la plupart des apprentissages qu'ils vivent concrètement et qui font ainsi partie de leurs expériences. De nombreux projets ont ainsi vu le jour au sein de ces écoles, tels qu'une pulperie, des produits pour le temps des fêtes, une biscuiterie etc. Plus que mémorisés, les concepts comme, par exemple, les mesures d'aires, les règles de proportionnalité, l'écriture de textes argumentaires sont littéralement vécus et sont donc intégrés par les élèves. Enfin, ces écoles issues du RQÉEE développent de manière importante les qualités entrepreneuriales des élèves comme la créativité, la confiance en soi, l'autonomie, etc. (RQÉEE, 2019).

2.1.4 Portrait de la littérature scientifique en lien avec les conditions qui motivent les élèves lors d'activités entrepreneuriales

La mise en place de projets entrepreneuriaux dans des classes de troisième cycle d'école primaire touche directement aux trois sources de la dynamique motivationnelle selon Viau (2009). En effet, à titre de rappel, ces sources sont en réalité à la base de tout projet entrepreneurial scolaire : le fait que l'élève perçoive la valeur du projet, que l'élève se sente assez compétent pour développer le projet et qu'il puisse avoir un certain contrôle sur son déroulement. Surlemont et Kearney (2009) expliquent d'ailleurs que l'approche entreprenante demande à l'élève d'être acteur de son apprentissage et que la mise en pratique d'un projet

soit concrète et ait du sens pour lui. Ils insistent pour que l'élève puisse choisir quelle forme va prendre le projet et qu'il en planifie et régule le déroulement au regard de l'avancée de celui-ci.

Plusieurs recherches mettent aussi de l'avant l'impact positif de l'approche entrepreneuriale sur la motivation des élèves. Parmi elles, la recherche de Bisanz *et al.* (2019) sur des élèves autrichiens à l'école primaire, qui démontre une augmentation de la motivation lors de la mise en place de projets entrepreneuriaux en classe primaire. Carcamos-Solis (2017) a également montré une même tendance positive sur la motivation des élèves israéliens lors du développement d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. Une recherche de Dubé *et al.* (2017) dans une classe avec des élèves en difficultés d'apprentissage réalisée au Québec montre que, pour la première année de recherche, les effets positifs attendus au sujet de la motivation n'ont pas été observés de manière quantifiable. Cependant, les entretiens qualitatifs réalisés avec des enseignantes à l'école primaire permettent d'observer une augmentation perçue par celles-ci de la motivation des élèves. Ces différents exemples de recherches déjà réalisées permettent de mettre en lumière les apports de l'approche entrepreneuriale dans la dynamique motivationnelle des élèves qui participent à de tels projets à l'école primaire, sans pour autant en faire un objectif de recherche principal et par conséquent sans se focaliser sur les spécificités de la dynamique motivationnelle des élèves.

2.2 La dynamique motivationnelle en contexte d'enseignement primaire

Avant d'amener la définition de la dynamique motivationnelle des élèves à l'école primaire nécessaire au cadre conceptuel de cette recherche, il est important de situer la motivation dans un cadre général permettant de la définir de manière globale. Pour ce mémoire, la définition de la motivation proposée par Vallerand et Thill (1993) a été retenue puisqu'utilisée et validée par de nombreuses recherches dans le domaine de l'éducation. Ces auteurs définissent la motivation comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p. 18).

Cette définition de la motivation est particulièrement intéressante puisqu'elle met en évidence qu'elle ne se réduit pas à une extériorisation ou à un apprentissage de la part de l'élève et n'est, par conséquent, pas uniquement l'expression d'un état d'esprit, mais qu'elle est composée de sources et de facteurs qui l'influencent et la placent dans un contexte particulier dont il faut tenir compte. Viau (2009) définit d'ailleurs la motivation comme étant une composante de plusieurs facteurs particuliers internes tels que la direction,

l'intensité et la persistance du comportement motivé. Il n'est pas le seul à définir la motivation de la sorte : Vallerand et Thill (2013) font de la motivation un réseau complexe composé de facteurs qu'il importe de considérer dans leur ensemble.

Intégrée au contexte scolaire de l'école primaire, Viau (2009) parle de la complexité du concept de motivation comme d'une dynamique. Il définit conséquemment la dynamique motivationnelle comme :

Un phénomène qui tire sa source dans son environnement et qui a pour conséquence qu'il [l'élève] choisisse de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (p. 11-12)

En complément à sa définition, Viau propose un schéma conceptuel de la dynamique motivationnelle. Il permet de comprendre et de mettre facilement en évidence les liens entre les différents concepts de sa définition que sont notamment les sources et les manifestations de la motivation, qui seront décrits et analysés dans les points suivants.

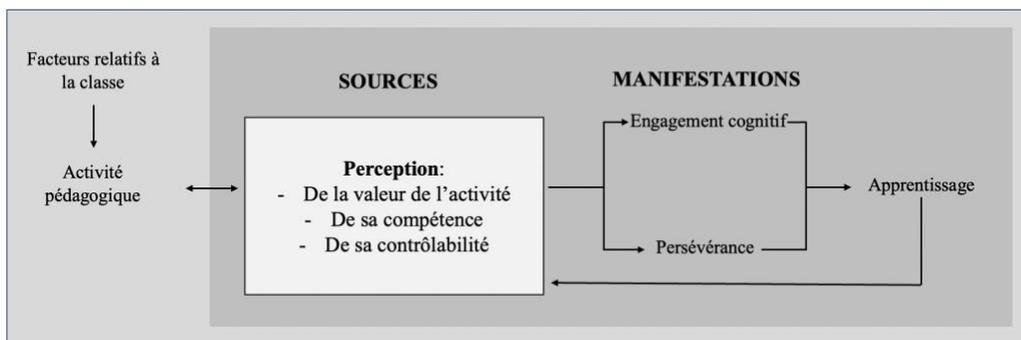


Figure 2.2 La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009, p. 12)

En contexte scolaire au primaire, Viau explique que la dynamique motivationnelle est un phénomène intrinsèque à l'élève qui trouve son origine dans trois perceptions : la *valeur* que celui-ci accorde à l'activité pédagogique, les *compétences* qu'il estime nécessaires pour la réussir et le niveau de *contrôlabilité* qu'il a sur son déroulement. Il ajoute que la dynamique motivationnelle est influencée par des facteurs externes à l'élève tels que les parents, le règlement de l'école, l'enseignante et les activités pédagogiques proposées en classe. Le degré de motivation généré par les différentes sources, lesquelles sont influencées par des facteurs externes comme les activités pédagogiques proposées par l'enseignante, se manifeste par une

persévérance et par un engagement cognitif de l'élève, engendrant un apprentissage plus ou moins efficace. À son tour, cet apprentissage influence la perception que l'élève entretient de lui-même, et donc, les trois perceptions à la source de sa motivation (valeur, compétence et contrôlabilité) pour les activités futures.

Ces différentes composantes de la dynamique motivationnelle étant complexes, les deux prochaines sections développent quelles en sont les sources et les manifestations principales ciblées par le modèle de Viau (2009). La dernière section de ce point définit quant à elle ce qu'est une activité pédagogique.

2.2.1 Les sources de la dynamique motivationnelle de l'élève

Les sources de la dynamique motivationnelle (figure 2.2) sont déterminées par les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Les sources de la dynamique motivationnelle sont des jugements qu'une personne porte sur les événements, sur elle-même ou sur les autres (Viau, 2009). Les perceptions sont toujours subjectives puisqu'intrinsèques à l'élève, mais peuvent être ou non réalistes. Par exemple, des élèves qui peuvent apprécier les projets sans pour autant être en mesure de les mener à terme. Le rôle de l'enseignante dans une situation d'apprentissage est de rendre les perceptions des élèves réalistes au regard de leurs capacités, sans pour autant leur enlever la motivation qui les incite à travailler pour atteindre leur objectif d'apprentissage.

Dans le schéma de la dynamique motivationnelle de Viau, les différentes perceptions qu'il considère comme influant la motivation sont au nombre de trois : la valeur que l'élève attribue à l'activité pédagogique, son degré de perception de compétence à réaliser la tâche demandée et le taux estimé de contrôlabilité sur celle-ci. Ces trois perceptions s'influencent mutuellement puisqu'elles sont interreliées. Il est par conséquent intéressant de s'y attarder.

La première perception considérée comme influente de la motivation, la valeur d'une activité, est définie comme étant « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de l'activité en question, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 2009, p. 25). En d'autres termes, pour chaque activité, l'élève prend en compte l'intérêt qu'il a pour celle-ci, soit le plaisir intrinsèque qu'il pourrait en retirer et son utilité, définie comme étant les avantages qu'il retire de l'accomplissement de l'activité.

La valeur accordée à une activité est influencée par divers facteurs tels que les buts sociaux recherchés (l'appartenance à un groupe, l'identification sociale, le partage, etc.), les buts scolaires (l'apprentissage et la performance) et les perspectives futures (influencées par le laps de temps envisagé et le réalisme de ces projections) de l'élève.

Quelques principes sont à retenir pour qu'une activité ait de la valeur aux yeux de l'élève. Tout d'abord, il est primordial que l'élève perçoive l'intérêt et l'utilité de l'activité en question. Il faut aussi que l'activité pédagogique soit composée de buts scolaires, soit stimulante et signifiante pour les élèves. Il est également intéressant que les buts de performance et d'apprentissage des élèves soient complémentaires. Finalement, Viau (2009) affirme que plus l'élève aura des perspectives futures fondées et bien articulées, plus il aura de facilité à percevoir la valeur des activités proposées. En effet, lorsqu'un projet entrepreneurial est en cours de développement en classe, un calendrier est mis en place afin de se donner des échéances de réalisation. Puisque chaque activité a sa place dans le cheminement de réalisation, elles sont considérées comme utiles, car elles permettent de concrétiser toujours un peu plus le projet et de parvenir à son aboutissement.

La deuxième perception influençant la motivation d'un élève est la perception qu'il a de sa propre compétence. En éducation, la perception de compétence d'un élève est « le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir dans un domaine d'activités ou dans une activité pédagogique particulière » (Viau, 2009, p. 35). Cet auteur a pu observer que les élèves éprouvent parfois des difficultés à avoir une perception réaliste de leur compétence à accomplir des activités pédagogiques. Pourtant, la perception de l'élève joue un rôle important sur la liste des sources de la dynamique motivationnelle proposée par Viau. Ceci rejoint les propos de Bandura (2019), qui affirme que des enfants ayant le même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon la force de leur efficacité perçue. Toujours selon cet auteur, la compétence d'un élève se base sur quatre sources principales : ses expériences actives de maîtrise, ses expériences vicariantes, les persuasions verbales de la part de l'entourage et les états physiologiques et émotifs de l'élève. La première source de la perception de la compétence d'un élève, soit ses expériences actives de maîtrise, sont basées sur ses performances antérieures. Bouffard (2005) avance qu'une stratégie motivationnelle mise en place par l'enseignante pour soutenir la perception de la compétence d'un élève est la reconnaissance de ses efforts. En contexte d'approche entrepreneuriale, le fait que l'enseignant soit en mesure de constater l'évolution de l'élève dans le projet, de cibler ses points forts et les défis qu'il doit surmonter contribuera à encourager ce dernier à

persévérer dans le projet entrepreneurial. Par sa reconnaissance l'enseignante des efforts et les rétroactions qu'elle formule aux élèves, elle sera en mesure de le guider au mieux au regard de ses compétences. Les apprentissages par expérience directe peuvent prendre place de façon vicariante, soit en observant le comportement d'autres personnes.. Ces expériences vicariantes correspondent aux apprentissages qui sont réalisées en observant un modèle (un autre élève ou l'enseignante) permettant, ainsi à l'élève de se positionner par rapport aux tâches à réaliser. Pour favoriser ce processus en classe, Bouffard (2005) met en évidence une stratégie motivationnelle pouvant être mise en place par l'enseignante, appelée « émulation ». Positive ou négative, l'émulation permet à l'enseignante de mettre en évidence des comportements ou des stratégies employées par les autres élèves, considérés ou non comme des modèles à suivre. L'élève est ainsi capable de se positionner vis-à-vis du groupe classe et de lui-même au regard des tâches à accomplir. La troisième source de compétence d'un élève est la persuasion verbale de la part de personne significative dans l'entourage de l'élève. Bouffard (2005) met en évidence que la valorisation de la maîtrise des apprentissages des élèves est une stratégie motivationnelle utilisée par les enseignantes permettant de bénéficier du rôle positif de la persuasion verbale sur l'apprentissage. Aussi, une des stratégies motivationnelles utilisées en contexte d'approche entrepreneuriale est l'approche coopérative. En effet, les élèves sont souvent amenés à coopérer dans le cadre de projets entrepreneuriaux. Les persuasions verbales motivantes viennent par conséquent des enseignantes, mais également des élèves eux-mêmes. Enfin, la quatrième et dernière source de la perception de compétence de l'élève est les états physiologique et émotif de ce dernier, comme sa capacité à gérer ses émotions et à garder son sang-froid dans les différents défis de l'activité pédagogique. Pour agir sur cette source, Bouffard (2005) propose de développer l'autonomie de l'élève. Cette stratégie motivationnelle prend tout son sens, en contexte d'approche entrepreneuriale, puisque les élèves travaillent personnellement sur leur projet et doivent prendre des initiatives à chaque stade d'avancée de ce dernier.

Finalement, la troisième et dernière perception influençant la motivation d'un élève, la perception de contrôlabilité d'une activité est le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité (Viau, 1994). L'élève perçoit qu'il a du contrôle sur l'activité pédagogique en cours s'il juge qu'il a suffisamment son mot à dire sur la façon dont celle-ci va se dérouler. Pour cela, il faut lui laisser un certain degré de liberté et de maîtrise sur le processus, tout en mettant des balises et des critères d'évaluation clairs pour le cadrer. Pour favoriser la motivation, il est également recommandé d'offrir aux élèves la possibilité de faire des choix pertinents sur le déroulement de l'activité. C'est d'ailleurs une des stratégies motivationnelles de l'enseignante préconisée par Bouffard (2005), qui est de favoriser l'autonomie des

élèves. En contexte d'approche entrepreneuriale, les choix que les élèves peuvent faire sont nombreux : le choix du groupe de travail, le choix du projet, le choix de la forme du projet, le choix des intervenants éventuels, etc.

Ces perceptions motivationnelles constituent les sources et les manifestations de la motivation des élèves (figure 2.2). Au nombre de trois, elles permettent de comprendre comment se traduit la motivation des élèves en fonction de leurs perceptions.

2.2.2 Les manifestations de la dynamique motivationnelle de l'élève

La dynamique motivationnelle (figure 2.2) se manifeste donc à travers trois principaux comportements scolaires des élèves : par l'engagement cognitif, par la persévérance et enfin, par le processus d'apprentissage.

La première sous-catégorie des manifestations de la dynamique motivationnelle, l'engagement cognitif de l'élève, se caractérise par l'attention et la concentration dont ce dernier fait preuve lors d'une activité. Il se traduit également par sa capacité à passer à l'action et à s'engager dans l'activité proposée. En somme, l'élève s'engage cognitivement s'il recourt à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et qui lui permettent de répondre aux exigences de l'activité proposée (Viau, 2009).

La deuxième sous-catégorie des manifestations de la dynamique motivationnelle est la persévérance, qui est relative au temps qui passe. Des élèves sont considérés comme persévérants s'ils consacrent aux activités le temps nécessaire pour les réaliser (Viau, 2009).

Enfin, dans le modèle de Viau (2009), la troisième et dernière sous-catégorie des manifestations de la dynamique motivationnelle (figure 2.2) est l'apprentissage réalisé par un apprenant est considéré comme étant la manifestation finale de la dynamique motivationnelle. En effet, plus un élève est motivé, plus il persévère, plus il s'engage dans cet apprentissage et plus il apprend. De même, il est important de mettre en évidence que l'apprentissage a lui aussi un impact sur la motivation sur l'élève : si ce dernier est satisfait de son apprentissage, ses perceptions de compétence, de contrôlabilité et de valeur de l'activité vont en retour être influencées. Par exemple, un élève qui réalise des apprentissages importants à la suite d'un projet entrepreneurial va se sentir davantage compétent dans ce domaine puisqu'il va se sentir capable de transposer ses nouvelles compétences à des tâches futures.

2.2.3 La place de l'approche entreprenante au sein de la dynamique motivationnelle

Plusieurs recherches (Bizans *et al.*, 2019; Hassi, 2016; Pépin, 2015; Toutain *et al.*, 2019) ont tenté de définir un cadre autour du développement de l'esprit d'entreprendre, sans qu'un consensus ne soit encore établi à l'heure actuelle. Certains chercheurs en éducation parlent d'approche entreprenante, d'autres d'éducation à l'esprit d'entreprendre, d'éducation à, pour ou par l'entrepreneuriat ou encore de pédagogie à valeur entrepreneuriale. Toutes ces appellations sont différentes et aucun consensus à ce sujet ne permet de proposer un terme précis et une définition stricte à ce concept. Surlemont et Kearney (2009) affirment que la définition de l'entrepreneuriat reste largement discutée. Un flou est par conséquent présent et laisse évidemment place à une interprétation certaine et à un manque d'uniformité. Ceci est particulièrement déterminant lors de la conception des lignes directrices des différents programmes scolaires qui tentent d'intégrer l'entrepreneuriat à l'école primaire.

Comme expliqué au début de cette section, les différentes sources et manifestations de la dynamique motivationnelle sont notamment liées aux activités pédagogiques proposées par l'enseignante au regard des besoins des élèves. Concernant ces activités pédagogiques, Viau fait la distinction entre les activités d'enseignement, qui sont davantage magistrales puisque l'enseignante en est l'acteur principal et les activités d'apprentissage dans le cadre desquelles les principaux acteurs sont les élèves (Viau, 2009).

Cette recherche s'attarde aux stratégies motivationnelles employées par des enseignant.es du primaire lors d'activités d'apprentissage basées sur l'approche entreprenante de même qu'aux retombées de ces activités sur la dynamique motivationnelle des élèves. En effet, selon Viau, dix conditions sont requises pour qu'une activité d'apprentissage soit motivante, lesquelles sont remplies par l'approche entreprenante : elle doit comporter des buts et des consignes clairs, elle doit être signifiante aux yeux de l'élève et mener à la réalisation d'un produit authentique. L'activité d'apprentissage proposée doit également être diversifiée et s'intégrer aux autres activités, présenter un défi pour l'élève, exiger un engagement cognitif de l'élève et responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix. Enfin, une activité d'apprentissage motivante doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres, elle doit avoir un caractère disciplinaire et doit se dérouler sur un laps de temps suffisant.

L'approche entreprenante étant une activité d'apprentissage, il est important de l'intégrer au schéma de la dynamique motivationnelle proposé par Viau et d'en définir le cadre dans la section suivante, comme proposé dans la figure 2.2.

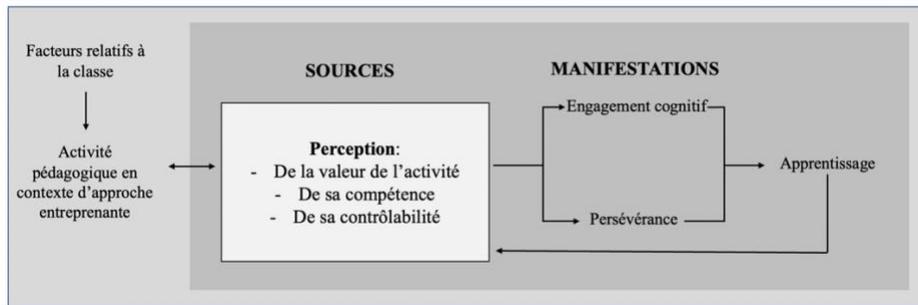


Figure 2.3 La dynamique motivationnelle de l'élève adaptée à l'approche entrepreneuriale (inspiré de Viau, 2009, p. 12)

La figure 2.2 représentant le schéma de la dynamique motivationnelle de Viau adaptée au contexte d'approche entrepreneuriale place cette dernière en tant que type d'activité pédagogique. Conséquemment, elle influe les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes, mais aussi les sources de la dynamique motivationnelle des élèves.

2.3 Les stratégies motivationnelles mises en place par l'enseignante en contexte d'approche entrepreneuriale

Différentes stratégies motivationnelles sont proposées pour agir sur la motivation des élèves afin de la maintenir tout au long d'une activité pédagogique. Ces stratégies motivationnelles ont notamment été étudiées par Bouffard *et al.* (2005). Dans cette partie de chapitre, sept de ces stratégies sont explicitées. Les enseignants peuvent y recourir en contexte d'approche entrepreneuriale. Ces stratégies sont également mises en relation avec la dynamique motivationnelle de Viau, lesquelles sont au cœur du cadre théorique de la présente recherche.

L'une des stratégies motivationnelles pouvant avoir un impact positif sur la motivation des élèves est la mise en avant des efforts de ces derniers (Bouffard *et al.*, 2005). En effet, la reconnaissance des efforts de

l'élève par l'enseignante, la valorisation des erreurs comme partie intégrante de l'apprentissage et les opportunités d'amélioration qui en découlent sont essentiels à la motivation scolaire des élèves (Neuville, 2006). Dans le cadre de sa recherche sur la dynamique motivationnelle, Viau (2009) avance que le sentiment de contrôle qu'a l'élève sur l'activité proposée est l'une des sources de la motivation de l'apprenant. Aussi, en mettant en avant les efforts de l'élève, l'enseignante influe son sentiment de compétence de ce dernier puisqu'il met en évidence sa capacité à atteindre des objectifs.

Une deuxième stratégie motivationnelle relevée par Bouffard *et al.* (2005) est la maîtrise et la valorisation des apprentissages des élèves par l'enseignante. Cette composante sous-entend la mise en place de moyens pédagogiques dans le but de favoriser une compréhension en profondeur des concepts à l'étude, une acquisition de connaissances ainsi que des efforts et des signes de persistance de la part des élèves (Plante *et al.*, 2013). À ce sujet, Bouffard *et al.* (2005) expliquent qu'il est par exemple plus important que l'élève comprenne sa démarche plutôt que de finir rapidement son travail. Dans un même sens, Eliott et Hulleman (2017) préconisent de présenter aux élèves des tâches à réaliser comme étant des occasions stimulantes pour développer leurs compétences et devenir ainsi plus intelligents. Dubeau et Beaulieu (2020) ajoutent que les enseignantes qui encouragent davantage la maîtrise des connaissances plutôt que les performances ponctuelles obtiennent des résultats motivationnels davantage bénéfiques sur du long terme. En effet, par exemple, l'élève pourrait fournir des efforts ciblés et recourir à des stratégies cognitives moins coûteuses pour passer un examen, sans pour autant comprendre la matière en profondeur. Cela aurait un effet sur la qualité de la motivation des élèves (Dubeau et Beaulieu, 2020). Cette stratégie motivationnelle, Viau (2009) la cible aussi et l'insère à son schéma de la dynamique motivationnelle sous la notion de perception de compétence qui est source, selon lui, de la motivation chez les élèves.

La coopération est une troisième stratégie jugée utile pour motiver l'ensemble des élèves et ce, peu importe leur niveau scolaire (Bouffard *et al.*, 2005). Khordoc (2019) en conclut même à la suite de sa recherche, que si l'enseignante propose des situations d'apprentissage orientées sur la coopération entre les élèves, cela contribuerait à la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale de ces derniers. Dans le cadre du développement de projets entrepreneuriaux en classes d'écoles primaires, la coopération joue un rôle fondamental dans le processus de création et qu'elle doit être prise en compte dans l'analyse des données puisque les projets entrepreneuriaux scolaires sont généralement développés en groupe.

Les attentes de succès se réfèrent aux perceptions d'efficacité personnelle qu'a un individu, mais aussi de sa perception du degré de contrôle et d'autonomie sur l'activité (Wigfield *et al.*, 2009). Bouffard *et al.* (2005) va dans le même sens et appuie que le degré d'autonomie des élèves du primaire est lié positivement à leur sentiment d'efficacité personnelle. En contexte d'approche entreprenante, il est demandé aux élèves de développer des compétences d'autonomie permettant d'avancer dans l'évolution de leur projet et de prendre des initiatives en fonction de leurs besoins. Cela leur procure un sentiment de contrôle de l'activité, un des facteurs de la dynamique motivationnelle de Viau.

Une cinquième stratégie motivationnelle mise en avant par Bouffard *et al.* (2005) est le renforcement. Positif ou négatif, il consiste pour l'enseignante « à reconnaître et à souligner un comportement spécifique avec l'intention de voir ce comportement être répété [ou cessé par l'élève] » (Adamson *et al.*, 2015, p. 1 – traduction libre). Dans l'étude de Bouffard *et al.* (2005), les enseignantes mettent en place des renforcements de type matériel (par ex. : une récompense ou des responsabilités) et des renforcements de type social (des encouragements ou des félicitations, par exemple). Malgré des écrits scientifiques divergents au sujet des récompenses en contexte scolaire, Henderlong et Lepper (2002) affirment qu'un renforcement positif peut influencer positivement la motivation scolaire et le sentiment d'efficacité des élèves. De ce fait, cette stratégie motivationnelle a un impact sur le sentiment de compétence qu'ont les élèves, une des sources de la dynamique motivationnelle de Viau.

Une autre stratégie motivationnelle est l'utilisation des punitions négatives, soit la sanction à la suite d'une erreur commise par l'élève ou bien le retrait d'un privilège. Ces punitions ont pour objectif d'avoir un effet dissuasif sur les « mauvaises » actions de l'élève. L'émulation positive ou négative joue aussi un rôle sur la motivation des élèves, selon Bouffard (2005). L'émulation positive est le fait de montrer un élève comme étant un exemple à suivre, tandis que l'émulation négative est liée au fait de mettre en évidence un comportement à ne pas reproduire.

Enfin, une septième et dernière stratégie motivationnelle est la stimulation cognitive de l'élève, qui dépend des tâches scolaires proposées aux élèves : plus la tâche en question demandera un effort cognitif à l'élève, plus la stimulation cognitive sera intense. Bouffard *et al.* (2005) ont démontré que la stimulation cognitive influençait positivement la motivation des élèves. Viau (2009) laisse également une place à l'aspect cognitif dans son schéma de la dynamique motivationnelle, qui serait une manifestation de la motivation chez les élèves. En contexte d'approche entreprenante, il est important que l'enseignante

propose des activités qui vont piquer la curiosité des élèves, comme la mise en place de projets, par exemple.

Tableau 2.1 Exemples au regard des stratégies motivationnelles mises en place par l'enseignante

Stratégies motivationnelles générales	Stratégies motivationnelles spécifiques	Exemples de mise en application
Reconnaitre les efforts de l'élève	Rebondir sur l'erreur, valoriser les progrès.	Lorsque l'élève commet une erreur, l'enseignante l'amène à repartir de l'erreur pour trouver des solutions.
Valoriser la maîtrise les apprentissages	Mettre en avant les compétences et connaissances de l'élève.	Lorsque l'élève effectue une tâche, l'enseignante insiste sur le fait que l'important n'est pas d'aller vite mais de bien comprendre ce qu'il fait. Elle peut également lui expliquer que s'il fait de son mieux, elle est contente et qu'il devrait l'être également. Enfin, appuyer le fait que le plus important ce n'est pas la note obtenue, mais son amélioration personnelle.
Mettre en place l'approche coopérative	Permettre aux élèves de coopérer.	L'enseignante peut laisser l'élève s'asseoir avec un autre élève qui pourra les aider, laisser les élèves travailler ensemble pour qu'ils s'entraident, organiser des activités à faire en équipe.
Développer l'autonomie des élèves	Permettre aux élèves d'être libre dans la façon d'accomplir leurs travaux.	L'enseignante peut proposer aux élèves de tâches qui posent des défis, nommer un élève responsable d'une activité, laisser les élèves choisir parmi différents projets celui qu'ils veulent faire.
User du renforcement positif	Offrir aux élèves des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort.	L'enseignante peut proposer aux élèves une activité spéciale ou un moment privilégié lors d'une journée.
Sanctionner si l'objectif n'est pas atteint	Imposer des punitions aux les élèves.	Lorsque l'élève n'atteint pas l'objectif fixé par l'enseignante, elle peut le priver d'un avantage ou d'un privilège, par exemple.

Stratégies motivationnelles générales	Stratégies motivationnelles spécifiques	Exemples de mise en application
Profiter d'une émulation positive	Mettre en avant le bon développement de réflexion d'un élève.	Féliciter un élève, le prendre en exemple. L'enseignante peut également proposer du tutorat auprès de cet élève pour qu'il partage ses compétences avec les autres élèves.
Utiliser l'émulation négative	Relever et mettre en évidence une stratégie moins efficace.	L'enseignante peut faire en sorte de partager l'expérience moins efficace d'un élève afin de diriger le reste de la classe pour la suite de l'activité.
Favoriser la stimulation cognitive	Proposer des thèmes excitants, des problèmes et des tâches s'imposant à eux comme des défis.	L'enseignante propose des activités qui vont piquer la curiosité des élèves, comme la mise en place de projets, par exemple.

2.4 Objectifs spécifiques de recherche

Comme mentionné précédemment, l'objectif principal de cette recherche consiste à étudier les apports de l'approche entreprenante sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à enseignement primaire. Deux objectifs spécifiques sont poursuivis :

- Identifier et analyser les sources de la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire en contexte d'approche entreprenante.
- Décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes en contexte d'une intervention prenant appui sur l'approche entreprenante.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie de la présente recherche est développée. Les perspectives épistémologiques y sont présentées, ainsi que l'approche méthodologique retenue, les participants et procédures de recrutement, les instruments de collecte qui sont employés ainsi que les analyses réalisées, le calendrier de réalisation et les considérations éthiques réfléchies au préalable afin de répondre aux objectifs de recherche.

3.1 Les perspectives épistémologiques de la recherche

Deux objectifs spécifiques ont été élaborés à la suite de la problématique étudiée et du cadre conceptuel mis en forme. Le premier objectif spécifique de cette recherche est d'identifier et d'analyser les sources de la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire en contexte d'approche entrepreneuriale. Cet objectif nous permet de comprendre dans quelle mesure l'approche entrepreneuriale peut influencer la motivation des élèves en contexte scolaire, en se basant sur le discours des élèves et sur la perception des enseignantes. Le deuxième objectif spécifique a pour but de décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes en contexte d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale. Les résultats de nos analyses pourraient servir d'inspiration pour les enseignantes, et leur donner des clés pour qu'ils puissent se lancer dans l'aventure avec leur classe ou leur établissement scolaire. Pour répondre à ces deux objectifs spécifiques, une recherche de type qualitatif a été réalisée. Cette recherche s'inscrit conséquemment dans une perspective interprétative et compréhensive s'intéressant ainsi à mieux comprendre le sens de l'expérience de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle des élèves du troisième cycle du primaire. Cette approche méthodologique permet d'étudier un phénomène en tant que tel en prenant en considération ses multiples facettes (ici, l'approche entrepreneuriale et la dynamique motivationnelle des élèves) et ses interrelations (Gaudreau, 2011, p. 87). La recherche qualitative est dite interprétative puisque le sens de la réalité sera construit entre le chercheur, les participants à l'étude et les utilisateurs de la recherche qui sont les enseignantes du primaire curieuses d'en apprendre plus au sujet de l'approche entrepreneuriale (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Bien que de précédentes études aient mis en évidence une corrélation entre la mise en place de l'approche entrepreneuriale dans les classes et la motivation des élèves à l'école primaire, elles ne se sont pas focalisées

sur les spécificités de la dynamique motivationnelle en général, et sur le modèle de Viau en particulier. En guise d'exemple, Pépin (2015) a analysé le fonctionnement et les différents aspects de la mise en place d'un petit magasin au sein d'une classe et soulève, par la même occasion, les difficultés rencontrées par les élèves et les étapes par lesquelles ils doivent passer afin de comprendre comment développer leurs compétences dans le domaine. Quant à Canzittu (2017), il met en évidence un lien entre la pédagogie orientante et l'approche entrepreneuriale, car elle permet aux élèves de se découvrir et de trouver plus facilement leur voie pour un métier futur. Enfin, Dubé *et al.* (2017) a réalisé une recherche de terrain permettant de mettre en avant les différents bénéfices de l'approche entrepreneuriale, comprenant entre autres la motivation des élèves, mais aussi l'impact sur l'engagement, le rendement scolaire et l'effort, cependant, la présente recherche souhaite apporter des éléments nouveaux à celles déjà réalisées en se concentrant davantage sur l'aspect motivationnel des élèves dans un contexte scolaire privilégiant l'approche entrepreneuriale et en mettant en évidence les sources motivationnelles en jeu.

3.2 L'approche méthodologique retenue : l'étude multicases

Afin de répondre aux deux objectifs spécifiques de recherche, une étude qualitative de cas multiples a été réalisée auprès de trois enseignantes qui mettent en place l'approche entrepreneuriale dans leur classe du primaire ainsi qu'auprès de quatre élèves de chacun des enseignantes participantes. L'étude de cas multiples est une méthode de recherche particulière qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). L'avantage majeur de l'étude multicases est que des convergences peuvent être mises en évidence entre plusieurs cas, tout en tenant compte des particularités de chacun des cas (Yin, 2003). Merriam (1988) ajoute que l'étude de cas interprétative contient la même description détaillée de chaque cas, mais les données servent à établir des catégories conceptuelles ou à illustrer, à soutenir ou à réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Le chercheur amasse un maximum d'informations afin d'interpréter le phénomène en profondeur. Pour affiner la compréhension de l'approche entrepreneuriale mise en place dans la classe et identifier des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser la motivation des élèves d'école primaire en contexte d'approche entrepreneuriale, il a également été demandé aux enseignantes de compléter une grille de planification permettant de comprendre comment est structuré le projet entrepreneurial et quels sont les points clés des différentes activités qui influencent la motivation scolaire des élèves. En confrontant les entretiens des élèves, ceux des enseignantes, ainsi que les différentes grilles de planification, il a été possible d'identifier et d'analyser les sources de la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire qui sont activées en contexte d'approche

entreprenante ainsi que de décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes en contexte d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale.

3.3 Participants et procédures

3.3.1 Recrutement des participants

Afin de répondre aux objectifs de recherche visés, trois enseignantes mettant en place l'approche entrepreneuriale dans leur classe ont été interrogées et quatre de leurs élèves également, ce qui fera un total de 15 répondants (trois enseignantes et 12 élèves). Les enseignantes ont été recrutées par échantillonnage en « boule de neige », tel qu'appelé par Gaudreau (2011), grâce aux contacts dont a bénéficié l'équipe de recherche. Les élèves et leurs enseignantes sont issus de trois écoles différentes et leurs profils motivationnels identifiés par leurs enseignantes sont variés, ce qui permet de maximiser les chances de bénéficier d'une collecte de données riche. Aussi, le troisième cycle du primaire a été ciblé pour la recherche en vue de bénéficier d'une collecte de données riche et exploitable. En effet, des élèves âgés en moyenne de 11 ans sont davantage capables de verbaliser leurs ressentis lors des entrevues et de comprendre et d'interpréter les situations d'apprentissage qui leur sont proposées a contrario de plus jeunes enfants du primaire. Afin d'éviter une mortalité expérimentale qui découlerait de certains abandons en cours de route, un des biais de recherche relevés par Gaudreau (2011), des entretiens téléphoniques préalables d'une durée d'environ 10 minutes ont été réalisés avec les enseignantes pressenties pour s'assurer que leur profil et leur enseignement répondaient aux critères de sélection établis et qu'elles étaient motivées par le projet de recherche. En effet, nous nous sommes assurés que les enseignantes participant au projet de recherche enseignaient au troisième cycle du primaire, qu'elles utilisaient l'approche entrepreneuriale dans leur enseignement de façon générale et particulièrement lors de la collecte de données qui a été réalisée à l'automne 2021, et qu'elles avaient déjà mis en place au moins un projet entrepreneurial dans leur classe avant celui qui a été réalisé dans le cadre de cette recherche. Après un premier contact avec les enseignantes, une réunion a été organisée avec ces dernières afin de leur exposer concrètement le projet de recherche et de confirmer ou non la participation de leur classe primaire. Enfin, il a été demandé à la direction des établissements scolaires concernés de donner leur accord à la mise en œuvre de la recherche dans les classes sélectionnées.

Une fois les enseignantes sélectionnées, il a été demandé à chacun de proposer quatre de leurs élèves qui allaient participer à des entretiens individuels ayant pour objectif de comprendre de quelle manière l'approche entrepreneuriale influençait leur motivation scolaire. Il était attendu des enseignantes qu'elles

choisissent deux élèves qui leur semblaient motivés par ce type d'approche et deux autres qui semblaient l'être moins. Pour guider les enseignantes dans cette sélection, quelques questions basées sur les manifestations de la dynamique motivationnelle leur ont été proposées afin de les aider à cibler les élèves particulièrement motivés par les interventions prenant appui sur l'approche entrepreneuriale et ceux qui le sont moins (Annexe A).

3.3.2 Dispositif de formation : les étapes, les éléments exigés

3.3.2.1 Déroulement des entretiens

Cette recherche s'est réalisée dans le contexte sanitaire particulier en raison de la pandémie mondiale de Coronavirus. Étant donné le caractère extraordinaire de ce contexte et l'incertitude quant à l'évolution de celui-ci, il fallait réfléchir à une collecte de données en présentiel, mais également envisager cette dernière en visioconférence. Les méthodes choisies étant des entretiens semi-dirigés et des analyses de grilles de planification permettant de mettre en évidence des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser la motivation des élèves d'école primaire en contexte d'approche entrepreneuriale, cette étude s'adaptait parfaitement aux deux possibilités qui se présentaient en fonction des mesures sanitaires en vigueur au moment de la collecte de données.

3.3.2.2 Collecte de données auprès de trois enseignantes

Tout d'abord, il a été demandé aux enseignantes de signer un formulaire de consentement rappelant les modalités et les objectifs de recherche.

Dans un premier temps, ces enseignantes ont été invitées à remplir une grille de planification d'une situation d'apprentissage en contexte d'approche entrepreneuriale (Annexe B) qui a été analysée par la chercheuse à l'aide du logiciel NVivo (temps requis : 1h30 de temps requis environ). Les productions écrites et graphiques ont fourni des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation puisqu'ils ont permis à l'enseignante d'allier activités de classe et buts de recherche (Karsenti et Savoie-Zacj, 2018). Ce document comprenait de nombreuses informations nécessaires à la compréhension de la planification de l'enseignante, qui ont aidé à comprendre comment celle-ci s'intégrait dans les stratégies d'enseignement de cette dernière (Obj. 2). Cette grille de planification a également permis de voir quelles stratégies motivationnelles les enseignants tentaient de mettre en place pendant une intervention ou une activité prenant appui sur l'approche entrepreneuriale pour susciter la dynamique motivationnelle de leurs élèves du troisième cycle du primaire (Obj. 1). Différentes informations ont été demandées, comme les

DGF et les domaines d'apprentissage touchés; les compétences transversales développées; les conditions et les différentes étapes de réalisation en vue d'une compréhension fine de la planification de l'activité prenant appui sur l'approche entrepreneuriale.

Dans un deuxième temps, après l'analyse des grilles de planification, des entretiens semi-dirigés (Annexe D) d'une heure environ ont été réalisés avec les mêmes enseignantes. Le moment d'entretien a été déterminé avec chacun d'entre eux, en fonction de leurs disponibilités. L'objectif était de collecter des informations à propos de leur perception du déroulement de l'activité planifiée et des manifestations des sources de la dynamique motivationnelle chez les élèves. Cette étape a permis de décrire les sources de la dynamique motivationnelle d'élèves du troisième cycle du primaire à la suite d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale (Obj.1) et d'identifier des activités pédagogiques susceptibles de favoriser la motivation des élèves d'école primaire en contexte d'approche entrepreneuriale (Obj.2). Des notes ont été prises pendant l'entretien et ce dernier a été enregistré afin d'en faciliter la transcription.

3.3.2.3 Collecte de données auprès de 12 élèves

Une autorisation des parents des douze élèves sélectionnés a été réclamée au préalable et le consentement de chaque enfant a été demandé oralement en début d'entretien, après un rappel des objectifs de recherche.

Aussi, après analyse des grilles de planification des enseignantes, des entretiens individuels semi-dirigés (Annexe C) enregistrés d'une trentaine de minutes avec chaque élève ont été réalisés afin de décrire les sources de la dynamique motivationnelle perçues par les élèves du troisième cycle du primaire à la suite d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale. Les moments pendant lesquels ont été réalisés les entretiens dépendaient des disponibilités des élèves et ont été à concorder avec l'enseignante afin de ne pas perturber le cours de la classe. Ces élèves ont été amenés à exprimer leur perception au regard de l'activité par rapport à cette approche pédagogique, de manière à cerner la valeur qu'ils attribuaient à l'activité et leur sentiment de compétence et de contrôlabilité par rapport à celle-ci (obj.1). Des questions leur ont été posées concernant l'utilité qu'ils attribuaient aux tâches proposées, à leur intérêt par rapport à ce qui leur était demandé, ainsi que leur perception de compétence et de contrôle au regard de la tâche (Voir annexe C).

3.4 Analyses réalisées

Afin d'arriver à la conclusion d'une étude qualitative et répondre ainsi aux deux questions spécifiques de recherche, Yin (2011) propose de passer par différentes étapes, à savoir la compilation des données, le démantèlement des données, la reconstruction des données, l'interprétation et la conclusion. Dans la phase de la compilation des données, l'objectif est de recueillir l'information nécessaire en tenant compte de la problématique du travail et du questionnement qui en découle, en fonction des modalités retenues (à savoir des entretiens dans ce cas-ci) et des instruments de recueil de données utilisés (les guides d'entretien pour les entretiens et les tableaux de planification des enseignantes). Les entretiens anonymisés ont été enregistrés pour faciliter la transcription et des verbatims exploitables ont ainsi vu le jour. Les verbatims en question ont ensuite été intégrés au logiciel NVivo qui permet de faciliter le stockage, la comparaison et la mise en relation des données. Différents « nœuds » ont été créés dans le logiciel, correspondant aux différentes catégories regroupant des informations aux caractéristiques communes. La recherche étant exploratoire, une grille de codage mixte convenait le mieux au traitement des données recueillies (Van der Maren, 2014), puisque, comme le montrent différentes recherches précédentes, la chercheuse principale savait que l'approche entreprenante influait la motivation des élèves, notamment concernant leur persévérance et leurs apprentissages. Ces catégories ont été établies en fonction des deux objectifs spécifiques de cette recherche. Les données ont été démantelées pour être reconstruites et restructurées via les nœuds sur NVivo afin de comparer les différents points de vue des répondants. Ce processus était itératif, il était indispensable de faire des allers-retours entre les différentes étapes et ainsi n'en manquer aucun détail. Dans le logiciel NVivo, cela revenait à faire des allers-retours entre les différents nœuds, à vérifier que toutes les données récoltées sont correctement traduites et interprétées et à veiller aux divers liens qui peuvent être faits entre les différentes informations recueillies. Étant donné le nombre et la longueur des verbatims prévus, et les conditions financières et temporelles associées à la réalisation de ce projet de recherche, il était difficile de trouver un autre codeur qui aurait permis d'établir un accord interjuge. Le codage inverse a donc été privilégié. Il a permis de vérifier si chaque segment appartenait bien à la catégorie dans laquelle il avait été placé puisqu'il consistait à relire ce qui a été placé dans les différents nœuds afin de s'assurer que chaque information soit correctement catégorisée. La technique de triangulation (Gaudreau, 2011) a été employée pour croiser et comparer les données issues de la planification de l'activité avec les renseignements prélevés lors des entretiens avec les élèves et les enseignantes. Les grilles de planifications ont également été codées dans Nvivo.

Enfin, l'interprétation des données a permis de donner un sens aux catégories en rassemblant des résultats d'une même catégorie (Van Der Maren, 2004) et en les comparant les uns aux autres. De cela, il a été possible d'établir des tendances, caractérisant un phénomène, un comportement, une organisation qui s'observe de façon répétée, auxquels on peut attribuer des propriétés scientifiques. Afin d'éviter des biais pouvant compromettre la qualité de l'analyse des résultats, certaines procédures ont été mises en place, comme une vérification en cours de route des verbatims afin de ne manquer aucune information ainsi qu'un engagement de la chercheuse dans un raisonnement adverse et pour ne pas faire une généralité de quelque indices récoltés. Finalement, il est important de noter que la chercheuse a veillé à une reconstruction efficace des données, ce qui impliquait que l'ensemble des catégories soit mis en relation et que la chercheuse fasse parler toutes les données recueillies.

3.5 Calendrier de réalisation

Afin de collecter l'ensemble des données nécessaires au projet de recherche, une collecte de données en différentes étapes a été réalisée durant l'automne 2021 et à l'hiver 2022. La première étape de récolte de données a été réalisée auprès des enseignantes en leur demandant de compléter la grille de planification d'une situation d'enseignement-apprentissage. La deuxième étape, dans la foulée de la première, a été réalisée auprès des élèves sélectionnés par l'enseignante comme étant motivés ou moins motivés par l'approche entrepreneuriale et s'est faite sous forme d'entretiens individuels. Enfin, la troisième et dernière étape de la collecte de données a été complétée à la fin de l'automne et au début de l'hiver. Les enseignantes des élèves interrogés ont également participé à des entretiens afin d'avoir leur avis au sujet de l'apport de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle de leurs élèves. À l'issue de leur participation, les élèves et les enseignantes ont été remerciés pour leur participation et un montant prévu pour le dédommagement a été remis à l'enseignante sous la forme d'un budget à dépenser pour la classe.

3.6 Considérations éthiques

Afin de se conformer aux règles éthiques établies par le Comité Institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CERPE à l'UQAM), certaines mesures ont été prises en compte. Tout d'abord, un certificat d'éthique a été obtenu à l'UQAM. En deuxième lieu, le consentement des enseignantes a été demandé de vive voix lors de la première rencontre avec la chercheuse. Elles ont été avisées de leurs droits et un formulaire de consentement (Annexe F) a été signé selon lequel elles acceptent de participer à la recherche dans les conditions préétablies. Leur participation exigeait un investissement d'une durée

évaluée à trois heures (deux heures afin de compléter le tableau de planification du projet entrepreneurial et une heure d'entretien individuel). Les enseignantes ont été informées de cette implication dès le départ et ont été libres de participer ou non à la recherche, en connaissance de cette information. Enfin, le consentement parental des participants (Annexe E) a également été demandé puisque cette recherche impliquait des élèves du primaire. Les élèves ont également été informés de la nature et des objectifs de la recherche en préambule de leur entretien individuel. Il leur a été expliqué, tant aux parents qu'aux élèves eux-mêmes, qu'ils avaient la possibilité de se retirer de la présente étude à tout moment, et ce, sans pénalité ni demande de justification. Les grilles de planification des enseignantes ainsi que les copies des enregistrements des entretiens étaient entreposées à l'UQÀM, dans un classeur, dans un local verrouillé. Seules la chercheuse et ses directrices de recherche de maîtrise y avaient accès. Les données brutes ont été détruites immédiatement après la transcription et seront gardées pendant cinq ans après les dernières publications. Enfin, afin de maintenir l'anonymat des participants lors du traitement des données, un code numérique a été attribué à chacun des élèves, et un pseudonyme a été attribué à chaque enseignante. La présentation des données recensées ne permet pas d'identifier les participants.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

4.1 Description des projets

Les trois classes participantes à cette recherche ont toutes développé des projets entrepreneuriaux bien différents. Il nous semble important de contextualiser ces derniers et de les décrire sommairement afin de mieux comprendre la suite de la section résultats.

Tableau 4.1 Projet entrepreneurial de la classe de Justine

Présentation de l'enseignante	Elle s'appelle Justine et cela fait cinq ans qu'elle développe des projets entrepreneuriaux avec ses élèves de cinquième et sixième primaire. Elle a décidé de mettre en place l'approche entrepreneuriale dans sa classe pour « développer et travailler le sentiment d'appartenance, l'autonomie et la coopération chez les élèves ».
Nom du projet	Confection de napperons et de serviettes de table de Noël
Niveaux scolaires	5 ^{ème} et 6 ^{ème} années
Intention pédagogique	Réaliser un projet multidisciplinaire permettant aux élèves réaliser des créations pour le marché de Noël.
Personnes impliquées dans le projet	<ul style="list-style-type: none">- Élèves- Grands-parents- Enseignante
Retombées escomptées du projet	<ul style="list-style-type: none">- Social : Le marché de Noël de l'école en question se déroule dans un petit village. Toute la communauté y vient, c'est un événement très rassembleur;- Économique : Récolter des fonds pour d'autres projets de la classe.
Matériel/ ressources nécessaires	<ul style="list-style-type: none">- Machines à coudre, tissus et fils- Table et fer à repasser- Grands-parents pour aider et apprendre aux élèves à coudre

Organisation générale	La classe est divisée en 3 groupes principaux qui travaillent sur 3 projets différents. Cette recherche porte sur le projet « couture », qui regroupe 6 élèves de cette classe.
Budget nécessaire	Inconnu
Temps de réalisation	Dernière quinzaine de novembre, pendant 3 semaines
Grandes étapes	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver l'idée du projet ; - Choisir le groupe dans lequel chacun va s'impliquer ; - S'assurer que le projet soit réalisable (temps, coût, main d'œuvre); - Planification du projet dans le temps ; - Réalisation des napperons et des serviettes ; - Marché de Noël (vente).
État d'avancement au moment de la collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> - Entretien avec l'enseignante : au moment de la collecte de données, les idées avaient été émises par les élèves, le choix des objets à confectionner avait été fait. Ils allaient bientôt confectionner les napperons. - Entretien avec les élèves : Ils étaient en train de confectionner les napperons et serviettes.

Tableau 4.2 Projet entrepreneurial de la classe de Louise

Présentation de l'enseignante	Louise développe depuis quatre ans des projets entrepreneuriaux avec ses élèves de cinquième primaire. Elle a décidé de mettre en place l'approche entrepreneuriale dans sa classe, car elle a elle-même vécu plusieurs projets à l'école primaire et cela l'a motivée. Elle est impliquée au niveau environnemental et voit que les élèves sont interpellés par le thème et par l'approche entrepreneuriale.
Nom du projet	Une collecte pour l'environnement
Niveaux scolaires	5ème année
Intention pédagogique	Faire prendre conscience aux élèves des gestes qui peuvent être posés pour aider l'environnement en collectant des déchets afin d'en faire don à des associations qui les recyclent.
Personnes impliquées dans le projet	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves - Parents - Enseignants

Retombées escomptées du projet	Environnemental : avoir une résonance jusque dans les familles de l'école et que de nouvelles habitudes soient adoptées par celles-ci.
Finances	Aucune
Organisation générale	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir et planifier le projet - Créer des différents comités - Réaliser le projet
Budget nécessaire	Aucun
Temps de réalisation	7 mois
Grandes étapes	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientiser au mauvais tri des déchets - Trouver l'idée du projet - Créer des comités de travail - Planification et organisation du projet - Mise en place du projet
État d'avancement au moment de la collecte de données	Au moment de la collecte de données, le projet était en cours et les élèves collectaient les éléments recyclables.

Tableau 4.3 Projet entrepreneurial de la classe de Marie

Présentation de l'enseignante	Marie développe depuis six ans des projets entrepreneuriaux avec ses élèves de cinquième et sixième primaire. Elle a décidé de mettre en place l'approche entrepreneuriale dans sa classe car elle « remarque un impact direct sur les jeunes ». Elle les trouve motivés, malgré le milieu hautement défavorisé de l'école. Elle remarque que les élèves ont un « besoin de stimulation, qu'ils désirent s'accomplir autrement, de vivre des réussites et de laisser leur trace dans le milieu ».
Nom du projet	Je me cuisine un avenir
Niveau scolaire	6 ^{ème} année
Intention pédagogique	Conscientiser à la consommation saine et responsable, dans un milieu scolaire défavorisé (9/10).

Personnes impliquées dans le projet	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves - Des partenaires locaux (magasins et fermes) - Enseignante
Retombées escomptées du projet	<ul style="list-style-type: none"> - Vendre à moindre coût des collations saines aux élèves de l'école. - Développer de saines habitudes alimentaires et donner le goût de jardiner à la maison.
Matériel/ ressources nécessaires	<ul style="list-style-type: none"> - Cuisine toute équipée (réfrigérateur, four, etc.), déjà à l'école. - Ustensiles de cuisine selon les besoins des recettes.
Organisation générale	<ul style="list-style-type: none"> - 25 élèves participent aux ateliers culinaires - Les élèves sont séparés en comités (ex : « éplucheurs de rutabagas », « plongeurs », « serveurs aux tables », etc.)
Finances	<ul style="list-style-type: none"> - En octobre, une campagne de financement a été réalisée; - Un producteur maraîcher a offert plusieurs légumes. - La municipalité de du village a fait un don à l'école
Moment de réalisation	Une recette par mois, pendant 7 mois
Grandes étapes	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver l'idée du projet (conseil de coopération); - Créer des comités de travail - Faire des demandes de soutien et des campagnes de financement; - Choisir des recettes; - Réaliser les ateliers culinaires
État d'avancement au moment de la collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> - Au moment de la collecte de données, le premier atelier culinaire venait de se terminer.

Ces trois projets détaillés, la section suivante expose les résultats de la présente recherche.

4.2 Résultats de la recherche

L'objectif principal de la présente étude consiste à dégager les apports de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire. Deux objectifs spécifiques ont été établis en vue de documenter les apports de cette approche, soit 1) identifier et

analyser les sources de la dynamique des élèves et 2) décrire les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes en contexte d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale.

Les données recueillies via les grilles de planification et les verbatims des entrevues réalisées avec les trois enseignantes et les 12 élèves du troisième cycle du primaire ont principalement été classées selon des nœuds thématiques à la lumière des sources motivationnelles de Viau (2009) et des stratégies motivationnelles de Bouffard (2005). Les données recueillies ont été intégrées à l'intérieur des sources motivationnelles afin d'affiner ces résultats en démontrant la présence des interventions enseignantes et des analyses réalisées ont fait émerger certaines tendances. Les prochaines sections présentent les résultats issus de ces analyses, en fonction des sources motivationnelles (Viau, 2009) à savoir la perception de : 1) la compétence, 2) la contrôlabilité et 3) la valeur de la tâche. Ces trois sections permettent également de mettre en lumière les stratégies motivationnelles de Bouffard (2005) principalement mises en place par les enseignantes interrogées pour favoriser la motivation de leurs élèves en contexte d'approche entrepreneuriale et répondre ainsi au deuxième objectif spécifique de la présente recherche, soit le fait de proposer des activités significatives et « extra-ordinaires », favoriser la coopérations entre les élèves et laisser de la place à l'autonomie de ces derniers. L'ordre de la présentation de cette partie suit celui de la figure 2.2 de la dynamique motivationnelle de Viau.

4.2.1 Des activités avant tout significatives et « extra-ordinaires » pour donner de la valeur au projet

La première source de la dynamique motivationnelle décrite dans cette section est la valeur que l'élève accorde au projet entrepreneurial, soit « le jugement que l'élève porte sur l'activité proposée » (Viau, 2009, p. 24). D'un point de vue général, la collecte de données de cette recherche, basée sur le discours des élèves et sur la perception des enseignantes, met en évidence que les élèves perçoivent la valeur du projet entrepreneurial via plusieurs stratégies motivationnelles mises en place par leurs enseignantes.

Ce qui revient majoritairement, tant du côté des enseignantes que de celui des élèves est que le développement de projets entrepreneuriaux et **les activités qui y sont liées sortent de l'ordinaire et sont significatives pour les élèves** (35 extraits, 2/3 enseignantes et 10/12 élèves). Contrairement à toutes les stratégies motivationnelles mentionnées dans ce travail de recherche, celle-ci n'est pas mentionnée par les recherches de Bouffard et a émergé de cette collecte de données. C'est ainsi qu'une enseignante et sept élèves (8 extraits, 1/3 enseignante et 7/12 élèves) mentionnent dans les entrevues que ce qui est motivant dans le projet entrepreneurial scolaire, c'est l'aboutissement significatif des différentes activités

qu'ils réalisent, et plus largement du projet en tant que tel, comme l'illustre cet extrait : « [...] c'est sûr que si on ne fait pas une vidéo ou qu'on n'explique pas [ce qu'on fait en classe], les gens ne vont pas savoir [en quoi consiste] notre projet et ne vont pas pouvoir y participer avec nous » (EI_4). De plus, de nombreux répondants (12 extraits, 2/3 enseignantes et 8/12 élèves) soutiennent que le projet a de la valeur pour eux, car il rejoint les passions et les intérêts des élèves; comme le relève un de ces derniers : « j'aime beaucoup la construction et la robotique, [...] c'est ma passion » (EI_42). Enfin, un peu moins de la moitié des répondants (12 extraits, 1/3 enseignante et 5/12 élèves) soutient que les projets entrepreneuriaux améliorent le rapport à l'école et à la scolarité. Au cours de la collecte de données, une élève exprime d'ailleurs ceci : « J'aime le fait qu'il y a une prof qui décide de faire des projets comme ça, parce que ça rend l'école plus amusante, parce sinon, tu travailles, puis t'as éducat[ion physique], puis t'as la musique » (EI_23). Une enseignante va dans le sens de cette élève en ajoutant qu'elle

[...] remarque chez [ses] élèves qu'ils ont le goût d'apprendre. Ça leur donne le goût de ne pas le faire dans le but d'être évalués, juste le faire parce qu'on a le goût de le faire, parce qu'on va être fiers après, on va avoir appris à s'organiser. Je pense que c'est l'affaire la plus utile qu'on peut leur montrer au primaire, c'est d'avoir le goût d'apprendre quelque chose sans nécessairement penser à l'évaluation qui s'en vient. (Ens_3)

La collecte de données réalisée dans le cadre de cette recherche a également permis de mettre en évidence que la moitié des élèves et une majorité d'enseignantes perçoivent la valeur de l'activité à travers la **coopération** qui en ressort (17 extraits, 2/3 enseignantes et 6/12 élèves), comme le confirme cet extrait de verbatim : « Ça permet de sociabiliser avec des gens que tu ne connais pas nécessairement, ou avec qui t'as pas envie de parler... puis là, tu te rends compte que c'est des gens vraiment cools, tu peux te faire de nouveaux amis » (EI_21).

Par ailleurs, les trois enseignantes interrogées (13 extraits, 3/3 enseignantes) déclarent que l'esprit positif qui règne en classe, les félicitations que les élèves reçoivent de toutes parts et l'entrain qui se crée autour du projet sont vraiment motivants pour les élèves. L'**émulation positive** amenée par les entrepreneuriaux dans la classe se traduit comme ceci par les enseignantes interrogées : « ils me parlent du projet, je les sens motivés. Ils demandent s'ils peuvent continuer, si on peut voir où on en est, si on peut planifier la prochaine collecte. Souvent ça vient d'eux l'engouement qu'il y a autour du projet » (Louise).

Il est cependant important de mettre en évidence que trois élèves interrogés (6 extraits, 3/12 élèves) dans le cadre de cette recherche ne voient pas qu'ils font de **nouveaux apprentissages** en réalisant des projets

entrepreneuriaux, ou, du moins, ne le réalisent pas. Ils ne voient pas toujours l'objectif d'apprentissage à atteindre derrière les différentes tâches proposées pendant les projets entrepreneuriaux et ne répondent « pas vraiment » à la question « apprends-tu des choses en faisant les activités liées au projet? » (EI_34, EI_42, EI_23). Les enseignantes ne mentionnent pas cette observation (0 extrait, 0/3 enseignantes).

Enfin, l'ensemble des enseignantes (13 extraits, 3/3 enseignantes) affirment que les élèves aiment être **autonomes**, avoir le choix et proposer des idées. Elles trouvent que les projets entrepreneuriaux stimulent les élèves cognitivement parlant, comme le montrent ces extraits : « Je les sonde toujours dans mes [décisions], ils sont vraiment impliqués dans le choix des projets, ils peuvent choisir le projet auquel ils veulent participer » (Justine); « Souvent, en participant à des concours qui sont extérieurs à l'école, ce sont vraiment les élèves qui vivent les démarches, c'est vraiment eux qui créent le projet, c'est eux qui fabriquent, donc c'est vraiment eux les acteurs, et ils aiment ça » (Louise).

Cinq élèves (6 extraits, 5/12 élèves) confirment cela comme le montre cet extrait :

Je trouve que oui [c'est utile de faire des projets entrepreneuriaux], parce que si on reste tout le temps à faire des maths ou du français, à un moment donné, je trouve que notre cerveau s'ennuie, il est moins concentré. Le projet entrepreneurial, c'est un peu une pause qui fait du bien. On fait quelque chose de différent, puis ça fait comme : wow c'est différent! (EI_24)

Pour conclure, on peut mettre en évidence que les résultats de cette recherche montrent que l'élève accorde de la valeur aux projets entrepreneuriaux proposés grâce 1) aux activités qui font du sens et qui sortent de l'ordinaire, 2) à la coopération, 3) à l'autonomie qui est laissée aux élèves et 4) à l'émulation positive que cette façon de faire amène en classe.

Le tableau 4.4 ci-après permet de synthétiser les données collectées à ce sujet.

Tableau 4.4 Résultats obtenus concernant la valeur que l'élève accorde à l'activité

	Stratégies motivationnelles	Nombre d'extraits	Nombre de participants ayant abordé cette stratégie motivationnelle		
			Élèves (/12)	Enseignants (/3)	
(Bouffard, 2005)	Valorisation des efforts	8	2	2 Jutine et Marie	
	Maitrise des apprentissages et coopération	17	6	2 Justine et Louise	
	Félicitations	1	1	0	
	Émulation positive	13	2	3 Justine, Louise et Marie	
	Émulation négative	1	1	0	
	Autonomie et stimulation cognitive	13	5	3 Justine, Louise et Marie	
	Utilisation des punitions	0	0	0	
	Utilisation de récompenses	0	0	0	
	Stratégie mise en lumière dans la présente recherche	Proposer des activités qui font du sens et qui sortent de l'ordinaire	35	10	2 Louise et Justine

Outre la valeur de la tâche traitée dans cette section, la perception de compétence de l'élève semble, elle aussi, avoir une belle place dans la dynamique motivationnelle des élèves en contexte d'approche entrepreneuriale.

4.2.2 La perception de compétence : la coopération au centre du processus

La deuxième source motivationnelle du modèle de Viau (2009), soit la compétence, se rapporte au « jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir une activité pédagogique » (Viau, 2009, p. 36-37).

La présente recherche a fait ressortir que la perception de compétence qu'ont les élèves de troisième cycle

du primaire lors du développement de projets entrepreneuriaux est davantage influencé par trois des stratégies motivationnelles identifiées par Bouffard (2015) : 1) la coopération, 2) l'autonomie et la stimulation cognitive, et 3) la valorisation des efforts des élèves.

Tout d'abord, il est important de considérer que les différents projets entrepreneuriaux qui ont été analysés dans le cadre de cette recherche se développaient en groupe-classe ou en groupes déterminés d'un certain nombre d'élèves. Les trois enseignantes interrogées ainsi que 10 des élèves ont mis en évidence un apport du travail collectif (et par conséquent de la **coopération**), sur leur sentiment de compétence personnel (45 extraits, 3/3 enseignantes, 10/12 élèves). Tantôt les élèves aiment pouvoir aller vers leurs amis pour les aider à avancer sur leur tâche, tantôt ils aiment l'ambiance que le travail en groupe apporte en classe (aller discuter avec leurs camarades et un contexte de solidarité notamment). Certains élèves (5/12) aiment aussi être pairés avec des amis qui sont compétents dans le domaine ou avec un adulte pour bénéficier de leur transmission de connaissances (5/12). En effet, la classe de Justine (1/3) a fait appel à des bénévoles pour apprendre aux cinq élèves concernés à coudre. Cinq parents (ou grands-parents) bénévoles se sont montrés disponibles pour les aider dans leur projet et pour les épauler individuellement avec les machines à coudre.

Enfin, chaque enfant est pairé avec un adulte bénévole. Cela a créé une atmosphère de création très positive, dans laquelle j'ai souvent entendu les adultes complimenter et féliciter les enfants pour leur travail. Tous les élèves semblaient très fiers de leurs accomplissements. (Justine)

La moitié des élèves (6/12) voient un autre avantage à travailler en groupe : ils peuvent discuter pour confronter leurs choix pour prendre la meilleure décision. Une enseignante affirme également que le travail d'équipe et le changement de groupes en cours de projet peuvent influencer la motivation des élèves : « Des fois, de changer d'équipe, d'avoir de la motivation d'autres élèves autour d'eux ça peut aussi les aider. S'il y a deux élèves qui sont plus ou moins motivés, ils vont s'entraîner là-dedans tout le long » (Louise). Enfin, le travail en groupe permet, selon certaines enseignantes (2/3) et un quart des élèves interrogés (3/12), de choisir leur équipe et leur projet en fonction de leurs intérêts personnels, ce qui influence évidemment leur motivation à s'impliquer dans le projet en question, comme le montre l'extrait suivant :

Pour eux déjà d'avoir le choix d'être en équipe puis de partager ce projet-là avec des amis, ça favorise la coopération et ça aide à ce que tout le monde veuille bien faire son étape. [...] Ça joue aussi beaucoup sur l'ambiance. [...] Les enfants, ils veulent montrer qu'ils sont impliqués,

qu'ils sont rigoureux. Ça a l'air que la coopération aide beaucoup pour ça, c'est le fait de ne pas vouloir décevoir la personne dans l'équipe et de faire son mieux. (Justine)

De plus le développement de projets entrepreneuriaux semble aider les élèves à se sentir compétents de par la **stimulation cognitive** qu'ils demandent. En effet, la moitié des élèves (18 extraits, 6/13 élèves) mentionnent qu'ils doivent se dépasser pour que le projet se développe comme ils l'ont imaginé. Certains d'entre eux mentionnent qu'ils doivent trouver des stratégies basées sur ce qu'ils connaissent déjà afin de parvenir à leurs fins. Les enseignantes (10 extraits, 3/3 enseignantes) vont également dans ce sens en affirmant que les projets sont menés par les élèves et qu'ils sont garants de leur aboutissement. Les enseignantes considèrent être présentes dans ce cheminement en leur offrant un cadre qui permet aux élèves de se questionner sur les différentes étapes à réaliser et sur les décisions à prendre, comme le montre cet extrait :

Il est important d'amener les élèves à développer leur jugement en se questionnant sur le temps de réalisation, le matériel requis, le coût du matériel, les capacités requises pour la réalisation du projet. Ils apprennent ainsi à prendre des décisions en fonction de l'intention du projet (profits) et non par « émotion ». (Justine)

S'assurer de la **maitrise des apprentissages** des élèves est une autre stratégie motivationnelle utilisée par les enseignantes (13 extraits, 2/3 enseignantes et 9/12 élèves). La plupart de ces derniers se sentent compétents pour faire les activités proposées : « Je ne fais pas les choses vite, je les fais quand même lentement pour m'appliquer. Je suis capable de faire toutes les tâches qu'on me demande car je suis capable de me concentrer » (EI_43). Une enseignante, quant à elle, avance que « puisque qu'en classe, la réussite est davantage basée sur le volet académique, le projet de couture permet aux élèves plus créatifs (et parfois moins performants académiquement) de se réaliser » (Justine).

Enfin, la **valorisation des efforts** de la part de l'enseignante est une stratégie mentionnée par cinq participants (18 extraits, 2/3 enseignantes et 3/12 élèves), mais minoritaire par rapport aux autres stratégies motivationnelles évoquées précédemment. Deux élèves (2/12) affirment que le soutien de leur enseignante leur est bénéfique. Deux enseignantes (2/3) quant à elles précisent que ce soutien est toujours verbal et que, ce faisant, elles visent le développement de la motivation intrinsèque de leurs élèves.

Ces stratégies motivationnelles majoritaires (la maîtrise des apprentissages et la collaboration, la stimulation cognitive et la valorisation des efforts) permettent de mettre en lumière ce qui procure un sentiment de compétence chez les élèves de troisième cycle du primaire en contexte d'approche entreprenante, comme le souligne le tableau 4.5 ci-dessous.

Tableau 4.5 Résultats obtenus concernant le sentiment de compétence que l'élève a de lui-même

Stratégies motivationnelles	Nombre d'extraits	Nombre de répondants	
		Élèves (/12)	Enseignantes (/3)
Valorisation des efforts	18	3	2 Justine et Louise
Maitrise des apprentissages et coopération	45	10	3 Justine, Louise et Marie
Félicitations	1	3	1 Justine
Émulation positive	12	4	3 Justine, Louise et Marie
Émulation négative	1	1	0
Autonomie et stimulation cognitive	28	6	3 Justine, Louise et Marie
Utilisation de récompenses	0	0	0

Les stratégies motivationnelles utilisées en contexte d'approche entreprenante afin que l'élève attribue de la valeur au projet et développe sa perception de compétence maintenant exposées, attardons-nous à sa dernière facette : la perception de contrôlabilité.

4.2.3 Laisser place à l'autonomie des élèves pour favoriser leur perception de contrôlabilité

Pour ce qui est de la perception de contrôlabilité de l'élève, soit le « degré de contrôle que l'élève croit exercer sur le déroulement de l'activité » (Viau, 2009, p. 44), deux stratégies de Bouffard (2005) sont davantage relevées par les répondants, à savoir 1) l'autonomie et la stimulation cognitive et 2) la maîtrise des apprentissages et 3) la coopération.

Six élèves participant à cette recherche affirment qu'ils aiment proposer des idées et avoir des choix à faire (14 extraits, 6/12 élèves) au cours des projets, qu'ils préfèrent quand les tâches proposées représentent des défis pour eux et que leur enseignante les laisse être autonomes dans la réalisation de ces derniers tel que le démontre l'extrait suivant : « Louise nous faisait confiance, mais elle venait parfois nous voir pour voir si ça se passait bien le travail qu'on faisait » (EI_34).

L'ensemble des enseignantes interrogées (8 extraits, 3/3 enseignantes) s'entendent pour dire que la stimulation cognitive et l'autonomie accordée aux élèves favorisent leur sentiment de compétence :

Parce qu'habituellement je pense qu'ils sont habitués à ce qu'on fasse un peu à leur place, puis moi je veux les investir. On travaille aussi à comment aborder les gens [...]. C'est un défi pour eux, [...] quand tu t'adresses à pas moins de 100 élèves en même temps, c'est un petit défi. (Louise)

Dans une moindre mesure, certains élèves affirment qu'ils aiment être autonomes (14 extraits, 2/3 enseignantes, 3/12 élèves) dans les projets entrepreneuriaux et que cela a une incidence sur leur perception de contrôlabilité de l'activité, comme relevé par cet élève : « Marie nous dit de faire attention, mais elle nous fait confiance, elle nous laisse faire. » (EI_22). Deux enseignantes sur les trois interrogées privilégient l'autonomie des élèves pour favoriser leur perception de contrôlabilité dans le développement du projet.

C'est aussi quelque chose sur quoi j'essaie beaucoup de les sensibiliser. Tu sais, être entrepreneur, c'est de voir ce qui s'en vient puis de pas juste attendre que je te délègue une tâche, que quelqu'un te délègue une tâche. Tu sais, je trouve que l'entrepreneuriat c'est beaucoup d'aller au-devant des consignes qui vont être données, que les enfants anticipent un peu ce qui s'en vient. (Justine)

La coopération est aussi citée pour favoriser la perception de contrôlabilité qu'ont les élèves sur le développement du projet entrepreneurial (8 extraits, 2/3 enseignantes et 5/12 élèves). Certains élèves affirment qu'être en groupe leur permet de donner leurs idées et de pouvoir avancer dans le projet : « tout le monde peut dire ce qu'il veut, puis s'il y a des personnes, il y a toujours des meilleures idées » (EI_41). Les enseignantes ayant également relevé cet aspect affirment que les groupes mis en place dans le cadre des projets permettent aux élèves de développer leur argumentaire, de confronter leurs idées et d'apprendre à discuter et à s'écouter.

Enfin, les trois enseignantes interrogées s'accordent pour dire que les projets entrepreneuriaux influent une émulation positive chez les élèves ce qui permet de leur transmettre des valeurs, de les faire se sentir fiers et de faire naître un engouement autour d'un projet commun tel qu'en témoigne cet extrait d'une enseignante : « Moi, je vois plus le sentiment de fierté [chez les élèves] d'avoir touché le plus de gens possible, il n'y a pas de récompense, c'est plus une fierté [pour eux] d'accomplir quelque chose » (Louise). Certains élèves évoquent aussi un engouement autour des projets scolaires dont le projet entrepreneurial fait partie. Une élève explique que ce type d'activités la pousse à s'impliquer davantage dans son milieu : « Moi je me suis inscrite dans pratiquement tout. J'ai dû faire représentante de classe en ce moment, j'ai fait un concours entre d'autres écoles, je fais plein de comités : comité vert, comité compost. Je ne sais pas pourquoi, mais j'ai cette envie-là de tout vouloir faire » (El_24).

Le tableau 4.6 ci-dessous reprend sommairement les stratégies motivationnelles qui influent sur les perceptions de contrôlabilité des élèves en contexte d'approche entrepreneuriale.

Tableau 4.6 Résultats obtenus concernant perception de contrôlabilité de l'élève sur l'activité

Stratégies motivationnelles	Nombre d'extraits	Nombre de répondants	
		Élèves (/12)	Enseignantes (/3)
Utilisation des punitions	1	1	0
Maitrise des apprentissages et coopération	8	5	2 Justine et Louise
Félicitations	2	1	0
Émulation positive	2	1	1 Louise
Autonomie et stimulation cognitive	44	10	3 Justine, Louise et Marie
Utilisation des punitions	0	0	0
Utilisation de récompenses	0	0	0
Émulation négative	0	0	0

Il est marquant de constater que la majorité des enseignantes et des élèves interrogés (44 extraits, 10/12 élèves et 3/3 enseignantes) affirment que les projets entrepreneuriaux procurent aux élèves une perception de contrôlabilité. Selon les élèves, deux facteurs permettent de favoriser leur autonomie : 1) proposer des idées et 2) être autonome dans les tâches à réaliser.

Dans cette section, les résultats ont majoritairement montré que l'autonomie et la stimulation cognitive mise en place dans le cadre des projets entrepreneuriaux sont davantage motivants pour les élèves et leur donne une perception de contrôlabilité forte. Ces résultats, comme ceux de la perception de compétence et le sentiment de valeur seront discutés et contextualisés dans la prochaine section. Sur le plan empirique, ces résultats permettent de comprendre ce que font les enseignantes, en contexte d'approche entrepreneuriale, pour motiver leurs élèves et ce qu'ils retirent de ces expériences d'apprentissage. Par contre, sur le plan théorique, les résultats confirment la pertinence de recourir au modèle de Viau (2005) pour comprendre ce type de situation en contexte d'approche entrepreneuriale.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce cinquième chapitre, les résultats de la recherche seront interprétés au regard des deux objectifs spécifiques. De ce fait, dans la première partie de cette section seront discutées les sources de la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire en contexte d'approche entrepreneuriale, à savoir : la valeur que l'élève accorde à l'activité, son sentiment de compétence au regard de la tâche à réaliser et enfin sa perception de contrôlabilité face à la réalisation de cette dernière. Ensuite, conformément au deuxième objectif de l'étude, des stratégies motivationnelles susceptibles de favoriser la dynamique motivationnelle des élèves en contexte d'approche entrepreneuriale sont identifiées et discutées en fonction des plus récents écrits dans le domaine. Cette discussion permettra ainsi d'interpréter plus globalement les résultats de cette recherche afin de déterminer le rôle joué par l'approche entrepreneuriale au sein de la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle du primaire.

5.1 Les ingrédients pour susciter la motivation des élèves

Le premier objectif spécifique de recherche visait à identifier et à analyser quelles sources de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009) qui sont activées en contexte d'approche entrepreneuriale. Les résultats ont montré que, selon les élèves et les enseignantes interrogés, les trois sources de la dynamique motivationnelle avancées par Viau, à savoir 1) la valeur que celui-ci accorde aux activités en question, 2) la perception de contrôlabilité de l'élève sur les différentes activités reliées au projet entrepreneurial et 3) son sentiment de compétence au regard de la tâche à réaliser jouent un rôle dans le processus de motivation autour du projet entrepreneurial.

Les résultats de la présente recherche ont montré que les élèves de troisième cycle du primaire étaient capables de percevoir la valeur de leurs actions aux différentes étapes du projet entrepreneurial. Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où la base même du projet entrepreneurial est de répondre à une situation problématique que les élèves rencontrent dans leur quotidien (Pelletier, 2017). Le projet ayant l'ambition de répondre à l'une de leurs préoccupations, l'élève parvient aisément à donner du sens aux activités proposées. Cependant, il est intéressant de constater que le rôle de l'enseignant dans le choix

du projet entrepreneurial est important pour que cette perception de la valeur de l'activité soit réaliste. En effet, au sein des trois classes interrogées, ce sont les enseignantes qui ont proposé le contexte général du projet. Elles se sont cependant soucies que le projet touche de près des élèves de la classe : la première avait proposé aux élèves de profiter du contexte du temps des fêtes et du marché de Noël de l'école pour réaliser des créations à vendre. Les élèves avaient réfléchi à quel projet mettre sur pied, d'où est né le projet « couture », avec pour objectif de confectionner notamment des napperons et des serviettes à vendre au marché de Noël. Une autre enseignante a mis en évidence chez ses élèves que beaucoup d'entre eux ne mangeaient pas toujours de collation ou de repas sains à l'école. Elle leur a par conséquent proposé de trouver une solution pour réduire cette constatation. Suite à ces observations, le projet *Je me cuisine un avenir* a vu le jour. Enfin, la troisième enseignante a montré à ses élèves des films leur permettant de se rendre compte de l'impact qu'avait un mauvais tri des déchets sur la santé de la planète. À partir de ces observations, elle leur a proposé de contribuer à rendre le tri meilleur. Les élèves ont par conséquent tenté de trouver des solutions à leur échelle, et ont fait murir le projet de collecte de déchets recyclables. Dès lors, il est important de noter le rôle de leader que joue l'enseignant dans le cadre des projets entrepreneuriaux, même si les élèves ont l'impression d'avoir le contrôle presque total sur l'activité. Le soutien au contrôle des élèves est soutenu par Pelletier et Patry (2006), qui soulignent que cette façon de voir les choses ne signifie pas un « laisser faire » total, mais plutôt une manière d'enseigner qui, tout en laissant place à la discussion et au choix, revient à proposer aux élèves un encadrement subtil et constant ainsi que des balises qui concordent avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêts. Lackéus (2015) va dans le même sens en affirmant que laisser aux élèves le choix des projets revient à leur proposer d'y donner du sens de par la valeur qu'ils y accordent.

La deuxième source motivationnelle selon Viau (2009) est le sentiment de compétence qu'a l'élève au regard de la tâche à accomplir. Les résultats de la collecte de données ont montré que les élèves se sentaient compétents dans les différentes tâches reliées au projet entrepreneurial. Selon les enseignantes et les élèves interrogés, la collaboration dont ces derniers doivent faire preuve ainsi que l'autonomie qui leur est laissée favorisent leur sentiment de compétence. Ce résultat obtenu n'est lui non plus pas très surprenant. En effet, l'aspect multidimensionnel des projets entrepreneuriaux permet aux élèves de s'impliquer davantage dans l'une ou l'autre tâche qui rejoint ses compétences. D'un autre côté, les possibilités de collaborations que permettent les projets entrepreneuriaux offrent aux élèves la possibilité de confronter leurs connaissances aux autres, et donc de les affirmer et/ou de les affiner. Ceci a d'ailleurs été relevé par Viau (2009), qui affirme que les élèves vont non seulement à l'école pour apprendre, mais

aussi pour socialiser en s'identifiant à d'autres jeunes de leur âge et en partager leurs projets et croyances. Wentzel (2002) appuie cette affirmation en avançant que les activités d'apprentissage sont des opportunités d'entrer en relation avec les autres élèves et d'affirmer leur statut social. C'est lors de pareilles occasions que les élèves ont la possibilité de faire ressortir leur personnalité et de se faire reconnaître d'une manière particulière par les autres élèves (le leader de la classe, le méticuleux, le manuel, etc.). En ce qui concerne les bénéfices de l'autonomie laissée aux élèves, les recherches de Deci *et al.* (1991) confirment que « les environnements pédagogiques qui offrent l'opportunité aux élèves de participer aux décisions relatives aux activités qui leur sont offertes ont tendance à favoriser chez eux une plus grande autonomie et à produire ainsi des bénéfices sur le plan de la réussite scolaire » (Deci *et al.*, 1991, p. 336). Viau (2009) traduit ces bienfaits du développement de l'autonomie comme favorisant une plus grande motivation autodéterminée de la part des élèves.

Nonobstant, il ne faut pas perdre de vue que cette recherche montre que les élèves sont capables de se voir acquérir des compétences dans les tâches spécifiques dans lesquelles ils sont impliqués dans le projet entrepreneurial, cependant ils ne remarquent pas d'évolution dans leurs connaissances purement scolaires. Ils affirment d'ailleurs ne « pas vraiment apprendre » en mettant en œuvre des projets entrepreneuriaux. Des constatations identiques ont été relevées dans une recherche de Dubé *et al.* (2017), qui expliquent cette observation par une difficulté pour les élèves de transférer les apprentissages réalisés dans une situation particulière (ici, l'entrepreneuriat), à d'autres contextes scolaires. Dubé *et al.* (2017) conseillent d'ailleurs aux enseignantes, dans le cadre du développement de projets entrepreneuriaux, de faire explicitement des liens avec les élèves au sujet des compétences abordées et développées afin que ces dernières puissent être réinvesties dans les contextes ultérieurs, ce qui contribue à la maîtrise des apprentissages et de la stimulation cognitive proposée par Bouffard *et al.* (2005).

La troisième source motivationnelle (Viau, 2009) est la perception de contrôlabilité de l'élève sur le déroulement du projet entrepreneurial. Les résultats de cette recherche ont montré que les élèves avaient, en général, bel et bien l'impression d'avoir le contrôle des activités proposées. Cela sous-entend que l'enseignante leur laisse de la place dans le processus décisionnel, leur permet de faire des choix et de prendre des décisions à certains moments du projet. Cette composante indispensable au développement du projet entrepreneurial a notamment été relevée par Lackéus (2015) puisqu'il recommande de laisser de la place aux élèves afin qu'ils s'imaginent et puissent prendre la place d'entrepreneur dans le processus de développement de leur projet. En collectant les données pour la présente étude, il était attendu que

les résultats vont dans ce sens. Cependant, il est à noter que les conclusions à en tirer sont à nuancer dans la mesure où on ne parle pas ici de contrôle effectif sur l'activité, mais bien de la perception de contrôlabilité de l'élève, il ne faut pas perdre de vue la place que l'enseignante occupe à ce sujet. En effet, la place laissée aux choix des élèves dans les différents projets menés dans le cadre de cette recherche est relativement variable d'une classe à l'autre et dépend du bon vouloir de l'enseignante. Ainsi, parfois les élèves avaient le projet en main de A à Z avec une enseignante présente en guise de soutien et pour veiller au bon déroulement des activités, mais parfois l'enseignante gérait la planification et l'organisation plus précise des activités, au détriment du contrôle des élèves sur le projet. Cette étude met en évidence que le rôle joué par l'enseignante et les attitudes de cette dernière sont importants en contexte d'approche entreprenante. Il pourrait être intéressant de s'y attarder dans des études portant sur la gestion de classe. Également, il est important de garder en tête que le temps de réalisation du projet n'était pas le même pour toutes les classes interrogées : certains s'étaient étalés sur plusieurs mois tandis que d'autres ont été réalisés en quelques semaines.

5.2 L'approche entreprenante : une stratégie de choix pour développer les compétences transversales

Le deuxième objectif spécifique de recherche, visant à découvrir quelles stratégies les enseignantes mettaient en place en classe pour motiver leurs élèves lors du développement de projets entrepreneuriaux. Comme cela va être développé ci-dessous, les résultats concernant les stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes pourraient être considérées comme des moyens appropriés pour développer les compétences transversales des élèves, tel que préconisé par le PFEQ : les compétences transversales d'ordre personnel, d'ordre de la communication, d'ordre méthodologique et d'ordre intellectuel.

Tout d'abord, une stratégie motivationnelle souvent mise en place par les enseignantes en contexte d'approche entreprenante est l'émulation positive, qui génère une dynamique de groupe positive, un engouement certain autour du projet, un sentiment de fierté chez les élèves, et qui permet de transmettre des valeurs à ces derniers. Ces apports mis en évidence chez les élèves en contexte d'approche entreprenante peuvent être mis en relation avec la compétence transversale d'ordre personnel puisqu'ils sont reliés au développement et à l'identité personnelle et collective des élèves. Ces observations réalisées dans le cadre de cette recherche rejoignent d'autres antérieures, comme celle de Plante et Dubé (2016) et celle de Bisanz *et al.* (2019) qui démontrent que l'approche entreprenante développe notamment chez les élèves leur confiance en eux, leur créativité, leur pleine conscience et l'empathie.

Ensuite, une autre stratégie motivationnelle très présente en contexte d'approche entrepreneuriale au troisième cycle du primaire est la coopération. Comme expliqué plus tôt, les différents projets qui ont été menés par les élèves se sont déroulés en groupes. Un ingrédient essentiel à la coopération est la communication, afin de s'affirmer, de faire passer ses idées, d'accepter celles des autres et de faire avancer le projet. Comme Toutain et Mueller (2019) et Imaginario (2017), la présente recherche met en évidence que l'approche entrepreneuriale favorise la coopération, et par conséquent, la communication entre les pairs. Cette recherche nous permet de confirmer que l'approche entrepreneuriale a bel et bien un apport sur la compétence transversale d'ordre de la communication.

De plus, un élément couramment relevé par les répondants dans le cadre de cette recherche est l'autonomie qui est développée par les élèves au travers des projets entrepreneuriaux. Ceci va dans le sens de Hassi (2016) qui affirmait que les projets entrepreneuriaux permettaient aux élèves de prendre des responsabilités et de s'organiser et de Barba-Sanchez (2016) qui avait démontré que l'approche entrepreneuriale encourageait le processus décisionnel chez les élèves. Tous ces éléments permettent d'affirmer que la compétence transversale d'ordre méthodologique, soit la compétence qui permet de développer des méthodes de travail efficaces est effectivement travaillée en contexte d'approche entrepreneuriale.

Enfin, pour ce qui est de la quatrième et dernière compétence transversale, celle d'ordre intellectuel, qui permet aux élèves de comprendre de nouvelles notions en profondeur de manière à se les approprier et à les réinvestir dans un contexte différent, elle est aussi bel et bien présente en contexte d'approche entrepreneuriale. Elle a été mise en évidence à de nombreuses reprises par les répondants dans le cadre de la présente recherche. En effet, de nombreux élèves ont mentionné aimer faire des projets entrepreneuriaux car cette activité avait du sens pour eux, ce qui rejoint une des composantes principales de la compétence transversale d'ordre intellectuel, à savoir celle de résoudre des problèmes et de développer sa pensée critique. Pépin (2015) confirme cela en montrant dans ses recherches que l'approche entrepreneuriale permet de contextualiser les apprentissages et de leur donner du sens.

A contrario, la présente recherche met également en évidence que les sanctions et récompenses n'ont pas leur place dans les projets entrepreneuriaux. Tant les enseignantes que les élèves confirment ce fait. Les enseignantes affirment ne pas récompenser les élèves par des éléments matériels, mais plutôt par des félicitations et par une confiance qui leur est octroyée pour la suite des activités. Ceci rejoint des

recherches de Lepper et Hodell (1989) et Ryan et Déci (2000), qui estiment que récompenser matériellement un élève qui prend plaisir à apprendre transforme sa motivation intrinsèque en motivation extrinsèque.

CONCLUSION

Dans cette sixième et dernière partie, les points forts, les limites et différentes pistes de recherche futures seront présentés dans un premier temps. Les retombées de la présente étude seront ensuite explicitées.

6.1 Points forts, limites et pistes de recherche futures

La présente recherche comporte plusieurs points forts d'une part, mais également des limites, qu'il convient ici de reconnaître pour orienter les recherches futures dans le domaine.

D'abord, bien que plusieurs études se soient intéressées aux apports de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique des élèves d'école primaire, peu d'entre elles se sont attardées spécifiquement à l'apport motivationnel de cette stratégie pédagogique. En effet, les recherches recensées traitaient généralement de problématiques plus globales (p. ex. les apports de l'approche entrepreneuriale au primaire). Or, la prise en compte de l'apport de l'approche entrepreneuriale sur la motivation scolaire des élèves s'avère intéressante et a pu fournir des réponses permettant de mettre en évidence des stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes au troisième cycle du primaire. Ces résultats amènent toutefois de nouveaux questionnements. À cet effet, une recherche qui étudierait l'implication des enseignantes dans le projet entrepreneurial au regard de la motivation des élèves serait intéressante et permettrait de comprendre précisément quel rôle les enseignantes jouent dans le développement des compétences transversales en contexte d'approche entrepreneuriale chez les élèves de troisième cycle du primaire.

Un second aspect intéressant de la présente recherche est la récolte des différents points de vue des intervenants puisque tant des enseignantes que des élèves ont été interrogés. Le recours à cette stratégie de collecte de données, soit la triangulation (Gaudreau, 2011), s'avérait tout à fait indiqué dans le cadre de cette étude puisqu'elle a permis de comparer et de mettre en lien les réponses des deux parties afin de parvenir à une discussion nuancée en fonction des points de vue de chacun.

En dépit de ces aspects intéressants de la présente recherche, cette étude comportait également certaines limites concernant la collecte de données en elle-même. Tout d'abord, le contexte de pandémie a impliqué que les classes interrogées, comme toutes les autres classes d'ailleurs, soient contraintes de fermer pour cause de quarantaine en cas de contamination à la Covid19. Cet aspect incontrôlable a parfois bouleversé

la planification des enseignantes et le déroulement des activités en classe, et donc la progression de certains projets entrepreneuriaux. Par conséquent, au moment de la collecte de données, les classes n'en étaient pas au même stade d'avancement : certaines avaient fini leur projet, tandis que d'autres le débutaient seulement. L'avis des répondants en a peut-être été influencé, en fonction du stade auquel ils se trouvaient.

Une deuxième limite de cette recherche concerne le nombre de répondants à cette dernière. Pour rappel, 12 élèves ont été interrogés, ainsi que trois enseignantes. Le fait d'interroger les enseignantes des élèves était très riche, car cela amenait une comparaison des réponses et une complémentarité intéressante. Le nombre d'élèves interrogés (12) impliquait une saturation des données, mais du côté des enseignantes (3), les avis étaient parfois très différents et ne permettent par conséquent pas une saturation des résultats. Malgré les divergences, ces trois cas ont apporté des compréhensions différentes au phénomène étudié.

Enfin, une troisième limite à cette recherche est le recrutement des élèves. L'objectif était de pouvoir interroger quatre élèves par enseignante. Afin de bénéficier d'une diversité de profils, il a été demandé aux enseignantes de choisir deux élèves qui semblaient motivés par le projet entrepreneurial, et deux autres qui semblaient moins l'être. Cela peut amener un biais de représentativité autour de la collecte puisque les élèves n'étaient pas choisis au hasard par les enseignantes. Ce choix de recrutement fait, les enseignantes n'ont dans les faits pas été capable de réellement choisir des élèves manifestement motivés ou non par les projets mis en place dans leur classe. Selon eux, ils semblaient tous motivés par les projets proposés.

6.2 Retombées des résultats

L'utilisation de l'approche entrepreneuriale comme moyen au service de l'apprentissage est une stratégie encore relativement méconnue chez les enseignantes du primaire. La présente recherche vient s'ajouter aux quelques autres études réalisées sur le sujet, ayant témoigné d'exemples de projets entrepreneuriaux développés ainsi que des apports de l'approche entrepreneuriale sur le contexte scolaire des élèves de l'école primaire. Depuis 2006, l'entrepreneuriat scolaire fait partie intégrante du PFEQ. Malgré cela, la plupart des enseignantes ne développent pas l'esprit d'entreprendre en classe, peut-être faute de connaissances sur le sujet. La mise en place d'un soutien au développement de projets entrepreneuriaux serait souhaitable. En effet, certaines enseignantes n'osent peut-être pas se lancer dans ce genre de

projets, en ayant peur que cela leur prenne trop de temps sur la planification annuelle et que des savoirs théoriques ne puissent dès lors être vus.

Dès lors, de cette recherche, peuvent être mises en évidence des stratégies motivationnelles mises en place par les enseignantes et applicables en contexte d'approche entreprenante permettant aux élèves de développer leurs projets entrepreneuriaux tout en contextualisant les apprentissages théoriques.

Dans l'ensemble, la présente étude a contribué à fournir plusieurs stratégies motivationnelles ayant un apport positif sur la motivation scolaire des élèves. Certaines stratégies motivationnelles proposées par Bouffard (2005) se sont vérifiées (l'autonomie et la stimulation cognitive, la maîtrise des apprentissages et la coopération), d'autres non (les sanctions et punitions). De nouvelles stratégies motivationnelles ont également émergé grâce à cette recherche, à savoir de proposer des activités qui font du sens et qui sortent de l'ordinaire. Suite à cette recherche, il apparaît que trois ingrédients essentiels au développement de projets entrepreneuriaux motivants sont la coopération, le développement de l'autonomie et le fait de proposer aux élèves des activités signifiantes et qui sortent de l'ordinaire. Enfin, cette recherche a confirmé que les projets entrepreneuriaux avaient bel et bien un apport positif sur les sources de la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire.

ANNEXE A

Démarche proposée aux enseignantes pour sélectionner les quatre élèves dans chacune des classes ciblées

Le questionnaire proposé ci-dessous permet à l'enseignante de cibler, via diverses caractéristiques de la manifestation de la dynamique motivationnelle proposée par Viau (2009), les élèves qui sont motivés et ceux qui le sont moins lors d'activités en contexte d'approche entrepreneuriale.

Questionnaire permettant d'évaluer la motivation scolaire des élèves en contexte d'activité prenant appui sur l'approche entrepreneuriale

Nom de l'élève:

Lorsqu'il doit réaliser des activités demandant des connaissances cognitives, utilise-t-il les bonnes stratégies et méthodes pour y parvenir ?

Non

Oui

En général, l'élève persévère-t-il face à la difficulté, jusqu'à ce qu'il soit satisfait de son travail ?

Non

Oui

L'élève réalise-t-il les apprentissages visés lors de la réalisation de l'activité ?

Non

Oui

Selon votre perception, plus l'élève obtient de « oui » au questionnaire ci-dessus, plus il semble motivé par les activités que vous proposez en contexte d'approche entrepreneuriale.

ANNEXE B

Grille de planification d'une activité en contexte d'approche entrepreneurante

Grille de planification d'une situation d'enseignement-apprentissage

Apprentissage par l'approche entrepreneurante

Adapté d'un document produit dans le cadre du cours DDD1210 par S. Viola, É. Tremblay-Wragg et H. Jammes (2020)

Tableau-synthèse						
Titre du projet entrepreneurial					Niveau scolaire	
					Cycle : 1 ^{er} <input type="checkbox"/> 2 ^e <input type="checkbox"/> 3 ^e <input type="checkbox"/>	
					Année : 1 ^{re} <input type="checkbox"/> 2 ^e <input type="checkbox"/>	
Contexte de réalisation	Intention pédagogique :					
But du projet :						
Domaines généraux de formation	Orientation et entrepreneuriat <input checked="" type="checkbox"/> Santé et bien-être <input type="checkbox"/> Environnement et consommation <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Vivre-ensemble et citoyenneté <input type="checkbox"/>					
Axes de développement	Orientation et entrepreneuriat : <input type="checkbox"/> Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes <input type="checkbox"/> Appropriation des stratégies liées à un projet <input type="checkbox"/> Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions			Autres :		
Domaines d'apprentissage et disciplines	Langues Français lecture <input type="checkbox"/> Français écriture <input type="checkbox"/> Français oral <input type="checkbox"/>	Mathématique, science-technologie Mathématique <input type="checkbox"/> Science et techno. <input type="checkbox"/>	Univers social Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté <input type="checkbox"/>	Arts Art dramatique <input type="checkbox"/> Arts plastiques <input type="checkbox"/> Danse <input type="checkbox"/> Musique <input type="checkbox"/>	Développement personnel ÉPS <input type="checkbox"/> ÉCR <input type="checkbox"/>	
Compétences transversales	Ordre Intellectuel <input type="checkbox"/> CT1 Exploiter l'information. <input type="checkbox"/> CT2 Résoudre des problèmes. <input type="checkbox"/> CT3 Exercer son jugement critique. <input type="checkbox"/> CT4 Mettre en œuvre sa pensée créatrice.	Ordre Méthodologique <input type="checkbox"/> CT5 Se donner des méthodes de travail efficaces. <input type="checkbox"/> CT6 Exploiter les technologies de l'information et de la communication.	Ordre Personnel et Social <input type="checkbox"/> CT7 Structurer son identité. <input type="checkbox"/> CT8 Coopérer.		Ordre Communication <input type="checkbox"/> CT9 Communiquer de façon appropriée.	
Conditions de réalisation	Matériel/ressources nécessaires					
Regroupement/ organisation des élèves						

	Budget nécessaire
Moment de réalisation	Durée totale

Guide pour compléter la grille de planification au besoin

Adapté d'un document produit dans le cadre du cours DDD1210 par S. Viola, É. Tremblay-Wragg et H. Jammes (2020)

Voici des petits conseils qui pourrait vous aider à compléter la grille de planification du projet entrepreneurial de votre classe.

Contexte de réalisation

À cette étape, il vous est demandé de contextualiser la mise en place du projet au sein de la classe. Il peut également être intéressant de mentionner quel a été l'élément déclencheur du projet (une discussion avec les élèves, un livre de littérature jeunesse, une courte vidéo, un balado, un article de journal, une œuvre artistique etc.).

Identifier les CT, les CD et les DGF qui ont été sollicités lors du projet.

Si les élèves décident de faire une pièce de théâtre, ils devront lire des pièces de théâtre, en rédiger une et préparer les costumes, le décor, les invitations, etc. Ils devront aussi se documenter sur le sujet de l'intimidation. Les CT pourraient donc être : CT 1 (exploiter l'information) et CT 5 (se donner des méthodes de travail efficaces) ou même CT 9 (Communiquer). Ils devront aussi lire (CD-L1) et écrire (CD-L2), etc. Enfin, vous êtes invité à indiquer quel DGF touche votre projet en question. Il est évidemment possible qu'il touche à plus que le DGF *orientation et entrepreneuriat*. Il sera également intéressant pour nous aussi de savoir quels axes de développement principaux touchent chacun des DGF mis en évidence.

ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT

Bien que son mandat déborde largement la seule préparation des jeunes à faire leur entrée dans le monde du travail, l'école ne peut se soustraire à cet objectif rendu d'autant plus exigeant et complexe que les besoins ne cessent d'évoluer au rythme des changements de plus en plus nombreux et rapides qu'entraîne le développement économique et social. Elle doit donc outiller adéquatement les élèves afin qu'ils puissent faire les choix qui s'imposent à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle. Elle doit aussi contribuer à l'écllosion des qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En liste de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la tenacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs, mais il ne faut pas négliger non plus des qualités telles que la connaissance de soi, de ses intérêts et de ses aptitudes, la capacité de se situer face aux multiples avenues qu'offre le monde du travail et le sentiment de sa propre responsabilité à l'égard de ses succès, de ses échecs et de son avenir professionnel.

Rêver et avoir des projets est source de plaisir et de croissance pour tout être humain et l'enfant n'échappe pas à cette règle. Il n'hésite pas à s'engager dans tout type de

projets, lorsque ceux-ci lui tiennent à cœur : projets personnels, projets de cheminement scolaire et professionnel, projets d'avenir. Les projets personnels se situent dans une perspective de réalisation de soi. Les projets scolaires se réalisent dans un contexte de développement des connaissances et des compétences liées aux apprentissages scolaires, alors que les projets professionnels font référence à la capacité de choisir un domaine de formation ou un secteur de travail qui favorisera une insertion réussie dans la société. Enfin, les projets d'avenir font appel aux forces et aux talents de l'individu et l'aident à découvrir tout son potentiel.

À l'éducation préscolaire, c'est essentiellement par le jeu que l'on encourage l'enfant à s'engager dans la réalisation d'un projet et à goûter la satisfaction de le mener à bien en puisant dans ses propres ressources. Par ses jeux, ses échanges et ses expériences, il découvre aussi divers métiers et professions.

Au primaire, l'élève apprend à mieux connaître ses goûts, ses intérêts et ses forces en même temps que divers aspects du monde scolaire et professionnel. Il s'exerce à imaginer et à entreprendre des projets et à faire les choix qui s'imposent pour les réaliser. Il se renseigne sur les professions, les entreprises et les métiers présents dans son milieu. Cet exercice l'amène à reconnaître les liens qui existent entre ses intérêts, ses aptitudes, les disciplines scolaires, les professions et les métiers qui l'intéressent.

INTENTION EDUCATIVE

Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

Rêver et avoir des projets...
les mener à terme.

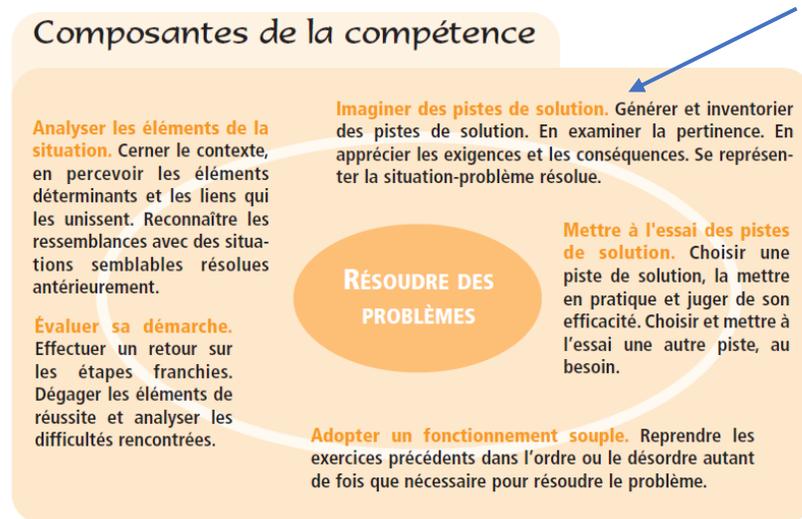
AXES DE DEVELOPPEMENT

- **Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation** : connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses intérêts et de ses aspirations personnelles et professionnelles; sens du travail scolaire; goût du défi et sentiment de responsabilité face à ses succès et à ses échecs; connaissance des ressources du milieu scolaire, des voies d'apprentissage et de leurs exigences ainsi que des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires.
- **Appropriation des stratégies liées à un projet** : conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir; visualisation de soi dans différents rôles; projets d'avenir en rapport avec ses intérêts et ses aptitudes; stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification et réalisation).
- **Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions** : nature et exigences des rôles liés aux responsabilités familiales ou communautaires; professions, métiers et modes de vie en rapport avec les disciplines scolaires ou avec son milieu immédiat; produits, biens et services associés à ces métiers et professions; lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région); fonctions principales et conditions d'exercice d'un emploi; exigences de la conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales; exigences du monde du travail en comparaison avec celles du métier d'élève.



Démarche d'enseignement en trois temps

1. Commencez par rédiger les **interventions de l'enseignante** dans la troisième colonne;
2. Rédigez ensuite les **interventions des élèves** en répondant à ce qui est dit par l'enseignante et peaufinez ensuite les interventions des élèves en y ajoutant les compétences transversales visées dans la colonne de droite.



Apprentissage par l'approche entrepreneuriale

NB : note pour la dernière colonne. Cochez :

- « **Valeur** » si, pour la tâche, vous mettez en place des moyens qui permettent à vos élèves d'accorder de la valeur à l'activité. Décrivez ensuite brièvement les actions/stratégies pédagogiques que vous utilisez pour **susciter chez vos élèves leur intérêt** et pour qu'ils perçoivent l'utilité et l'importance de la réaliser.

- « **Compétence** » si, pour la tâche, vous mettez en place des moyens qui permettent à vos élèves de se sentir compétent dans la réalisation de l'activité. Décrivez ensuite brièvement les actions/stratégies pédagogiques que vous utilisez pour que l'élève **développe sa compétence de jugement** qu'il porte sur sa capacité à réussir dans cette activité.

- « **Contrôle** » si, pour la tâche, vous mettez en place des moyens qui permettent à vos élèves de contrôler le déroulement de l'activité. Décrivez ensuite brièvement les actions/stratégies pédagogiques que vous utilisez pour que **l'élève ait une perception de contrôlabilité**, signe qu'il croit exercer un contrôle sur le déroulement de l'activité.

Étapes de réalisation du projet				
	Sous-étapes/tâches	Tâches de l'enseignant	Tâches des élèves	Sources de la motivation sollicitée chez les élèves à cette étape (à cocher)
Mobilisation autour d'un projet entrepreneurial	<i>Trouver l'idée du projet</i>			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>

				<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
				<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
				<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
Mise en œuvre d' un projet entrepreneurial	<i>Circonscrire le projet (Pourquoi, comment, quand, qui, où?)</i>			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
	<i>Création des comités de travail (Financier, production, promotion, gestion globale...)</i>			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>

	<i>Planification</i>			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
	<i>Réalisation</i>			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
	...			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
	...			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
	...			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
Évaluation du projet entrepreneurial	<i>Évolution personnelle de l'élève</i>			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
	<i>Évolution du projet en lui-même</i>			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>

	<i>Évolution de la classe</i>			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>
	...			<input type="checkbox"/> <i>Valeur :</i> <input type="checkbox"/> <i>Compétence :</i> <input type="checkbox"/> <i>Contrôle :</i>

ANNEXE C

Canevas d'entretien pour les élèves

1. Introduction à l'entretien

- Saluer l'élève et me présenter.
- Comment t'appelles-tu et quel âge as-tu ?
- Rappel des **objectifs de l'entretien** de la recherche, incluant un rappel des critères de sélection des participants (élèves inscrits dans une école mettant en place l'approche entrepreneuriale) et un rappel concernant la confidentialité de la recherche (l'entretien est enregistré mais je ne donnerai tes réponses à personne ; même pas à tes parents ou à ton enseignant.e).

1.1 Rappel des **droits du participant**. L'élève donne son consentement.

1.2 Ouverture aux **questions** du participant

1.3 Début de **l'enregistrement**

2. Amorce

Mme.M [prénom de l'enseignant.e] m'a dit que vous aviez fait le projet [nom du projet entrepreneurial] dans ta classe récemment. Te rappelles-tu ce projet ?

3. Questions directement en lien avec les objectifs de recherche

3.1 Aimes-tu développer des projets entrepreneuriaux ? Dis-moi pourquoi. Qu'est-ce que tu aimais moins dans ce projet et pourquoi ?

3.2 Trouves-tu que ce projet t'est utile ? Pourquoi ? Est-ce que les activités que tu as faites dans ce projet t'ont permis d'apprendre des choses qui te servent dans ta vie, à la maison ou avec tes amis ? Peux-tu me donner un exemple ?

- 3.3 Pour quelle tâche es-tu bon dans la réalisation de ce projet entrepreneurial ? Dans quelle tâche es-tu moins bon dans la réalisation de ce projet ?
- 3.4 As-tu l'impression d'avoir suffisamment ton mot à dire sur la façon dont se déroulent les différentes étapes de la réalisation du projet ?
- 3.5 Est-ce que c'est arrivé que tu ne connaissais pas assez de choses pour poursuivre ton projet ?
4. Questions pour confirmer ou non les impressions qu'à l'enseignante au sujet de la motivation qu'ont les élèves par rapport aux activités pédagogiques basées sur l'approche entrepreneuriale.

Questions à poser au regard de la grille de planification remplie par les enseignantes postérieurement à l'entretien. Pour chaque étape de réalisation, mettre en évidence (si possible) une activité pédagogique où les 3 sources motivationnelles sont cochées par l'enseignante.

- 4.1 Quand tu as réalisé l'activité [Activité de l'étape « mobilisation autour d'un projet entrepreneurial »]...
- 4.1.1 Te sentais-tu capable de réaliser cette activité ? Pourquoi ?
 - 4.1.2 As-tu trouvé cette activité utile ? Pourquoi ?
 - 4.1.3 Te rappelles-tu si l'enseignante te laissait faire des choix pour réaliser cette activité ? Comment ça se passait ?
- 4.2 Quand tu as réalisé l'activité [Activité de l'étape « Mise en œuvre un projet entrepreneurial »],
- 4.2.1 Te sentais-tu capable de réaliser cette activité ? Pourquoi ?
 - 4.2.1 As-tu trouvé cette activité utile ? Pourquoi ?
 - 4.2.3 Te rappelles-tu si l'enseignante te laissait faire des choix pour réaliser cette activité ? Comment ça se passait ?
- 4.3 Quand tu as réalisé l'activité [Activité de l'étape « Evaluation un projet entrepreneurial »],

4.3.1 Te sentais-tu capable de réaliser cette activité ? Pourquoi ?

4.3.2 As-tu trouvé cette activité utile ? Pourquoi ? Te rappelles-tu si l'enseignante te laissait faire des choix pour réaliser cette activité ? Comment ça se passait ?

4.3.3 Te rappelles-tu si l'enseignante te laissait faire des choix pour réaliser cette activité ? Comment ça se passait ?

5 Questions de clôture de l'entretien

5.1 Raconte-moi un projet entrepreneurial (P.E) qui t'a vraiment motivé.e, cette année ou plus tôt dans tes années scolaires.

5.2 Comment tes parents te soutiennent-ils dans les projets entrepreneuriaux que tu réalises à l'école ?

6 Conclusion de l'entrevue

Je te remercie beaucoup d'avoir répondu à ces quelques questions qui nous permettent de mieux comprendre quel impact les projets entrepreneuriaux ont sur ta motivation à l'école. Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose à ce sujet ?

ANNEXE D

Canevas d'entretien pour les enseignantes

1. Introduction à l'entretien

Rappel des objectifs de l'entretien de la recherche (revenir sur la grille de planification remplie afin d'obtenir des précisions), incluant un rappel des critères de sélection des participants (enseignantes travaillant dans une école mettant en place l'approche entrepreneuriale) + Rappel concernant le but de la recherche.

Rappel des droits du participant, la confidentialité de la recherche et du contenu de l'entretien.

Ouverture aux questions du participant

Début de l'enregistrement

2. Entrevue

2.1 Des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser la motivation des élèves de troisième cycle à l'école primaire en contexte d'approche entrepreneuriale.

Questions à poser au regard de la grille de planification remplie par les enseignantes préalablement à l'entretien. Pour chaque étape de réalisation, mettre en évidence (si possible) une activité pédagogique où les 3 sources motivationnelles sont cochées par l'enseignante.

2.1.1 Concernant la **première étape de planification** « mobilisation autour d'un projet entrepreneurial », vous avez indiqué que vous utilisiez l'activité pédagogique [...] pour susciter la motivation de vos élèves à le réaliser. Pouvez-vous me parler de cette activité. Comment ça se déroule dans votre classe ?

2.1.1.1 Quels indices vous permettent de dire que les élèves perçoivent la valeur du projet proposé ? Qu'est-ce qui les intéresse ? Qu'est-ce qu'ils trouvent important dans ce projet ?

2.1.1.2 Quel contrôle ont-ils sur le déroulement de cette activité ?

- 2.1.1.3 Comment cela se passe-t-il quand les élèves manquent de connaissances pour poursuivre le développement de l'activité ?
- 2.1.1.4 Et chez ceux qui sont moins motivés, qu'est-ce qui les intéresse moins ? Est-ce qu'ils ont plus de difficulté à voir l'importance de ce projet pour leur apprentissage ? Est-ce qu'ils sont moins en contrôle des activités proposées ?
- 2.1.2 Concernant la **deuxième étape de planification** « mise en œuvre d'un projet entrepreneurial », vous avez indiqué que vous utilisiez l'activité pédagogique [...] pour susciter la motivation de vos élèves à le réaliser. Pouvez-vous me parler de cette activité. Comment ça se déroule dans votre classe ?
- 2.1.2.1 Quels indices vous permettent de dire que les élèves perçoivent la valeur du projet proposé ? Qu'est-ce qui les intéressent ? Qu'est-ce qu'ils trouvent important dans ce projet ?
- 2.1.2.2 Quel contrôle ont-ils sur le déroulement de cette activité ?
- 2.1.2.3 Comment cela se passe-t-il quand les élèves manquent de connaissances pour poursuivre le développement de l'activité ?
- 2.1.2.4 Et chez ceux qui sont moins motivés, qu'est-ce qui les intéresse moins ? Est-ce qu'ils ont plus de difficulté à voir l'importance de ce projet pour leur apprentissage ? Est-ce qu'ils sont moins en contrôle des activités proposées ?
- 2.1.3 Concernant la **troisième étape de planification** « évaluation du projet entrepreneurial », vous avez indiqué que vous utilisiez l'activité pédagogique [...] pour susciter la motivation de vos élèves à le réaliser. Pouvez-vous me parler de cette activité. Comment ça se déroule dans votre classe ?
- 2.1.3.1 Quels indices vous permettent de dire que les élèves perçoivent la valeur du projet proposé ? Qu'est-ce qui les intéressent ? Qu'est-ce qu'ils trouvent important dans ce projet ?

2.1.3.2 Quel contrôle ont-ils sur le déroulement de cette activité ?

2.1.3.3 Comment cela se passe-t-il quand les élèves manquent de connaissances pour poursuivre le développement de l'activité ?

2.1.3.4 Et chez ceux qui sont moins motivés, qu'est-ce qui les intéresse moins ? Est-ce qu'ils ont plus de difficulté à voir l'importance de ce projet pour leur apprentissage ? est-ce qu'ils sont moins en contrôle des activités proposées ?

2.2 L'impact de l'approche entrepreneuriale sur la motivation des élèves

2.2.1 Selon vos observations ou votre expérience qu'est-ce qui intéresse vos élèves dans ce projet ? Qu'est-ce qui les intéresse moins ?

2.2.2 Quels sont les signes qui vous montrent que les élèves sont motivés ou non par le projet entrepreneurial développé en classe ?

2.2.3 Dans quelle mesure les élèves ont-ils un contrôle sur le développement du projet entrepreneurial ?

2.3 Questions de clôture de l'entretien : les motifs qui poussent les enseignantes à mettre en place un projet entrepreneurial au sein de leur classe.

2.3.1 Dans l'ensemble ou de façon générale, en quoi le développement de projets entrepreneuriaux est-il utile dans le développement scolaire de vos élèves ?

2.3.2 Pourquoi trouvez-vous intéressant de développer des projets entrepreneuriaux pour vos élèves ?

3. Conclusion de l'entrevue

Je vous remercie grandement d'avoir accepté de participer à cette recherche, d'avoir complété la grille de planification et d'avoir répondu à ces quelques questions. Votre participation est précieuse et nous permettra de

mieux comprendre les apports de l'approche entreprenante sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire. Les résultats de cette recherche vous seront transmis à la fin de celle-ci.

ANNEXE E

Formulaire de consentement pour les parents

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

Étude de l'apport de l'approche entreprenante sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire.

Étudiante-chercheuse

Émilie Lavend'homme, UQAM, étudiante à la maîtrise en éducation, lavend_homme.emilie@courrier.uqam.ca.

Directions de recherche

Émilie Tremblay-Wragg, UQAM, professeure au département de didactique, (514) 987-3000 poste 4837, tremblay-wragg.emilie@uqam.ca.

Annie Dubeau, UQAM, professeure au département d'éducation et de formation spécialisée, (514) 987-3000 poste 3645, dubeau.annie@uqam.ca.

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Votre enfant est invité à prendre part à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Émilie Lavend'homme. Le but de cette étude est de mettre en évidence les apports de l'approche entreprenante sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle du primaire. Cette recherche a lieu durant la session d'automne 2021 et impliquera 3 enseignantes et 4 de leurs élèves, soit 15 participants.

Ce projet vise à :

- 1) Documenter les apports de l'approche entreprenante sur les sources de la dynamique motivationnelle des élèves d'école primaire au troisième cycle.
- 2) Identifier et dégager des stratégies d'enseignement inspirantes favorisant la motivation des élèves d'école primaire en contexte d'approche entreprenante.

Nature et durée de la participation de votre enfant

L'implication de votre enfant consiste à participer à une entrevue d'une trentaine de minutes avec la chercheuse à un moment jugé pertinent en fonction des objectifs de la recherche et de ses disponibilités. L'entrevue sera enregistrée afin d'en faciliter la transcription.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

Il y a peu de risque d'inconfort important associé à la participation de votre enfant. Toutefois, puisque sa participation à cette recherche implique un moment de rencontre (entrevue permettant de comprendre en profondeur les différentes facettes de l'approche entreprenante sur leur motivation), il est possible que son implication puisse créer de l'inconfort et/ou une surcharge de travail. Nous vous assurons que la chercheuse fera le nécessaire pour minimiser ces risques. Votre enfant sera libre de ne pas répondre à une ou des questions s'il le souhaite. Il pourra vous retirer en tout temps, sans avoir à fournir d'explications.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Confidentialité et anonymat : Il est entendu que les renseignements que votre enfant partagera avec la chercheuse resteront strictement confidentiels. L'anonymat est garanti de la façon suivante : lors de la rédaction du mémoire, les élèves seront identifiés par des noms fictifs ou des pseudonymes pour maximiser les mesures reliées à l'anonymat.

Conservation des données : les formulaires de consentement ainsi que toutes les données recueillies lors des entretiens seront conservés sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Ensuite, ces données seront détruites 2 ans après les dernières publications.

Diffusion des résultats : Par l'entremise d'écrits scientifiques, certaines données seront dévoilées à la communauté scientifique. Tel que mentionné, les participants porteront des pseudonymes et les informations concernant le sigle de cours donné ne seront pas mentionnées pour éviter de pouvoir retracer les enseignantes et les élèves. Il sera impossible d'identifier les formateurs directement.

Indemnité compensatoire

Des chèques de 100\$ pour l'achat de matériel pédagogique servant à mettre en œuvre des projets entrepreneuriaux en classe seront offerts à titre de dédommagement à chaque classe participante.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Émilie Lavend'homme, du département de didactique de l'UQAM, par courriel à l'adresse suivante lavend_homme.emilie@courrier.uqam.ca. Emilie Tremblay-Wragg ((514) 987-3000 poste 4837) et Annie Dubeau ((514) 987-3000 poste 3645), directrice et codirectrice de recherche, peuvent également répondre à vos questions : cerpe.fsh@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Signature

Date

Prénom Nom de l'enfant

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE F

Formulaire de consentement pour les enseignantes

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – enseignantes du primaire

Titre du projet de recherche

Etude de l'apport de l'approche entreprenante sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire.

Étudiant-chercheur

Émilie Lavend'homme, UQAM, étudiante à la maîtrise en éducation, lavend_homme.emilie@courrier.uqam.ca.

Direction de recherche

Émilie Tremblay-Wragg, UQAM, professeure au département de didactique, (514) 987-3000 poste 4837, tremblay-wragg.emilie@uqam.ca.

Annie Dubeau, UQAM, professeure au département d'éducation et de formation spécialisée, (514) 987-3000 poste 3645, dubeau.annie@uqam.ca.

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui consiste, dans un premier temps, à compléter une grille de planification détaillant la mise en place d'activités basées sur l'approche entreprenante dans votre classe et, dans un deuxième temps, de participer à un entretien individuel d'une durée approximative d'une heure avec la chercheuse afin d'approfondir vos réponses et de mettre en évidence des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser la motivation des élèves d'école primaire en contexte d'approche entreprenante pendant la session d'automne. Si vous acceptez de participer, quatre de vos élèves seront également invités à participer à cette recherche. Ils seront invités à participer à un entretien individuel afin de comprendre quels éléments de l'approche entreprenante influencent leur motivation (durée d'une heure environ).

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Vous êtes invités à prendre part à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Émilie Lavend'homme. Le but de cette étude est de mettre en évidence les apports de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle sur les élèves de troisième cycle du primaire. Cette recherche a lieu durant la session d'automne 2021.

Ce projet vise à :

- 1) Décrire les sources de la dynamique motivationnelle d'élèves du troisième cycle du primaire à la suite d'une intervention prenant appui sur l'approche entrepreneuriale.
- 2) Identifier des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser la motivation des élèves d'école primaire en contexte d'approche entrepreneuriale.

Nature et durée de votre participation

Votre implication consiste à répondre à un questionnaire concernant votre pratique professionnelle en contexte d'approche entrepreneuriale et à participer à une entrevue avec la chercheuse à la fin de la session d'automne 2021.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'approche entrepreneuriale et de son rôle sur la motivation scolaire des élèves en enseignement primaire. Votre participation à cette recherche aura pour effet de vous informer sur la motivation à apprendre de vos élèves par rapport à l'approche entrepreneuriale que vous mettez en place au sein de votre classe. Sur le plan de la recherche, votre participation aidera à étudier et à comprendre l'impact de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle des élèves en troisième cycle du primaire.

Risques liés à la participation

Il y a peu de risque d'inconfort important associé à votre participation. Toutefois, puisque votre participation à cette recherche implique un moment de rencontre (entrevue permettant de comprendre en profondeur les différentes facettes de l'approche entrepreneuriale sur la motivation de vos élèves et de mettre en évidence certaines de vos pratiques inspirantes afin de mieux comprendre celles qui influencent la motivation des élèves), il est possible que votre implication puisse créer de l'inconfort ou une surcharge de travail. Nous vous assurons que la chercheuse fera le nécessaire pour minimiser ces risques. Vous pourrez choisir le moment et le lieu qui vous conviendra pour l'entretien

semi-dirigé et serez libre de ne pas répondre à une ou des questions si vous le souhaitez. Vous pourrez vous retirer en tout temps, sans avoir à fournir d'explications.

Confidentialité

Confidentialité et anonymat : Il est entendu que les renseignements que vous partagerez avec la chercheuse resteront strictement confidentiels. L'anonymat est garanti de la façon suivante : lors de la rédaction du mémoire, les enseignants seront identifiés par des noms fictifs ou des pseudonymes pour maximiser les mesures liées à l'anonymat.

Conservation des données : Le matériel de recherche (questionnaires), les formulaires de consentement ainsi que toutes les données recueillies lors des entretiens seront conservés sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Ensuite, ces données seront détruites sept ans après les dernières publications.

Diffusion des résultats : Par l'entremise d'écrits scientifiques, certaines données seront dévoilées à la communauté scientifique. Comme mentionné, les participants porteront des pseudonymes pour éviter de pouvoir retracer les enseignants et les élèves. Il sera impossible d'identifier les formateurs directement.

Participation volontaire et retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que la chercheuse puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Indemnité compensatoire

Des chèques de 100\$ pour l'achat de matériel pédagogique servant à mettre en œuvre des projets entrepreneuriaux en classe seront offerts à titre de dédommagement à chaque classe participante.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez contacter la responsable du projet, Émilie Lavend'homme, du département de didactique de l'UQAM, par courriel à l'adresse suivante lavend_homme.emilie@courrier.uqam.ca. Émilie Tremblay-Wragg ((514) 987-3000 poste 4837) et Annie Dubeau ((514) 987-3000 poste 3645), directrice et codirectrice de recherche, peuvent également répondre à vos questions. Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains

(CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3636.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement du parent

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Consentement de l'élève

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE G

Certificat éthique



No. de certificat : 2022-4380

Date : 2021-12-09

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **Etude de l'apport de l'approche entrepreneuriale sur la dynamique motivationnelle des élèves de troisième cycle à l'enseignement primaire.**
- Nom de l'étudiant : **Emilie Lavend'Homme**
- Programme d'études : **Maitrise en éducation (didactique) (1871)**
- Direction(s) de recherche : **Émilie Tremblay-Wragg; Annie Dubeau**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2022-12-09**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Caroline Vrignaud

Pour le président, **Raoul Graf**, M.A., Ph.D.

Président CERPE plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Graf'.

by playing". *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 64(1), 291-304. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.013>

Commission européenne. (2004). *Vers la création d'une culture entrepreneuriale. Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation. Guide de bonnes pratiques*. Office des publications officielles des Communautés européennes.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck Supérieur.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6

Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire?* Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Dubé, F., Plante, I., Gagnon, B. et Brochu, D. (2017). Les projets entrepreneuriaux avec les élèves en difficulté d'apprentissage au primaire: une avenue prometteuse. *Vivre le primaire*, 30(4), 70–72.

Dubeau, A. et Beaulieu, M. (2020). La motivation scolaire : survol de la notion et pistes d'intervention en contexte de formation professionnelle. Dans E. Mazalon et M. Dumont (dir.). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 131–154). Presses de l'Université du Québec.

Fayolle, A. et Filion, L. J. (2006). *Devenir entrepreneur: des enjeux aux outils* : Pearson Education France.

Filion L. J., et Dolabela, F. (2007). The making of a revolution in Brazil : The introduction of entrepreneurial pedagogy in the early stages of education. Dans A. Fayolle (dir.). *Handbook of research in entrepreneurship education* (Vol. 2, p. 13-37). Edward Elgar Publishing.

Floris, M. et Pillitu, D. (2019). Improving entrepreneurship education in primary schools : a pioneer project. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1148-1169. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0283>

Fortin, P. -A. (2002). *La culture entrepreneuriale, un antidote à la pauvreté*. Éditions Transcontinental.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Editions Guérin.

Gouvernement du Québec, (2006). Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. *Programme de soutien à la réussite*.

Greene, F. J. (2002). An investigation into enterprise support for younger people, 1975-2000. *International Small Business Journal*, 20. <https://doi.org/10.1177/0266242602203005>

Hassi, A. (2016). Effectiveness of Early Entrepreneurship Education at the Primary School Level: Evidence from a Field Research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83-103. <https://doi.org/10.1177/2047173416650448>

Hitty, U., et O'Gorman, C. (2004). What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education and Training*, 46 (1).

Imaginario, S. *et al.* (2016). Entrepreneurship education : Economic analysis of an entrepreneurial training program based on pupil enterprises in Portugal. *Journal of tourism, sustainability and well-being*, 49(1), 102-104.

https://www.academia.edu/28821694/entrepreneurship_education_economic_analysis_of_an_entrepreneurial_training_program_based_on_pupil_enterprises_in_portugal

Johnmarshall, R. *et al.* (2022). *Supporting Students' Motivation : Strategies for Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003091738>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir .) (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (4e dir.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Kearney, P. (2009). *Enterprising ways to teach and learn. Principles and practice*. Enterprise Design Associates.

Khordoc, Y. et Frenay, M. (2019) *Dynamique motivationnelle et engagement d'élèves du primaire dans la personnalisation des apprentissages*. (Mémoire de master). Université catholique de Louvain. <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/object/thesis:22558>

Lackéus, M. and K. W. Middleton (2015). Venture creation programs : bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education+ Training*, 57(1), 48-73. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0013>

Lapointe, C., Labrie, D. et Laberge, J. (2015). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes: l'expérience québécoise*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.

Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship : A discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.1.104>

Levesque, R. (2005). L'entrepreneurship conscient à l'école ou l'art de cultiver la créativité et la passion chez nos enfants. Toronto : *Canadian Education Association*, 45(1).

Lewis, K. et Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education and Training*, 45. <http://doi.org/10.1108/00400910310478120>

Marcotte-Fournier, A.-G., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec: influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Education et sociétés* (2),139-155. <http://doi:10.3917/es.038.0139>

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'esprit d'entreprendre au collégial. Guide d'activités pédagogique*. http://entrepreneuriat.inforoutefpt.org/documents/guide_pedagogique.pdf.

Nasr, K. B. and Boujelbene, Y. (2014). Assessing the impact of entrepreneurship education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 109, 712-715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.534>

Osentreprendre Québec. (2016) <https://www.osentreprendre.quebec/>.

Pelletier, C. (2005). *Studying games in school : a framework for media education*, DIGRA.

Pelletier D. (2007) *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Septembre éditeur.

Pelletier, G. (2017). Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* 1(1), 31-48.

Pelletier, L. and Patry, D. (2006). Chapitre 15. Le soutien à l'autonomie des étudiants : le rôle de l'autodétermination et de l'engagement professionnel des enseignants. *(Se) motiver à apprendre, Presses Universitaires de France* 171-181. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0171>

Pepin, M. (2010). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation/Canadian Journal for NewScholars in Education*, 3(1).

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

Pepin, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire: une étude de cas collaborative à l'école primaire* (Thèse de doctorat). Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/25547>

Pepin, M. et Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, 6(1), 126-139. <https://doi.org/10.7202/1040223ar>

Plante, I. (2013). Considérations théoriques et pratiques liées à la mesure de la coopération en contexte scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 29–58. <http://dx.doi.org/10.7202/1024414ar>

Proulx, M.-È., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* 43(1), 49-64. <https://doi.org/10.7202/019573ar>

Réseau Québécois des Écoles Entreprenantes et Environnementales (2019). *Une stratégie basée sur l'action : le projet entrepreneurial*. <https://www.rqeee.org/p%C3%A9dagogie/>.

Samson, G. et Morin, D. (2013). *Les retombées de l'entrepreneuriat éducatif : du primaire à l'université*. Presses de l'Université du Québec.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., et Rytkola, T. (2010). *Promoting entrepreneurship education : The role of the teacher?* Ontario : Education and Training, 52. <http://doi.org/10.1108/00400911011027716>

Surlemont, B. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. De Boeck.

Thill, E., Vallerand, R. J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études vivantes.

Toutain, O., Mueller, S. et Bornard, F. (2019). Decoding entrepreneurship education ecosystems (EEE) : A cross-European study in primary, secondary schools and vocational training. *Management international/International Management/Gestión Internacional*, 23(5), 47-65. <https://doi.org/10.7202/1066711ar>

Van der Maren, J. -M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation,(para) médical, travail social*. De Boeck Supérieur.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development* 73(1), 287-301. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>

Wigfield, A. et J. Cambria (2010). *Expectancy-value theory : Retrospective and prospective. The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. Emerald Group Publishing Limited.

Yamane, E. (2002). Entrepreneurship education in the “period for integrated study” in elementary and lower secondary schools in Japan. *Citizenship, Social and Economics Education*, 5. <https://doi.org/10.2304/csee.2002.5.1.44>

Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods* (3^e éd.), 359-386. SAGE Publications.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research* (3^e éd.). SAGE Publications.

Young, J. E. et Sexton, D. L. (1997). Entrepreneurial learning : a conceptual framework. *Journal of Enterprising culture*, 5(03), 223-248. <https://doi.org/10.1142/S0218495897000144>