

L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE ENTREPRENEURIALE CONSCIENTE

SES SPÉCIFICITÉS AU REGARD D'INITIATIVES ORGANISÉES
EN MILIEU SCOLAIRE À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE

Matthias Pepin, Ph.D.
Chercheur associé
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
Université Laval, Québec, Canada

Avril 2015



Dans le présent document, le masculin est utilisé à titre épique uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction complète ou partielle de ce document est permise à la condition que l'intégralité du contenu soit respectée et que la source soit mentionnée. Tous droits de traduction et d'adaptation réservés.

Graphisme : Centre de formation professionnelle Marie-Rollet.

Toute correspondance concernant ce document doit être envoyée à matthias.pepin@fse.ulaval.ca.

Ce projet a été soutenu par la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

© Pepin, 2015

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

ISBN : 978-2-921559-23-2

RÉSUMÉ

L'école communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC) est un modèle d'école pensé pour les défis du XXI^e siècle dont la prétention est de pouvoir être dupliqué dans n'importe quelle école publique ou privée, aux niveaux primaire, secondaire, professionnel et collégial. Une soixantaine d'initiatives d'ampleur variable à travers le monde ont été recensées aux fins de comparaison avec l'ECEC et trois angles complémentaires (les systèmes-écoles, les écoles à vocation particulière et les initiatives axées sur l'entrepreneuriat) ont été adoptés pour ce faire.

La comparaison a permis de montrer que, lorsqu'on considère ses spécificités séparément (système-école, vocation entrepreneuriale, approche pédagogique), l'**ECEC s'inscrit de manière générale dans des tendances mondiales**.

La **spécificité de l'ECEC** se trouve précisément dans la synthèse de sa triple dimension à la fois systémique, entrepreneuriale et pédagogique. À cet égard, l'ECEC est susceptible de devenir un **cadre stratégique et de gouvernance** entre toutes les parties prenantes de la communauté autour de l'école, qui permet à d'autres initiatives existantes : 1) de trouver une légitimité stratégique dans le contexte de l'ECEC et 2) de mieux réussir leur implantation dans la mesure où l'ECEC fournit le cadre systémique, organisationnel et humain idoine.

La **dimension consciente de l'ECEC** ressort comme sa principale originalité. L'ECEC entend développer le pouvoir d'agir de tous les élèves – futurs citoyens, décideurs, dirigeants, employés, leaders, entrepreneurs – dans la perspective d'un développement viable, durable et interdépendant des collectivités, ce qui implique d'élever le niveau de conscience de tout un chacun, à tous les échelons du système.

Ce travail comparatif a également permis de **faire ressortir certains éléments distinctifs de l'ECEC** par rapport aux initiatives recensées : 1) l'ECEC inscrit son action en cohérence avec les défis et réalités des communautés dans lesquelles elle s'implante; 2) l'approche de l'ECEC vise à générer une mobilisation communautaire forte et à double sens (les élèves dans la communauté et la communauté dans l'école); 3) l'ECEC est inclusive et prend en charge tous les élèves indépendamment de leurs difficultés scolaires ou comportementales, de leur origine socioéconomique ou culturelle; 4) l'ECEC offre une approche cohérente qui permet aux élèves de vivre régulièrement et tout au long de leur scolarité des activités entrepreneuriales; 5) l'approche pédagogique de l'ECEC est intégrée, ce qui signifie qu'on s'attend à ce que les activités entrepreneuriales soient exploitées d'un point de vue pédagogique (intégration de matières scolaires) et d'un point de vue critique (développement de la conscience).

Une **suite cohérente pour l'ECEC**, qui a réussi à s'implanter jusqu'à présent dans 127 écoles à travers le monde, consiste à proposer une validation scientifique des retombées qu'elle avance, au niveau des élèves, des enseignants, de l'école et de sa communauté.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	3
PREMIÈRE PARTIE : SITUER L'ECEC DANS UN PANORAMA GLOBALISÉ	9
UN APPEL AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU XXI ^e SIÈCLE	9
L'ECEC AU CŒUR D'UNE TENDANCE ENTREPRENEURIALE MONDIALISÉE	10
DEUXIÈME PARTIE : COMPARER L'ECEC À D'AUTRES INITIATIVES SCOLAIRES	15
1 ^{er} ANGLE DE COMPARAISON : LES SYSTÈMES-ÉCOLES DU XXI ^e SIÈCLE	17
2 ^e ANGLE DE COMPARAISON : LES ÉCOLES À VOCATION PARTICULIÈRE	22
3 ^e ANGLE DE COMPARAISON : LES INITIATIVES AXÉES SUR L'ENTREPRENEURIAT	28
CONCLUSION ET FAITS SAILLANTS	37
RÉFÉRENCES	40

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 : L'ECEC dans le monde en 2014</i>	4
<i>Figure 2 : Les compétences-clés en entrepreneuriat (Davies, 2002)</i>	12
<i>Figure 3 : Les finalités d'éducation entrepreneuriale (Pepin, 2013)</i>	29
<i>Figure 4 : Les cibles opératoires de l'ECEC</i>	39
<i>Figure 5 : Parallèles entre l'architecture-école de l'ECEC et les compétences du XXI^e siècle</i>	51

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Les compétences du XXI^e siècle (comparaison)</i>	9
<i>Tableau 2 : Caractéristiques d'une pédagogie à valeur entrepreneuriale</i>	14
<i>Tableau 3 : Tableau synoptique des initiatives comparées</i>	16
<i>Tableau 4 : Comparaison ELS, LiM et ECEC</i>	18
<i>Tableau 5 : Comparaison OBI et ECEC</i>	24
<i>Tableau 6 : Scénario financier sur 10 ans OBI/OiECEC (en CAD)</i>	28
<i>Tableau 7 : Comparaison RQEEE et ECEC</i>	33
<i>Tableau 8 : Comparaison des approches JA et ECEC</i>	36

LISTE DES ANNEXES

<i>Annexe 1 : Architecture-école de l'ECEC</i>	43
<i>Annexe 2 : Recension non exhaustive et localisation d'initiatives aux fins de comparaison</i>	44
<i>Annexe 3 : Mise en cohérence de l'ECEC avec les compétences du XXI^e siècle</i>	48

INTRODUCTION

*Aucun problème ne peut être résolu
sans changer le niveau de conscience qui l'a engendré*
Albert Einstein

L'école communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC) prend appui sur le concept « Partenariat en Formation : École-Communauté » (PFEC) qui est né, dans plusieurs provinces canadiennes, de la volonté de faire survivre de petites communautés francophones dans des contextes linguistiques minoritaires (Levesque & Boudreau, 2005). Deux expériences réalisées dans deux écoles communautaires, l'une en Colombie-Britannique et l'autre en Saskatchewan, sont à l'origine d'une transformation progressive du PFEC. Ces expériences donneront lieu à une stratégie éducative plus complexe qui allait bientôt être mise à l'épreuve, dès 1999, au sein d'un établissement d'enseignement public de **Québec**, l'école primaire Cœur-Vaillant (Levesque, Boudreau & Langlais, 2007; Pepin, 2009). Cette dernière devenait ainsi la première école communautaire entrepreneuriale¹, avant l'expansion du concept à travers différentes régions du monde.

Sur la base de projets pilotes mis en œuvre sur son territoire à compter de 2004, le ministère de l'Éducation du **Nouveau-Brunswick** introduit progressivement les idées qui fondent l'ECEC dans nombre de ses établissements scolaires (Pepin, Levesque, Lang & Deveau, 2013). Là-bas, l'ECEC se présente sous l'appellation spécifique d'école communautaire entrepreneuriale du Nouveau-Brunswick (ECENB). Depuis 2013, l'ensemble des écoles francophones – primaires et secondaires – de cette province canadienne se fondent sur le modèle de l'ECEC (soit quelque 93 écoles).

En 2007, l'ECEC s'implante au **Bénin**, au sein du complexe scolaire et universitaire de la Cité, à Cotonou. À compter de 2011, sous l'impulsion de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, douze écoles publiques (primaire, secondaire et formation professionnelle) de **Montréal** adoptent le modèle de l'ECEC². En parallèle, l'Organisation internationale des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes (OiECEC) est créée pour supporter le programme d'internationalisation de l'ECEC. Le site Internet de l'OiECEC est lancé en 2014 (www.oiecec.org). La même année, une première école privée au Québec adopte le modèle de l'ECEC. En 2014 toujours, un premier groupe de trois ECEC voit le jour en **Côte-d'Ivoire**, au sein d'un complexe scolaire (primaire, secondaire, technique et professionnel). En 2014 encore, une ECEC ouvre ses portes en Belgique, quatre autres sont en passe de suivre la même voie, dans la grande région de Bruxelles-capitale, et trois autres en région namuroise. Six écoles au **Maroc** deviendront très prochainement des ECEC. Des projets d'implantation sont également à l'étude en **Suisse**, en **Floride**, en **République démocratique du Congo**, au **Congo**, en **Colombie** et en **Argentine**.

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

2 Cinq autres écoles sont devenues des ECEC depuis à Montréal, pour un total de 17 ECEC, en juin 2014.

Figure 1 :

L'ECEC dans le monde en 2014

Europe

Belgique - 1 école (+ 7 à l'étude)

Primaire et secondaire
± 800 élèves

Suisse

À l'étude



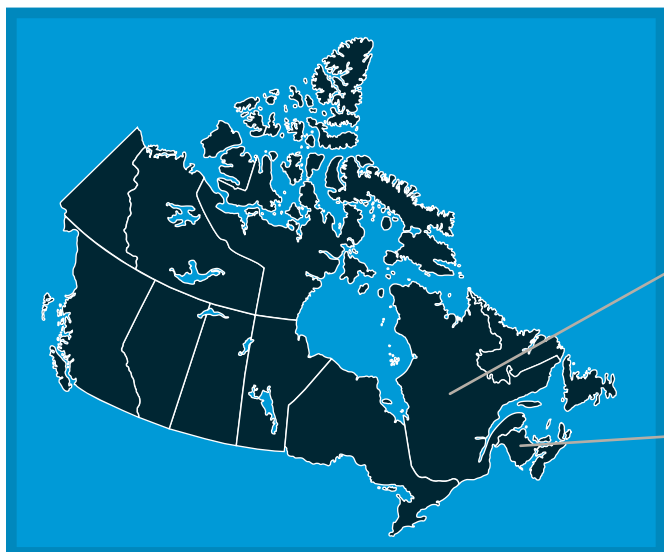
Canada

Québec - 25 écoles

19 primaires et 6 secondaires
± 15 600 élèves

Nouveau-Brunswick - 93 écoles

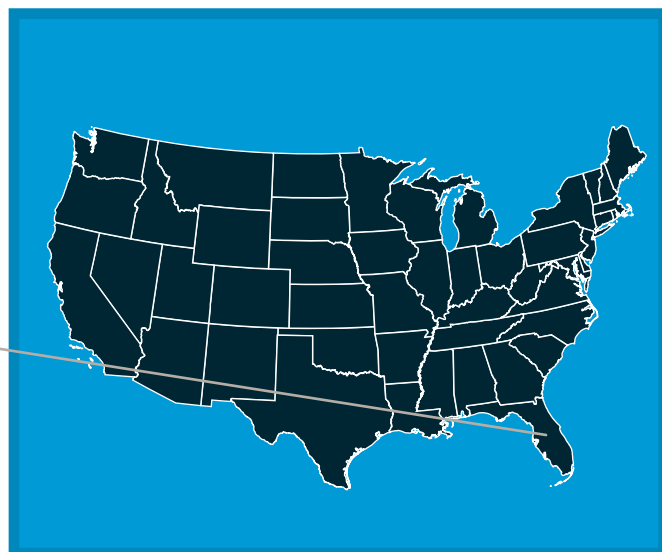
79 primaires et 14 secondaires
± 29 000 élèves



États-Unis d'Amérique

Floride

À l'étude



Afrique

Maroc - 6 écoles

3 primaires et 3 secondaires
± 2800 élèves

Côte d'Ivoire - 1 complexe scolaire (3 écoles)

Du primaire au professionnel
± 900 élèves

Bénin - 1 complexe scolaire (3 écoles)

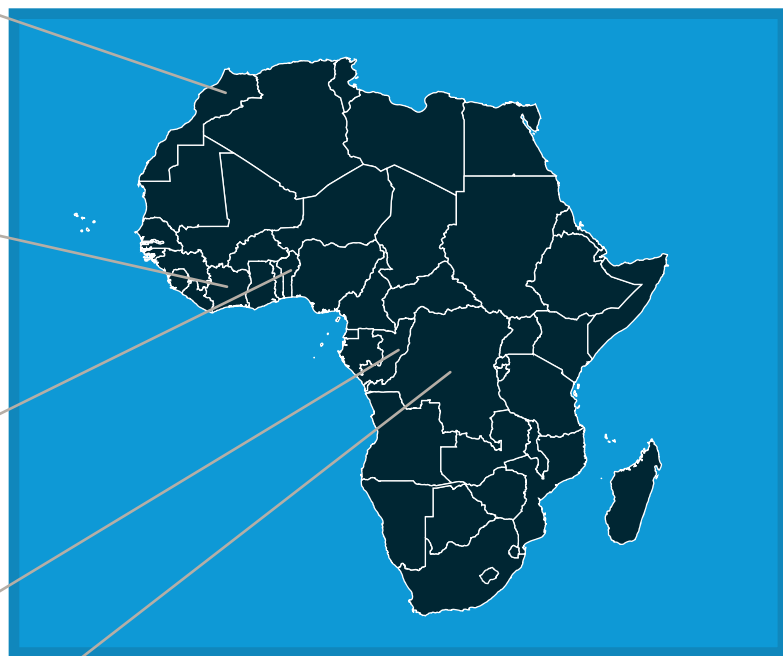
Du primaire au professionnel
± 2000 élèves

Congo

À l'étude

République démocratique du Congo

À l'étude



Amérique du Sud

Colombie

À l'étude

Argentine

À l'étude

Avant d'entrer dans le vif du sujet et pour bien situer le propos, il nous semble nécessaire de présenter le concept d'école communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC) de manière générale³, en rappelant son origine, sa philosophie éducative et le modèle d'école qu'elle propose. L'ECEC tire sa pertinence d'un ensemble de constats et de défis socio-économiques propres à l'économie globalisée du XXI^e siècle et aux enjeux régionaux qu'elle pose, dont le principal consiste à revivifier les économies-régions, en luttant notamment contre la dépendance des populations aux emplois fournis par les grandes entreprises et le gouvernement, pour contrer l'exode rural et la fuite du potentiel humain vers les centres urbains ou l'étranger (Levesque & Boudreau, 2005). Il y a donc, aux sources de l'ECEC, comme son nom l'indique d'ailleurs, une préoccupation à la fois communautaire et entrepreneuriale. La visée entrepreneuriale de l'ECEC n'est cependant pas à comprendre dans n'importe quel sens. Le constat le plus central sur lequel l'ECEC fonde son discours s'appuie en effet sur l'idée selon laquelle il n'est pas possible de maintenir une croissance continue dans un monde fini aux ressources limitées. C'est pourquoi l'ECEC axe l'ensemble de sa philosophie éducative sur la notion originale d'un **entrepreneuriat conscient**, dans l'optique d'un développement viable et durable de la société, au plan économique, mais également aux plans social et environnemental⁴.

Le projet de société porté par l'ECEC consiste donc en un développement à la fois endogène et viable dans une économie globalisée. Cette ambition se traduit par au moins trois grands défis contemporains posés à l'éducation; défis qui s'écartent de ceux qui ont contribué à façonner l'école telle qu'on la connaît aujourd'hui :

- 1) la **nécessité de développer chez les individus les capacités pour qu'ils se prennent en charge de manière autonome**, qu'ils prennent en main leur propre avenir, sans attendre, placés en situation de dépendance, que les solutions viennent toujours d'ailleurs (grandes entreprises, État-providence, etc.). C'est ce que Peters (2001) appelle le développement d'un « soi entrepreneurial », Aubrey (2000) « l'entreprise de soi » et d'autres encore « le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités » (*l'empowerment*; Le Bossé, 2003); soit autant de concepts contemporains qui fleurissent pour évoquer le même défi.
- 2) la **nécessité d'inventer et de proposer, en continuité, de nouveaux modèles de développement aux individus**. Se réaliser ne veut plus dire aujourd'hui simplement être à l'emploi – et certainement plus dans le même emploi toute sa vie –, ni trouver un sens à sa vie uniquement dans une perspective d'employabilité. L'insertion professionnelle n'est qu'un aspect, tantôt constitutif, tantôt périphérique, de l'être humain et de son activité. Construire un plan de vie au XXI^e siècle est une tâche globale (Savickas & al., 2010) qui nécessite de permettre à l'individu de se réaliser pleinement en rapport avec tous les pans fondamentaux de la nature humaine.

3 L'ambition ne consiste cependant pas à présenter l'ECEC de manière exhaustive. Nous renvoyons à Levesque (2005, 2011, 2013). Le propos ne consiste pas non plus à jeter un regard critique sur le concept même d'ECEC. Nous renvoyons ici à Pepin, Levesque, Lang & Deveau (2013).

4 On retrouve cette même idée, dans le domaine des sciences économiques, chez des auteurs comme Brown (2011, non daté) et Mackey & Sisodia (2013) qui parlent quant à eux de capitalisme conscient; notion qui vise à réconcilier niveau de conscience, développement économique et développement durable.

3) la **nécessité de développer une conscience** qui permette à chacun de réaliser et de prendre en compte les défis sociétaux contemporains et de situer son action par rapport à ceux qui l'entourent, à son quartier, sa communauté, sa ville, sa région, son pays et finalement par rapport à l'environnement et au monde social en général. La conscience à développer, pour une croissance viable et durable, et c'est probablement le plus grand des défis, doit être à la fois locale et globale, individuelle et collective (Brown, 2011).

Pour faire face à ces défis, l'ECEC avance un nouveau modèle d'école pour former et éduquer les jeunes du XXI^e siècle. Une lecture attentive des écrits de l'ECEC permet de dégager quatre piliers distinctifs et interdépendants qui fondent son discours et que l'on pourrait résumer comme suit :

- **S'entreprendre** : connaître ses besoins et ses désirs et savoir les exprimer, prendre conscience de soi et se faire confiance pour entreprendre de manière autonome et proactive des projets de diverses natures : personnelle, interpersonnelle, scolaire, professionnelle et autres.
- **Élever sa conscience** : se connaître soi-même permet progressivement de se décentrer de soi et d'inscrire son action, ses projets, en cohérence avec ceux des autres, avec les besoins de la société et les contraintes de l'environnement, à l'échelle locale et globale.
- **Développer l'entrepreneuriat** : vivre dans le concret des projets d'action, tout en exploitant la dimension éducative du « faire », au plan académique (matières scolaires), mais également au plan réflexif (pensée critique). Travailler en interdépendance et en coresponsabilité pour concevoir et vivre des projets collectifs qui dépassent la somme des intérêts et contributions individuels. À travers les projets d'action, trouver des solutions innovantes aux problèmes rencontrés.
- **Accroître l'esprit communautaire** : agir localement, de manière solidaire avec la communauté en inscrivant ses projets individuels et collectifs dans un avenir conjoint et interdépendant, aux plans économique, social, politique et de la qualité du vivre ensemble dans la communauté.

Finalement, de manière plus concrète, l'ECEC s'organise selon une architecture-école originale appuyée par 7 axes stratégiques et 21 composantes structurantes (voir l'*Annexe 1*) qui sont mis en œuvre progressivement par une école pour obtenir un des cinq niveaux d'accréditation ECEC. Chaque ECEC détermine, en cohérence avec son milieu, ses orientations spécifiques, à travers son Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC). La locomotive éducative commune à toutes les ECEC est l'Approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APEEC), qui s'organise autour de mini-entreprises pédagogiques, de projets d'action et de réflexion et d'autres activités expérientielles (voir Levesque, 2011).

Comme le laisse voir ce tour d'horizon, le système-école qu'est l'ECEC se développe depuis plus de 30 ans et est aujourd'hui arrivé à maturité. Il importe de bien saisir que l'ECEC ne propose pas prioritairement l'ouverture de nouvelles écoles, mais bien la transformation d'écoles existantes selon un modèle progressif et structuré, dont les expériences passées ont montré sa capacité à se dupliquer avec succès, dans différents contextes culturels, à différents niveaux scolaires et avec l'appui de différents partenaires institutionnels.

Les fondements de l'ECEC étant posés, le **mandat à la base de ce rapport** consistait à recenser les initiatives semblables à l'ECEC à travers le monde afin de les comparer, pour situer l'ECEC dans un panorama international et en faire ressortir les spécificités. Pour les besoins de cette recension à visée comparative, nous avons ciblé des initiatives dont l'envergure était soit locale, soit mondiale, aux niveaux primaire, secondaire et de la formation professionnelle puisqu'il s'agit bien là du champ d'action principal de l'ECEC. Le niveau postsecondaire, où les initiatives entrepreneuriales abondent, n'a donc pas été considéré. La prétention de la recension n'est par ailleurs pas d'être exhaustive⁵. Nous avons effectué un balayage d'Internet en langues française et anglaise et consulté des spécialistes œuvrant dans le domaine de l'éducation au Québec et à l'international⁶. En l'occurrence, la recension effectuée se concentre principalement sur l'Amérique du Nord, l'Europe et l'Australie. L'Amérique du Sud, l'Asie et l'Afrique ne sont que très peu représentées dans ce rapport, ce qui ne sous-entend pas qu'il n'existe rien de comparable à l'ECEC dans ces parties du monde. Il s'agit d'une limite de la méthodologie employée qui pourra être corrigée dans un travail subséquent. Plus avant, on comprend également que ce travail comparatif se base sur les discours des différentes initiatives recensées, et non pas sur leurs actions concrètes dans les écoles; un décalage entre discours et pratique pouvant évidemment exister. En définitive, cette recension est un état des lieux au moment où elle a été réalisée; pour être à jour, elle devra être révisée périodiquement.

Ces limites posées, **la recension effectuée regroupe un peu plus d'une soixantaine d'initiatives** d'ampleur variable à travers le monde (voir l'*Annexe 2*). Dans la première partie, nous débuterons en situant toutes ces initiatives par rapport aux défis éducatifs du XXI^e siècle. Dans la deuxième partie, nous prendrons trois angles comparatifs différents pour répondre au mandat à la base du rapport. Nous comparerons ainsi l'ECEC, d'abord à d'autres systèmes-écoles existants, ensuite aux écoles à vocation particulière et, enfin, à des initiatives plus spécifiquement axées sur le développement de l'entrepreneuriat. Notons d'emblée, pour prévenir tout malentendu, que si le mandat à la base de ce rapport nous conduira à adopter le point de vue de l'ECEC pour faire ressortir ses spécificités, toutes les initiatives recensées méritent d'être également valorisées.

⁵ L'*Annexe 2* reprend toutes les initiatives recensées. On peut probablement constater un déséquilibre entre le nombre d'initiatives recensées au Québec et en Belgique et celles des autres pays. Notre connaissance approfondie des initiatives entrepreneuriales dans ces deux contextes nous a ainsi conduit à toutes les recenser, même les moins étoffées. Au plan international, nous avons insisté sur les initiatives les plus développées et n'avons pas effectué le même travail minutieux que pour le Québec et la Belgique, dans la mesure où les petites initiatives ne se comparent d'emblée pas à l'ECEC et à sa dimension systémique. Néanmoins, nous sommes conscient que de nombreuses initiatives non recensées pour les besoins de ce travail comparatif existent à travers le monde. On peut lire à ce sujet les écrits de la Commission européenne (2004, 2005, 2012) ou les recensions existantes dont il est question plus loin dans le texte (ENTLEARN, ENTREDU, Entrepreneurial School).

⁶ Nous tenons d'ailleurs à remercier tous les spécialistes consultés – gestionnaires de commission scolaire, directions d'école, conseillers pédagogiques et enseignants – qui ont partagé leurs connaissances intimes des initiatives que nous avons entrepris de comparer et ont pris la peine de relire et de commenter les précédentes versions de ce rapport.

PREMIÈRE PARTIE : SITUER L'ECEC DANS UN PANORAMA GLOBALISÉ

Un appel au développement des compétences du XXI^e siècle

Comme on l'a vu dans l'introduction, l'ECEC propose de prendre en compte les mutations de la société pour y adapter l'école en conséquence. Si on lui donne toujours le mandat de préparer les élèves à être les citoyens et les travailleurs de demain, l'école, telle qu'elle a été pensée aux siècles passés, est appelée à s'ajuster aux nouvelles réalités du XXI^e siècle, en équipant notamment les élèves de compétences générales qui leur permettront d'assumer, voire d'inventer, des rôles sociaux et des emplois qui n'existent pas encore aujourd'hui. À cet égard, la connaissance qui a longtemps prévalu comme principe organisateur des systèmes éducatifs laisse de plus en plus sa place à l'idée de compétence, laquelle implique de mobiliser de manière efficiente diverses ressources dans l'action. Pour faire face aux changements sociétaux présents et à venir, de nombreux acteurs et organisations, à l'échelle nationale et internationale, prônent ainsi à l'unisson le développement de ce que l'on appelle communément les **compétences du XXI^e siècle**. Un exercice succinct de comparaison, ici entre l'Union européenne (EU), les États-Unis (*Partnership for 21st century skills*) et l'OCDE, laisse voir que ces compétences se recoupent *grosso modo* (voir aussi la note de recherche d'Hart & Ouellet, 2013)⁷.

KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING (EU, 2006)	FRAMEWORK FOR 21 ST CENTURY LEARNING (USA, 2009)	21 ST CENTURY CORE COMPETENCIES (OECD, 2009)
Communication in the mother tongue Communication in foreign languages Mathematical competence and basic competences in science and technology	Core Subjects (English, reading or language arts, World languages, Arts, Mathematics, Economics, Science, Geography, History)	Effective oral and written communication (strength in mother-tongue/multilingual asset)
Digital competence	Information, Media and Technology Skills (Information Literacy, Media Literacy, ICT Literacy)	Accessing and analyzing information, including digital information
Learning to learn	Learning Skills (Critical Thinking and Problem Solving, Communication and Collaboration)	Agility, adaptability, and capacity for lifelong learning Critical Thinking and Problem Solving
Social and civic competences	Core Subject (Government and Civics) 21st century interdisciplinary themes (Civic literacy)	Collaboration across networks
Sense of initiative and entrepreneurship	Innovation Skills (Creativity and Innovation) 21st century interdisciplinary themes (Financial, economic, business and entrepreneurial literacy)	Initiative and Entrepreneurialism
Cultural awareness and expression	21st century interdisciplinary themes (Global awareness, Health literacy, Environmental literacy)	-

Tableau 1 : Les compétences du XXI^e siècle (comparaison)

⁷ L'Annexe 3 propose un travail comparatif plus complet entre l'ECEC et ces compétences du XXI^e siècle

Au-delà des disciplines et thèmes habituellement pris en charge par le milieu scolaire dont l'importance est réaffirmée dans les référentiels de compétences du XXI^e siècle, on constate l'émergence de nouvelles préoccupations, dont : une insistance sur des thèmes interdisciplinaires en lieu et place d'un cloisonnement en matières, le développement de compétences numériques, des clés pour vivre en harmonie avec soi-même, les autres et l'environnement et, de manière plus surprenante sans doute, le développement de compétences et de connaissances relatives à l'entrepreneuriat.

Concernant ce dernier point, il faut bien faire remarquer que les **trajectoires d'insertion socio-professionnelle** stables et linéaires qui ont prévalu ces cinquante dernières années apparaissent aujourd'hui obsolètes. Lewis & Massey (2003) soulignent à cet égard que ce que l'on appelle l'économie de la connaissance nécessite des individus entreprenants, aussi bien en tant qu'employeurs qu'employés, et utilisant des approches créatives et innovantes. Hitty & O'Gorman (2004), quant à eux, évoquent que les incertitudes liées aux évolutions du marché du travail impliquent des réorientations fréquentes de carrière (*portfolio career*). Ces arguments plaident en faveur, d'une part, de l'acquisition de compétences transférables dans divers domaines professionnels et, d'autre part, de la pertinence de présenter aux élèves le travail autonome, le fait de devenir son propre patron et de créer sa propre entreprise, comme une voie professionnelle envisageable, faisant partie intégrante des possibilités inhérentes aux changements fréquents de carrière, dus au contexte socioprofessionnel actuel. Dans ce contexte mouvant et évolutif, on comprend mieux la place qu'occupent conjointement le développement de compétences et l'entrepreneuriat dans les référentiels de compétences du XXI^e siècle. On s'attend désormais à ce que les individus usent de manière compétente de leurs connaissances et en acquièrent de nouvelles en fonction des problèmes et besoins qu'ils rencontrent dans le cadre de leurs activités.

L'ECEC AU CŒUR D'UNE TENDANCE ENTREPRENEURIALE MONDIALISÉE

On peut faire remarquer que l'ECEC s'inscrit dans une tendance mondiale qui place l'entrepreneuriat au cœur des pratiques éducatives. Au-delà des référentiels de compétences du XXI^e siècle, les justificatifs avancés pour introduire l'entrepreneuriat en éducation varient généralement entre, d'une part, la nécessité de former une relève entrepreneuriale particulièrement dans les économies dites postindustrielles (angle spécifique) et, d'autre part, l'importance de former des individus entreprenants dans toutes les sphères d'activités de leur vie (angle large). Des écrits de recherche récents laissent voir que le **développement d'individus entreprenants**, plutôt que seulement d'entrepreneurs, devrait être privilégié à des stades précoces de la scolarité des élèves (Hitty, 2008; Seikkula-Leino, 2008; Surlemont, 2007).

Dès les années 1980, Ball (1989), qui écrit pour le compte de l'OCDE, remarquait que la formation d'individus entreprenants serait l'un des prochains défis posés à l'éducation. Son travail pionnier demeure une référence dans le domaine de recherche en éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire. Quinze ans plus tard, l'UNESCO, en collaboration avec l'Organisation internationale du travail (ILO), prône à son tour plus d'entrepreneuriat dans les écoles (Bahri & Haftendorn, 2006). On retrouve diverses définitions de ce que veut dire être entreprenant, qui vont dans le même sens.

An **enterprising individual** has a positive, flexible and adaptable disposition towards change, seeing it as normal, and as an opportunity rather than a problem. To see change in this way, an enterprising individual has a security borne of self-confidence, and is at ease when dealing with insecurity, risks, difficulty, and the unknown. An enterprising individual has the capacity to initiate creative ideas, and develop them, either individually or in collaboration with others, and see them through into action in a determined manner. An enterprising individual is able, even anxious, to take responsibility, and is an effective communicator, negotiator, influencer, planner and organiser. An enterprising individual is active, confident and purposeful, not passive, uncertain and dependent (Ball, 1989, p. 36).

Being enterprising is developing productive ideas and using initiative, innovation and industry to create something of value – even when things are difficult and uncertain – and involves the risk of losing something valuable. [...] **Enterprise** is taking advantage of what 'might be' (possibilities), rather than accepting what 'will be' (fate). Many enterprising people have a heightened desire to make things happen and sometimes with a particular style, such as tenacity or flair. In a business setting it is called entrepreneurialism, but you also need enterprise to run a club, a household, a good classroom or to help yourself and others (Kearney, 2009, p. 10).

À la suite de ces appels à introduire plus d'entrepreneuriat dans les écoles, de nombreux gouvernements ont inscrit cette **orientation spécifique dans leurs programmes de formation respectifs**. C'est le cas par exemple du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001), de la Suède (Ministry of Education and Research & Ministry of Enterprise, Energy and Communication, 2009), du Royaume-Uni (Office for standards in Education, 2004) ou encore de l'Australie (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2008).

L'*Howard Davies report* (2002, p. 17-18), et d'autres à sa suite (Pilsh & Shimshon, 2013; Young, 2014), ont montré que les **compétences-clés en entrepreneuriat** étaient utiles à la population en général. Ceci est particulièrement vrai pour les deux premières compétences-clés, à savoir le potentiel entrepreneurial et la littératie financière; la troisième, soit les connaissances relatives à l'économie et aux affaires, relève d'un intérêt d'emblée plus spécifique aux individus souhaitant s'établir comme entrepreneurs.

Figure 2 :

Les compétences-clés en entrepreneuriat (Davies, 2002)

Enterprise capability

The capability to handle uncertainty and respond positively to change, to create and implement new ideas and new ways of doing things, to make reasonable risk/reward assessments and act upon them in one's personal and working life. This depends on the development of:

- Knowledge and understanding of concepts - organisation, innovation, risk, change;
- Skills - decision-making (particularly under conditions of uncertainty), personal and social, leadership, risk management, presentational;
- Attitudes - self-reliance, open-mindedness, respect for evidence, pragmatism, commitment to making a difference;
- Qualities - adaptability, perseverance, determination, flexibility, creativity, improvisation, confidence, initiative, self-confidence, autonomy, action-orientation.

Financial literacy

The knowledge, skills and attitudes necessary to become a questioning and informed consumer of financial services and the ability to manage one's finances effectively. Financial literacy can be divided into three interrelated themes:

- Knowledge and understanding - familiarity with a range of concepts such as money, credit and investment;
- Skills and competence - budgeting, financial planning and personal risk management;
- Attitudes - taking responsibility for the wider impact and implications of money and financial decisions on individuals, business and the community.

Economic and business understanding

A process of enquiry, focused on the context of business, central to which is the idea that resources are scarce so that choices have to be made between alternative uses. This includes:

- Knowledge and understanding - familiarity with a range of economic concepts such as the market, competition, price, efficiency and economic growth;
- Skills - the ability to take decisions and make judgements on issues with an economic dimension, investigate simple hypotheses and apply theoretical understanding to practical situations;
- Attitudes - an interest and concern in: economic affairs, responsible use of resources, challenges of business and its importance to society, responsibility of employers to the community and the environment.

L'ECEC s'inscrit de plain-pied dans ce référentiel de compétences-clés en entrepreneuriat et insiste particulièrement sur sa compétence la plus globale, laquelle vise à développer une attitude et un potentiel entrepreneuriaux chez les apprenants (angle large), ce qui n'exclut pas qu'un certain nombre de ces jeunes ainsi formés deviennent des entrepreneurs (angle spécifique) lesquels, c'est le pari de l'ECEC, seront plus conscients et responsables, dans l'optique d'un développement viable et durable des collectivités. On constate aisément ce parallèle à travers la lecture du **profil de sortie** qui est visé par l'ECEC.

Au terme de sa scolarité dans une ECEC, on s'attend à ce que chaque élève ait développé, en étant amené régulièrement à jouer les **3 rôles** d'initiateur, de réalisateur et de gestionnaire de projets : **3 compétences** (s'entreprendre, entreprendre et créer l'innovation de façon consciente, responsable et autonome), **3 attitudes** (la fierté identitaire et culturelle, la recherche constante d'innovation et l'engagement communautaire), **12 qualités** (confiance en soi, respect des autres, esprit d'équipe, sens de l'organisation, solidarité, sens des responsabilités, sens de l'initiative, ingéniosité et créativité, leadership, conscience entrepreneuriale, apprentissage autonome et humanisation) et **3 forces** (diagnostic, dynamisme et détermination) (Levesque, 2011).

Pour terminer en se centrant plus spécifiquement sur le développement de l'entrepreneuriat en salle de classe, on peut relever que plusieurs auteurs ont cherché à déterminer les **caractéristiques d'une pédagogie à valeur entrepreneuriale**, soit une pédagogie qui va dans le sens d'un développement des compétences entrepreneuriales précédemment mentionnées et, en conséquence, du profil de sortie de l'ECEC. Le *Tableau 2*, ci-dessous, est une appropriation du travail de Johnson (1988), enrichi des apports de Surlemont & Kearney (2009), ainsi que de Kearney (2009), Leffler (2009) et Leffler & Falk-Lundqvist (2014) entre autres. Les caractéristiques mentionnées laissent voir qu'un enseignant peut travailler différentes facettes de son *habitus* éducatif et pédagogique pour tendre vers une approche globale présentant une valeur entrepreneuriale ajoutée. On remarquera au passage l'inspiration socioconstructiviste qui caractérise les éléments d'une telle pédagogie. Notons que si la présentation sous forme de tableau induit une lecture qui met les éléments des colonnes en opposition, nous suggérons plutôt de les considérer comme autant de tensions dont les pôles constituent des indicateurs, plutôt que des jugements normatifs.

	Approche conventionnelle	Pédagogie à valeur entrepreneuriale	
Apprentissages	Gérés par l'enseignant	Gérés/négociés par l'élève/le groupe	Apprentissage responsabilisant
Attente de l'élève	Dépendance	Indépendance	
Rôle de l'élève	Passif/réceptif	Actif/génératif	
Statut de l'élève	En déficit/a besoin d'aide	Actif/peut aider	
Rôle de l'enseignant	Expert	Facilitateur/guide	
Choix de l'élève	Limités	Encouragés	
Thèmes	Imposés	Négociés	
Emphase	Savoir quoi	Savoir comment	Apprentissage expérientiel
But	La pratique dans la théorie/abstrait	La théorie dans la pratique/concret	
Savoir	Général/décontextualisé	Spécifique/contextualisé	
Leçons	Prédéterminées	Flexibles/opportunistes	
Horizon	Tourné vers le passé	Orienté vers le futur	
Structure	Programmée	Flexible/négociée	
Contexte	Disciplinaire	Authentique/multidisciplinaire	
Lieux d'apprentissage	Principalement la classe	Multiples (classe, école, communauté)	
Déterminé par	Attentes d'évaluation	Besoins locaux/problèmes rencontrés	
Erreurs	À éviter	En retirer des leçons	
Mode de travail	Généralement individuel	En petits/grands groupes	Apprentissage coopératif
Philosophie	Compétitif	Collaboratif	
Système de valeurs	Impersonnel/formel	Communautaire/engagé	
Collaboration	Laissée au hasard	Planifiée	
Recours à des adultes autres que l'enseignant	Rare	Fréquent/planifié	
Les autres élèves	Peuvent être source de distraction	Collaborateurs	
Vision du monde	Certitudes	Significations	Apprentissage réflexif
Cible	Les faits	Les possibles	
Transmission de savoirs	Insiste sur le contenu	Insiste sur le processus	
Évaluation	Examens/ restitution /démonstration	Profil/amélioration	
Évaluation réalisée par	L'enseignant	Processus collaboratif	
Réflexion	Laissée au hasard/accidentelle	Organisée	
Résultats	Court terme	Long terme	

Tableau 2 : Caractéristiques d'une pédagogie à valeur entrepreneuriale

DEUXIÈME PARTIE : COMPARER L'ECEC À D'AUTRES INITIATIVES SCOLAIRES

L'ECEC étant située dans un panorama mondialisé, nous nous tournons désormais vers le mandat plus circonscrit à la base de ce rapport, à savoir faire ressortir les spécificités de l'ECEC par comparaison avec d'autres initiatives, internationales ou non, organisées en milieu scolaire. Tel qu'annoncé en introduction, nous adopterons pour ce faire trois angles complémentaires qui représentent également trois constituants fondamentaux de l'ECEC. Anticipant quelque peu sur ce qui sera présenté dans la suite du texte, nous verrons que notre travail comparatif nous conduira, à l'intérieur de ces angles de comparaison, à confronter plus directement l'ECEC à cinq autres initiatives scolaires d'envergure. Nous nous intéresserons d'abord à la dimension systémique de l'ECEC, à travers l'architecture-école qu'elle propose (voir Annexe 1). Ceci nous conduira à confronter l'ECEC à deux autres initiatives pensées pour rencontrer les défis du XXI^e siècle, à savoir les **Expeditionary Learning Schools** (ELS) et **The Leader in Me** (LiM). Nous nous attarderons ensuite à la philosophie entrepreneuriale consciente de l'ECEC que nous mettrons en parallèle avec les écoles à vocation particulière, qui se font de plus en plus présentes dans le paysage scolaire. L'**Organisation du baccalauréat international** (OBI) constituera ici la principale initiative comparée à l'ECEC. Nous terminerons en comparant l'ECEC à d'autres initiatives explicitement axées sur le développement de l'entrepreneuriat en milieu scolaire. Nous confronterons alors l'ECEC au **Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales** (RQEEE), au niveau québécois, et à **Junior Achievement** (JA), au niveau international.

Le *Tableau 3*, ci-dessous, propose une première vue d'ensemble synoptique des cinq initiatives plus directement comparées à l'ECEC. Ce tableau reprend des données factuelles générales qu'on retrouve sur le site Internet respectif de chaque initiative. Il permet de montrer d'emblée que **l'ECEC est une approche parmi d'autres à l'intérieur d'une offre variée d'initiatives spécialisées** et qu'elle n'est pas la plus développée ni en termes d'étendue mondiale, ni d'élèves touchés. Ce tableau servira par ailleurs de socle pour des comparaisons plus nuancées avec les cinq initiatives retenues. Les éléments distinctifs de l'ECEC sont en effet à trouver dans ce qui la qualifie, d'ailleurs que dans les chiffres qu'elle est à même de présenter au moment de rédiger ce rapport. On retrouvera à ce titre, dans la suite du texte, des tableaux plus complets et précis qui autoriseront à affiner les comparaisons et ce, afin de mieux mettre en évidence ce qui distingue l'ECEC.

	Expeditionary Learning School	The Leader in Me	Organisation du baccalauréat international	Junior Achievement	Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales	École communautaire entrepreneuriale consciente
Philosophie	Les élèves apprennent à travers des investigations scientifiques de longue durée basées sur des problèmes qui reflètent le monde contemporain	Chaque enfant est un leader. Diverses activités visant à développer les sept manifestations principales d'un leader	Développer des citoyens du monde du point de vue culturel, linguistique et de la cohabitation harmonieuse	Faire vivre une expérience du monde des affaires. Les élèves mettent en place des mini-entreprises, idéalement rentables	Entrepreneuriat responsable; politique de développement durable. Les élèves mettent en place des mini-entreprises à caractère environnemental	Philosophie de l'entrepreneuriat conscient. Les élèves apprennent à travers des mini-entreprises et des projets d'action et de réflexion basés sur les besoins de la communauté
Emphase	Problèmes réels, investigations scientifiques	Leadership et ses sept manifestations principales	Sensibilisation internationale et participation à la société globalisée; faciliter la mobilité géographique	Augmenter les intentions entrepreneuriales des jeunes; dimension économique de l'entrepreneuriat	Entrepreneuriat responsable, développement durable	Développement communautaire viable, entrepreneuriat conscient, profil de sortie de l'élève
Origine	USA	USA	Suisse	USA	Québec	Canada
Mise en activité	10 écoles-pilotes en 1993	Depuis plus de trente ans	Postsecondaire dès 1968; secondaire en 1994; primaire en 1997; professionnel en 2012	1919	1999	Développement dès 1991, 1re école en 1999
Nbre d'écoles (élèves) en 2014	160 (53 000)	1958 (n.c.)	3 930 (1 233 000)	n.c. (10 200 000)	94 (21 800)	127 (51 100)
Clientèle-cible	Du primaire au collège, public ou privé, aux USA	Du primaire aux institutions postsecondaires, public ou privé, international	Du primaire au pré-universitaire (de 3 à 19 ans), public ou privé, international	14-25 ans, public ou privé, international	Primaire et secondaire, écoles publiques francophones du Québec	Du primaire au collège, formation des adultes, public ou privé, international
Étendue en 2014	33 états américains	Est ou a été utilisé dans 50 états américains et 150 pays, sur les 5 continents	147 pays	121 pays	Québec	2 provinces canadiennes, 5 pays, sur 3 continents
Processus d'implantation et programme d'apprentissage	Transforme des écoles existantes ou en crée de nouvelles. Programme d'apprentissage spécifique aux ELS (ELA; Science, Sciences sociales). Amélioration des résultats académiques	Transforme des écoles existantes, processus de transformation en 3 ans. Quelques activités obligatoires durant les 3 années d'implantation; guides d'activités suggérées en 6 niveaux. Amélioration de l'atmosphère de l'école	S'implante dans des écoles existantes; une école obtient le statut d'« école du monde de l'IB » après un processus intensif de deux ans ou plus; processus régulier de suivi et d'évaluation. Quatre programmes distincts qui s'ajoutent aux programmes nationaux; aménagement de la grille-matière des élèves	Expérience de mini-entreprise, depuis sa création jusqu'à sa liquidation, chapeauté par un enseignant adhérant au programme pour un groupe d'élèves volontaires. Développement de connaissances en lien avec l'entrepreneuriat et le monde des affaires; habiletés de création et de gestion d'entreprise	Développement à la charge de la direction d'école (et de leaders associés). Historique: implantation obligatoire d'une micropulperie de 1999 à 2009; pas d'approche pédagogique formelle depuis. Jeu de cartes illustrant les caractéristiques entrepreneuriales	Transforme des écoles existantes ou en crée de nouvelles, processus de transformation en 3 ans, plus 2 ans de consolidation; 5 niveaux d'accréditation. PAEC personnalisé à chaque EEC; s'intègre au programme national; architecture-école comprenant 7 axes stratégiques et 21 composantes structurantes

1^{er} angle de comparaison : les systèmes-écoles du XXI^e siècle

Pour débiter, on peut faire remarquer que quelques recensions de la vie entrepreneuriale des écoles au primaire et au secondaire existent déjà, principalement en Europe. On peut penser aux projets **ENTLEARN** et **ENTREDU**. Le premier vise à déterminer la voie la plus efficace pour apprendre l'entrepreneuriat et à analyser comment les programmes existants sont à même d'y répondre ou non. Il touche davantage la fin du secondaire et le postsecondaire. Le second concerne pour sa part la scolarité de base des élèves et vise de manière générale à distinguer les orientations de divers pays en matière d'entrepreneuriat scolaire (voir European commission, 2012; Hitty, 2002), de même qu'à créer un répertoire de ressources de pratiques éducatives européennes qui permettent de développer des approches interdisciplinaires basées sur l'entrepreneuriat.

Une autre initiative s'inscrit dans cette même lignée, à savoir l'**Entrepreneurial School**. Contrairement à ce que son nom pourrait laisser croire, cette initiative n'est pas un modèle d'école, mais bien un projet qui vise à recenser et à mettre en commun des pratiques exemplaires liées à l'entrepreneuriat scolaire, en plus de voir à la formation des enseignants qui souhaiteraient se lancer dans l'aventure entrepreneuriale. On peut noter à ce sujet, à la suite de la commission européenne notamment (2011), que la formation des enseignants vis-à-vis de l'entrepreneuriat demeure largement à parfaire (voir aussi Young, 2014). Ces diverses recensions **ne permettent pas de conclure qu'il existe un système-école comparable à l'ECEC en Europe** se basant explicitement sur une approche entrepreneuriale. En effet, les pratiques entrepreneuriales recensées demeurent bien souvent des projets isolés et développés à l'échelle d'un enseignant ou, au mieux, d'une école.

Pour parvenir à comparer l'ECEC dans sa dimension systémique, nous avons donc entrepris d'élargir nos recherches à tout système-école qui présente une visée comparable à celle de l'ECEC, à travers une volonté de développer les compétences du XXI^e siècle de ses élèves, mais sans nécessairement faire référence à une approche entrepreneuriale. La banque d'études de cas du *Partnership for 21st century skills*, constitue à ce titre un point de départ intéressant. Les initiatives qui y sont rapportées concernent cette fois des établissements scolaires dans leur entièreté, plutôt que des enseignants et des classes isolés. Néanmoins, les initiatives rapportées dans ces études de cas n'ont pour la plupart pas la prétention d'être dupliquées.

La question demeurerait donc. Au-delà des systèmes éducatifs nationaux et des programmes uniques, est-il possible de repérer des modèles d'école, tel l'ECEC, qui entendent de manière générale transformer l'école pour mieux l'adapter aux défis du XXI^e siècle et développer en conséquence les compétences du XXI^e siècle? Nous en avons trouvé deux qui nous semblaient suffisamment développés pour faire l'objet d'une comparaison. Il s'agit des **Expeditionary Learning Schools** (ELS) et de **The Leader in Me** (LiM). Le *Tableau 4*, ci-dessous, en propose une vue comparative d'ensemble, en lien avec l'ECEC.

	ELS	LiM	ECEC
Philosophie	Approche scientifique. Les élèves apprennent à travers des investigations de longue durée (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) basées sur des problèmes qui reflètent le monde contemporain. Ils créent des produits qui ont de la valeur pour le monde et résonnent au-delà des murs de l'école.	Chaque enfant est un leader. Basé sur The 7 Habits of Highly Effective People, The Leader in Me développe la confiance en soi et les compétences nécessaires pour s'intégrer dans l'économie du XXI ^e siècle.	Philosophie de l'entrepreneuriat conscient. Les élèves apprennent à travers des mini-entreprises et des projets d'action et de réflexion basés sur les besoins de la communauté et apportant une plus-value à cette communauté
Emphase	Problèmes réels, investigations scientifiques	Leadership	Besoins communautaires, entrepreneuriat conscient
Origine	USA	USA	Canada
Mise en activité	10 écoles-pilotes en 1993	Depuis plus de trente ans	1 ^{re} école en 1999
Nbre d'écoles (élèves) en 2014	160 (53 000)	1958 (n.c.)	127 (51 100)
Clientèle-cible	Du primaire au collège, public ou privé	Du primaire aux institutions postsecondaires, public ou privé	Du primaire au collège, formation des adultes, public ou privé
Processus d'implantation	Transforme des écoles existantes ou en crée de nouvelles	Transforme des écoles existantes, processus de transformation en 3 ans	Transforme des écoles existantes ou en crée de nouvelles, processus de transformation en 3 ans, plus 2 ans de consolidation; 5 niveaux d'accréditation
Étendue en 2014	33 états américains	Est ou a été utilisé dans 50 états américains et 150 pays, sur les 5 continents	2 provinces canadiennes, 5 pays, sur 3 continents
Programme d'apprentissage	Programme d'apprentissage spécifique aux ELS (ELA, Science, Sciences sociales)	Quelques activités obligatoires durant les 3 années d'implantation; guides d'activités suggérées en 6 niveaux	PAEC personnalisé mettant en valeur la diversité du milieu et visant à générer une forte mobilisation; s'intègre au programme d'apprentissage du pays/de la province
Retombées	Après 3 ans, les élèves sont 10 mois en avance en mathématiques et 7 mois en avance en lecture (recherches disponibles)	Amélioration des résultats scolaires; réduction des problèmes de discipline; équipe-école plus engagée; parents satisfaits (livre disponible)	Meilleure intégration des matières scolaires; maintien ou amélioration des moyennes scolaires; motivation accrue des élèves; réduction des problèmes de comportement, mobilisation communautaire à double sens (témoignages et observations)
Reconnaissance	Promu comme un modèle national par le président Barack Obama	n.c.	Reconnu par l'UNESCO; École innovatrice Microsoft Corp.

Tableau 4 : Comparaison ELS, LiM et ECEC

ELS, LIM ET ECEC : TROIS SYSTÈMES-ÉCOLES PENSÉS POUR LES DÉFIS DU XXI^e SIÈCLE

Les ELS, LiM et l'ECEC sont trois systèmes qui entendent transformer l'école en profondeur, entre autres : les processus d'apprentissage, la pertinence de l'éducation en lien avec les défis du XXI^e siècle, l'atmosphère et la culture scolaires. Évidemment, les trois modèles ne se fondent pas sur la même philosophie : l'ECEC adopte l'approche de l'entrepreneuriat conscient, les ELS se basent sur des processus d'enquête de nature scientifique⁸ et LiM insiste sur le leadership en chacun des élèves et ses sept manifestations principales. Néanmoins, à la lecture des trois initiatives, on comprend qu'elles vont toutes dans la même direction, quoiqu'avec des principes légèrement différents, mais privilégiant systématiquement les pratiques éducatives qui mettent les élèves en action et en situation de responsabilités nécessitant des prises d'initiatives⁹. LiM ne semble cependant pas accorder une importance de premier plan à l'implication communautaire, contrairement aux deux autres initiatives : l'emphasis est davantage mise sur l'amélioration de l'ambiance générale de l'école, les interactions adulte-adulte, adulte-élève et élève-élève.

Les trois initiatives s'adressent globalement au même public (du primaire au collège, dans le secteur public ou privé) et ont démarré en même temps, à quelques années près. Le processus transformationnel des trois initiatives est à chaque fois bien structuré, avec un support de l'organisation qui chapeaute l'initiative (les coûts du processus transformationnel et du support apporté ne sont pas toujours mentionnés). En plus du processus transformationnel d'écoles existantes, ELS et ECEC proposent également la création de nouvelles écoles, ce qui les distingue de LiM. Au niveau des résultats, LiM présente des bénéfices principalement au niveau de l'implication (des élèves et des enseignants) et de l'atmosphère de l'école, là où l'intérêt d'ELS se situe majoritairement au niveau du rendement scolaire. **L'ECEC avance des résultats qui rejoignent ces deux aspects simultanément, en y ajoutant une mobilisation communautaire à double sens** (les élèves dans la communauté et les partenaires dans l'école). Dans le cas d'ELS et de LiM, les résultats annoncés sont corroborés scientifiquement. Il s'agit d'une lacune de l'ECEC, bien que certaines de ses composantes soient appuyées par la recherche.

⁸ On peut aussi noter l'existence du modèle **Recherche-action pour la résolution de problèmes communautaires** (RA : RPC), qui est un programme axé sur l'environnement et la citoyenneté, développé dans plusieurs provinces canadiennes, de même que dans quelques autres pays. Dans ce programme, les élèves partent de problèmes communautaires pour entreprendre des projets qui visent à apprendre du problème et à y proposer une solution concrète. Bien qu'il soit fort intéressant, l'ampleur de ce programme n'est en rien comparable aux trois autres initiatives choisies, et n'est par ailleurs pas un système-école, raison pour laquelle il n'a pas été inclus dans la comparaison.

⁹ À ce titre, notons également l'existence du programme **Design for Change**, qui origine d'Inde et est implanté dans plus de 330 000 écoles, dans 34 pays (devient Bâtisseurs de possibles, en France). Ce programme va dans la même direction que les trois initiatives comparées. Cependant, il ne s'agit pas d'un système-école et il se base sur un défi qui dure une semaine, sans obligation d'être perpétué au sein de l'école, raison pour laquelle il n'a pas été inclus dans la comparaison, en dépit de son grand intérêt.

LiM présente un nombre d'écoles impliquées dans le processus transformationnel largement supérieur aux deux autres initiatives. Selon notre analyse, cette différence est due au fait que le processus LiM semble moins exigeant que les deux autres. Seules quelques activités sont obligatoires au cours du processus de transformation en trois ans et il ne semble pas y avoir de règles précises concernant le nombre d'heures à allouer hebdomadairement aux activités axées sur le leadership. Dans la section du site Internet dédiée aux guides d'activités disponibles, on peut lire : « The lessons in the guides are flexible and can be assigned daily, semiweekly, or weekly according to the available time in each classroom ». On peut considérer cela comme un point fort, LiM étant susceptible d'être plus aisément implanté dans une école, mais également comme un point faible, dans la mesure où l'on ne semble pas s'assurer que le leadership soit effectivement travaillé de manière égale et cohérente de classe en classe, dans une école qui implante le programme. On peut aussi noter que LiM s'attend à prendre en charge des équipes-écoles qui ont d'emblée travaillé sur leur cohésion interne, là où les deux autres initiatives s'engagent à supporter n'importe quelle équipe-école.

L'ECEC et ELS ressortent comme des initiatives beaucoup plus complètes, mais également complexes et exigeantes. Leurs données respectives concernant le nombre d'écoles et d'élèves touchés sont d'ailleurs plus comparables¹⁰. Une école, pour devenir une ECEC, devra déterminer son Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC) en lien avec les forces et les besoins de sa communauté. Plusieurs composantes structurantes doivent également être obligatoirement implantées pour obtenir un niveau d'accréditation minimal. Dans le cas d'ELS, une école doit adopter le programme spécifique et prédéterminé qui a été créé pour pouvoir entamer le processus transformationnel. Dans les deux cas, le développement professionnel du personnel enseignant doit être assuré. LiM et ECEC ne proposent, pour leur part, pas de curriculum précis : ils adoptent tous deux le programme du pays/de la province/de la région dans lesquels ils s'implantent. On peut d'ailleurs penser que c'est la raison principale pour laquelle LiM et ECEC sont des initiatives mondiales, là où ELS est cantonnée aux États-Unis, pays pour lequel son programme obligatoire a été créé, ce qui constitue un frein à son extension mondiale (si toutefois la prétention d'ELS est bien de s'internationaliser, ce qui n'est pas mentionné dans sa documentation).

En définitive, des points forts et des points faibles peuvent être trouvés à chacune des initiatives comparées (ECEC, ELS et LiM), en fonction de la perspective adoptée, et **aucune ne se démarque nettement de ses concurrentes** : il s'agit de trois systèmes-écoles d'ampleur, bien pensés pour le développement des compétences du XXI^e siècle, appuyés par un processus transformationnel structuré et basés sur des approches différentes mais néanmoins cohérentes d'un point de vue éducatif.

10 Notons que la philosophie de l'entrepreneuriat conscient de l'ECEC imprègne les écoles du Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales qui totalisent environ 22 000 élèves. Les ECEC québécoises qui sont aussi membres du RQEEE ont été incluses dans le décompte des écoles touchées par l'ECEC.

S'il nous fallait faire ressortir les éléments caractéristiques de l'ECEC par rapport aux deux autres initiatives, nous insisterions sur son approche éducative qui, au-delà des changements dans l'école, entend générer une mobilisation forte de la communauté autour du Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC). La création d'un PAEC particularisé à chaque ECEC ressort effectivement comme un atout distinctif, dans la perspective d'un système-école dont la prétention est de pouvoir être dupliqué. Ce que propose l'ECEC, ce n'est pas un programme scolaire prescrit à implanter (comme avec ELS), ni des activités à organiser autour d'un thème donné (comme avec LiM), mais bien plutôt une architecture-école appuyée par une philosophie éducative. D'ailleurs, il est attendu que travailler sur la création du PAEC en équipe-école, en concertation avec les accompagnateurs ECEC, permette de créer un engouement autour du processus transformationnel de l'école : il s'agira d'un projet éducatif commun, assorti d'une vision éducative partagée.

En continuité, **la dimension « communautarisante » de l'ECEC se présente également comme un élément distinctif**¹¹. Comme on l'a vu, LiM n'y prête pas une attention particulière. Au sein des ELS, des experts extérieurs sont bien amenés à intervenir dans les « expéditions » des élèves et ces derniers présentent par ailleurs le fruit de leurs recherches à la communauté. Mais l'interaction école-communauté n'y apparaît pas aussi structurée qu'au sein d'une ECEC. D'abord, on l'a dit, chaque ECEC doit déterminer son PAEC sur la base des spécificités de son milieu, qu'il s'agisse de sa vie économique, sociale, communautaire, culturelle, etc. Une ECEC en milieu rural pourra ainsi se donner une orientation basée sur l'agriculture, là où une ECEC située en milieu urbain pourra s'inscrire dans une autre dynamique. Autrement dit, on reconnaît, dans l'ECEC, que l'école doit s'intégrer harmonieusement à son milieu. La flexibilité qu'offre le PAEC est ici avantageuse. Si l'ECEC cherche à préparer ses élèves à affronter les défis propres à une économie globalisée, à travers son profil de sortie, elle invite dans le même temps les élèves à porter une attention égale aux forces et défis inhérents à leur propre espace de vie.

Ensuite, les activités entrepreneuriales vécues par les élèves dans une ECEC doivent s'inscrire dans les orientations de leur école et, par là même, dans leur communauté. L'idée même de l'approche entrepreneuriale est d'ailleurs bien de partir d'un besoin de la communauté, locale ou globale, et de chercher à y répondre à travers un projet d'action. Enfin, des partenaires-clés de la communauté sont invités à entrer dans l'ECEC en fonction des besoins émanant des activités entrepreneuriales vécues par les élèves. Le maillage école-communauté se situe donc dans une double dynamique : les élèves, à travers leurs activités entrepreneuriales, s'inscrivent résolument dans leur communauté et la communauté, à travers des partenariats ciblés, est mobilisée et contribue à la formation des élèves et au succès de leurs activités. Ce maillage école-communauté n'est pas laissé au hasard des projets, mais est plutôt planifié et structuré. Un membre du personnel de l'école est même assigné à la création et la pérennisation des partenariats.

11 L'ECEC n'a cependant pas l'exclusivité de cette dimension communautaire. Le concept d'école communautaire (EC) et son implantation à l'échelle mondiale a d'ailleurs fait l'objet d'une recension récente, dans la perspective d'un développement de la collaboration école-famille (Bédard, 2009). La particularité de l'ECEC est d'ajouter des partenariats avec les acteurs socio-économiques entourant l'école.

2^e angle de comparaison : les écoles à vocation particulière

Au Québec comme ailleurs, on assiste ces dernières années à une entrée en force des programmes particuliers dans les écoles publiques, après qu'ils aient d'abord foisonné dans les écoles privées. Ces programmes sont axés sur des approches hétéroclites : on retrouve ainsi des programmes de Santé globale, de Sport-études ou d'Arts-études, des écoles alternatives (Freinet, Montessori, Waldorf, etc.), des écoles à vocation scientifique, des écoles internationales, etc. C'est ce qu'on appelle communément les écoles à vocation particulière, les projets pédagogiques particuliers ou encore les concentrations scolaires. Ces programmes visent à donner une couleur spécifique à un établissement scolaire donné. Ils ont émergé, dans les écoles publiques, d'une part, pour lutter contre le décrochage scolaire en répondant mieux aux intérêts des élèves et, d'autre part, pour concurrencer les écoles privées qui attiraient une clientèle scolaire de plus en plus nombreuse, vidant progressivement les écoles publiques de leurs meilleurs élèves, avec pour résultat une ghettoïsation progressive des écoles publiques étant désormais aux prises avec la clientèle scolaire la plus difficile : élèves en difficulté d'apprentissage, de comportement, décrocheurs, etc.

Dans le contexte québécois, on a parfois tendance à comparer l'ECEC à ces écoles à vocation particulière et, surtout, au Programme d'éducation intermédiaire (PEI) de l'Organisation du baccalauréat international (OBI), lequel est également implanté à l'échelle mondiale. Si l'ECEC propose bien de colorer, en quelque sorte, les écoles dans lesquelles elle s'implante – d'une philosophie de l'entrepreneuriat conscient en l'occurrence –, la comparaison avec les écoles à vocation particulière ne nous semble pas pouvoir aller beaucoup plus loin. Nous débiterons par quelques éléments distinctifs généraux, avant de proposer une comparaison plus approfondie entre l'ECEC et l'OBI.

D'abord et avant tout, dans les écoles à vocation particulière, l'orientation spécifique de l'école en constitue seulement un volet (sauf dans les écoles alternatives, majoritairement implantées au niveau primaire). Au sein des écoles à vocation particulière coexistent donc deux systèmes parallèles : le programme régulier et le programme particulier; les élèves du premier ne se mêlant pas, ou peu, avec ceux du second. Ceci n'est pas le cas dans une ECEC où **la philosophie entrepreneuriale consciente doit imprégner tout l'établissement scolaire**.

12 Les écoles alternatives auraient pu constituer un angle comparatif en elles-mêmes. Une école Freinet, par exemple, s'apparente à un système-école. Néanmoins, ces écoles alternatives se basent surtout sur une approche pédagogique particulière et le changement apparaît davantage au niveau de la classe que de l'école. Les écoles alternatives, au Québec du moins, bénéficient par ailleurs d'arrangements par rapport aux attentes ministérielles, ce qui n'est pas le cas des ECEC. Il y aurait cependant lieu de pousser la comparaison plus loin, notamment avec les écoles Freinet qui présentent des ressemblances frappantes avec l'ECEC (conseils d'élèves et d'école, implication communautaire, pédagogie active).

Ensuite, pour attirer les meilleurs élèves, puisqu'il s'agit bien de concurrencer les écoles privées et leurs programmes spécifiques qui ont la plupart du temps une réputation d'excellence, les écoles à vocation particulière, même lorsqu'elles relèvent du domaine public, sont autorisées à émettre des critères de sélection pour choisir les élèves qui pourront entrer dans leur programme particulier. Généralement, les élèves doivent présenter des résultats scolaires élevés et ne démontrer aucun problème de comportement grave avéré. En somme, on s'assure de sélectionner la crème des élèves qui n'a pas été séduite par le secteur privé, au détriment des élèves faibles ou seulement dans la moyenne. **Au sein d'une ECEC, un tel processus de sélection des élèves n'existe pas.** Tous les élèves, indépendamment de leurs difficultés scolaires ou comportementales, y sont inclus.

Enfin, les programmes particuliers impliquent bien souvent des frais supplémentaires pour les parents des élèves, ce qui est une autre manière de restreindre l'accès à ces programmes à n'importe quel élève; les familles aisées ou de la classe moyenne étant d'emblée favorisées. Avec tous ces critères, on s'arrange de manière à peine voilée pour sélectionner et former une élite. Les frais dont il est question ne concernent pas tant l'inscription au programme particulier (qui sont la plupart du temps, mais pas toujours, pris en charge par les commissions scolaires), mais bien plutôt le coût du matériel scolaire spécifique requis et des activités spéciales obligatoires. Si l'ECEC implique effectivement d'engager des fonds supplémentaires pour assurer le suivi éducatif de l'école et son adhésion annuelle à l'OiECEC, ces frais sont supportés par l'école et non par les parents. La création de nouvelles activités (projets et mini-entreprises) requiert également parfois des fonds qui sont obtenus à travers la micro-banque créée dans l'école (principe du microcrédit). **L'accès des élèves à l'ECEC et à ses activités en entrepreneuriat conscient ne saurait donc être restreint pour des raisons financières.**

Ces éléments étant posés, nous proposons ci-dessous un tableau comparatif plus spécifique entre l'**Organisation du baccalauréat international** (OBI), que nous assimilons ici à une école à vocation particulière, et l'ECEC.

	OBI	ECEC
Vision éducative	Développer des citoyens du monde du point de vue culturel, linguistique et de la cohabitation harmonieuse	Développer, dès le plus jeune âge, une culture de l'entrepreneuriat conscient et de l'apprentissage autonome au service de la santé globale des élèves, des intervenants et des partenaires de la communauté
Emphase	Sensibilisation internationale et participation à la société globalisée; faciliter la mobilité géographique	Développement socioéconomique endogène et viable dans une économie globalisée; épanouissement de la personne dans sa communauté
Approche	4 programmes distincts (primaire, premier cycle du secondaire, programme du diplôme, certificat à orientation professionnelle)	Système-école (7 axes stratégiques, 21 composantes structurantes)
Siège social	Suisse	Canada
Mise en activité	Programme du diplôme dès 1968; secondaire en 1994; primaire en 1997; professionnel en 2012	Développement dès 1991, 1 ^{re} école en 1999
Nbre d'écoles (élèves) en 2014	3 930 (1 233 000)	127 (51 100)
Étendue en 2014	147 pays	5 pays
Clientèle-cible	Du primaire au pré-universitaire (de 3 à 19 ans)	Du primaire au collège, formation des adultes
Types d'établissements touchés	Moitié d'établissements publics, moitié privés	Majoritairement des écoles publiques, quelques écoles privées
Sélection	Critères et tests de sélection, comité d'admission, élitiste (au Québec)	Pas de sélection, inclusif
Processus d'implantation	S'implante dans des écoles existantes; une école obtient le statut d'« école du monde de l'IB » après un processus intensif de deux ans ou plus; processus régulier de suivi et d'évaluation	Transforme des écoles existantes ou en crée de nouvelles, processus de transformation en 3 ans, plus 2 ans de consolidation; 5 niveaux d'accréditation
Programme d'apprentissage	Les programmes spécifiques internationaux offerts s'ajoutent aux programmes nationaux; aménagement de la grille-matière des élèves	PAEC personnalisé mettant en valeur la diversité du milieu et visant à générer une forte mobilisation; s'intègre au programme d'apprentissage du pays/de la province

Tableau 5 : Comparaison OBI et ECEC

L'OBI ET L'ECEC : DEUX APPROCHES ÉDUCATIVES DISTINCTES

Disons-le d'emblée, l'OBI et l'ECEC n'adoptent pas la même vision éducative : on a déjà vu que l'ECEC se concentre sur l'entrepreneuriat conscient, là où l'OBI est explicitement axée sur l'éducation internationale, qu'elle définit généralement comme la volonté de développer des citoyens du monde du point de vue culturel, linguistique et de la cohabitation harmonieuse, ce qui implique de renforcer l'identité et la sensibilité culturelles des élèves, tout en leur permettant d'acquérir des valeurs humaines universelles. Néanmoins, l'OBI et l'ECEC, en tant qu'organisations éducatives internationales, **visent la même clientèle scolaire**. À ce titre, l'OBI propose quatre programmes distincts, à savoir le programme primaire (PP, de 3 à 12 ans, offert depuis 1997), le programme du premier cycle du secondaire (PPCS), mieux connu sous le nom de programme d'éducation intermédiaire¹³ (PEI, de 11 à 16 ans, offert depuis 1994), le programme du diplôme, mieux connu sous le nom de baccalauréat international (de 16 à 19 ans, offert depuis 1968) et le récent certificat d'orientation professionnelle (de 16 à 19 ans, offert depuis 2012). Sur le site Internet très fourni de l'OBI, on peut lire que son unicité repose notamment sur sa capacité à offrir un **continuum d'éducation**, à travers ses quatre programmes. Ceci nous semble vrai uniquement si un élève fréquente une école primaire, puis une école secondaire et enfin un collège qui offrent ses programmes, ce qui n'est pas garanti. On peut d'ailleurs dire exactement la même chose de l'ECEC. L'OBI et l'ECEC ne se distinguent pas à ce propos.

Comme on peut le voir dans le Tableau 5, ci-dessus, **l'étendue de l'OBI est largement supérieure à celle de l'ECEC** : 3 930 établissements scolaires¹⁴ et 1 233 000 élèves touchés par l'OBI dans 147 pays, contre 127 établissements et 51 100 élèves pour l'ECEC dans 5 pays. Deux éléments peuvent expliquer ces différences. Premièrement, l'OBI ressort généralement comme une organisation plus mature que l'OiECEC. L'OBI bénéficie ainsi d'une expérience qui débute dès 1968, même si ses programmes primaire et secondaire ont été ajoutés plus récemment. Ceci dit, si l'on compare l'ECEC uniquement au PEI qui a été développé par l'OBI en même temps que l'ECEC commençait à voir le jour (en 1994), la différence est flagrante : 1 094 établissements secondaires offrent en effet actuellement le PEI, soit une croissance moyenne annuelle de plus de 50 établissements supplémentaires, pendant 20 ans. **La stratégie de développement planifiée de l'OBI apparaît ici fort efficace**. Précisons tout de même, pour nuancer le propos, que la volonté d'internationalisation de l'ECEC, à travers l'OiECEC, n'a vu le jour qu'en 2012. L'exercice de comparaison devra ainsi être réitéré dans quelques années pour pouvoir jauger adéquatement la stratégie de développement de l'OiECEC qui n'en est qu'à ses débuts en matière de déploiement international. On notera également que les stratégies de développement de l'OBI et de l'OiECEC sont relativement semblables alors que l'une et l'autre établissent des partenariats variés avec des institutions publiques et privées.

¹³ À l'usage, on retrouve souvent l'appellation « programme d'éducation internationale » pour désigner le PEI, quoique la dénomination officielle de l'OBI soit bien « programme d'éducation intermédiaire ».

¹⁴ Ce chiffre ne tient pas compte de l'implantation du récent certificat à orientation professionnelle qui augmente le compte à 4909 établissements touchés par l'OBI. Ces établissements sont en cours de processus d'accréditation.

Le deuxième élément à prendre en considération tient au fait que l'OBI n'est pas un système-école à part entière et qu'il est dès lors probablement plus aisé à implanter. Ceci ne sous-entend pas que le processus transformationnel de l'OBI n'est pas rigoureux, ni exigeant. Au contraire, ce processus apparaît fortement normé et n'importe quel établissement scolaire ne peut pas prétendre devenir une « école du monde de l'IB » si facilement. Par ailleurs, après avoir obtenu cette certification, un processus de suivi et d'évaluation de l'établissement est mis en place afin de s'assurer que les standards élevés de l'OBI continuent d'être respectés. La différence tient plutôt au fait que ce n'est pas l'école dans son ensemble qui est tenue de se soumettre au processus transformationnel. En effet, **les programmes de l'OBI ne touchent souvent qu'une partie de la clientèle d'une école**¹⁵, au Québec du moins, soit précisément ceux qui ont choisi l'orientation internationale. Il s'agit donc d'une sorte de filière – internationale en l'occurrence – qui se met en place dans un établissement scolaire donné, ce qui distingue l'approche de celle de l'ECEC qui propose, pour sa part, une transformation de l'établissement scolaire dans son ensemble. Un tel processus est sans doute plus complexe à mettre en place et est également susceptible de rencontrer plus de résistance dans la mesure où il nécessite de rallier progressivement la totalité du personnel éducatif d'une école au projet de l'ECEC.

On peut noter que les élèves fréquentant les écoles de l'OBI ont, en règle générale, fait l'objet d'une sélection et ce, même pour le programme du primaire. Ainsi les élèves doivent-ils non seulement présenter d'emblée de bons résultats scolaires, mais également réussir des examens de sélection « maison » pour démontrer leurs capacités. **Il est difficile de ne pas relever l'orientation élitiste qui a été privilégiée par les écoles québécoises pour implanter les programmes de l'OBI.** Les programmes de l'OBI¹⁶ se sont d'ailleurs majoritairement développés dans les écoles privées, avant d'entrer dans les écoles publiques ou financées par l'État, pour atteindre aujourd'hui une parité à l'échelle internationale. L'ECEC est quant à elle majoritairement implantée dans des écoles publiques, ce qui apparaît cohérent avec sa vision inclusive. Ceci dit, on peut probablement expliquer la sélection des élèves par le **caractère exigeant des programmes de l'OBI**. En effet, ces programmes ne se substituent pas aux standards et programmes nationaux, mais s'y ajoutent. Autrement dit, les élèves engagés dans un programme de l'OBI doivent non seulement réussir les examens nationaux, mais également ceux de l'OBI (standardisés au plan international). La grille-matière des élèves fait, à cet égard, l'objet d'un aménagement particulier de sorte que les matières du programme national et celles du programme de l'OBI puissent être couvertes.

15 Au niveau primaire, pour devenir une « école du monde de l'IB », tout l'établissement scolaire doit être touché par le programme international. Dans les plus petits établissements d'enseignement secondaire, tous les élèves peuvent également être touchés. Néanmoins, au Québec, le programme international est plus largement implanté au niveau secondaire et constitue dès lors généralement une filière scolaire particulière.

16 L'engouement des écoles québécoises pour les programmes de l'OBI est tel qu'une association, la Société des écoles du monde du Baccalauréat international du Québec et de la Francophonie (SÉBIQ), met en réseau toutes les écoles internationales québécoises en plus de chapeauter une centaine d'écoles ailleurs au Canada et dans la Francophonie. On peut penser que le modèle de développement québécois s'étend donc à la Francophonie qui est aussi la cible principale visée jusqu'à présent par l'OiECEC. Notons que la sélection n'est pas une prescription de l'OBI qui veille à ce que ses programmes soient généralement accessibles à une clientèle variée. Le propos tenu concerne donc bien le cas du Québec.

Au plan pédagogique, **la recherche est au cœur des méthodes de l'OBI**. Les situations de recherche sont la plupart du temps imposées aux élèves pour permettre de couvrir les matières à aborder. Ces situations de recherche sont encadrées par un questionnement général et doivent être en lien avec les concepts clés et connexes, les contextes mondiaux/thèmes transdisciplinaires (précédemment appelés les aires d'interaction), de même qu'avec les objectifs spécifiques des groupes de matières qui constituent les programmes de l'OBI. Cette approche est cohérente avec la mission d'internationalisation de l'OBI, en plaçant la recherche, les savoirs et la sensibilisation internationale au cœur de ses pratiques. **Elle se distingue néanmoins de l'ECEC qui privilégie les projets d'action et de réflexion** au départ de besoins qui sont idéalement identifiés par les élèves et autour desquels le groupe-classe sera amené à imaginer un projet qui servira, dans le même temps, à structurer l'identité des élèves, à aborder des contenus du programme de formation et à organiser des séances de réflexion visant à développer la conscience des élèves.

Si l'on prend l'angle des coûts relatifs aux deux initiatives comparées, ces dernières se distinguent à nouveau. Le Tableau 6, ci-dessous, propose un scénario financier comparatif sur la base des informations disponibles sur le site Internet respectif des deux initiatives comparées. Dans le cas de l'OBI, nous prenons pour acquis que l'école a déjà reçu son autorisation à dispenser les programmes de l'OBI car les coûts relatifs au processus d'accréditation ne sont pas communiqués¹⁷. Le calcul lié à l'OBI concerne donc une école secondaire fictive qui dispense le PEI (10 330 CAD), à 300 élèves¹⁸ (300 x 80 CAD) et fait évaluer 5 sujets d'études (5 x 825 CAD). Ces coûts n'incluent pas les formations obligatoires payantes du personnel éducatif, ni le coût des diplômes décernés au terme du programme. Dans le cas de l'ECEC, nous avons pris sa formule la plus dispendieuse qui mène à une accréditation complète d'une école primaire ou secondaire. La formation du personnel éducatif les cinq premières années est comprise dans les montants mentionnés. Les sommes à payer à compter de l'an 6 concernent l'adhésion annuelle à l'OIECEC. **Le coût total de l'OBI sur 10 ans est largement supérieur à celui de l'OIECEC, soit plus du triple**. La différence la plus notable tient surtout au fait que les sommes à déboursier à l'OBI restent constantes dans le temps, là où celles qui sont à payer à l'ECEC diminuent fortement une fois que l'accréditation a été obtenue. Ces chiffres donnent un ordre de grandeur, mais sont néanmoins à prendre avec précaution dans la mesure où les deux initiatives n'annoncent pas tous leurs frais de service sur leur site Internet.

17 Les montants déboursés par une école au cours de son processus d'accréditation pour devenir une « école du monde de l'IB » sont probablement moindres que ceux payés une fois l'accréditation obtenue. En effet, en cours d'accréditation (soit entre 2 et 5 ans), aucun diplôme de l'OBI ne peut être décerné aux élèves. C'est la raison pour laquelle nous n'incluons pas le coût des diplômes dans le scénario financier.

18 Ce nombre correspond à la moyenne de l'impact avancé par l'OBI, soit 1 233 000 élèves touchés dans 3930 établissements. Il correspond à 10 classes de 30 élèves par établissement scolaire touché.

	Programme du PEI de l'OBI	Formule « accréditante » de l'OiECEC (jours d'accompagnement)
An 1	38 455	25 000 (14)
An 2	38 455	25 000 (14)
An 3	38 455	25 000 (14)
An 4	38 455	15 000 (8)
An 5	38 455	15 000 (8)
An 6	38 455	2 500 (1/2)
An 7	38 455	2 500 (1/2)
An 8	38 455	2 500 (1/2)
An 9	38 455	2 500 (1/2)
An 10	38 455	2 500 (1/2)
Total	384 550	117 500

Tableau 6 : Scénario financier sur 10 ans OBI/OiECEC (en CAD)

En définitive, **aucune des deux initiatives comparées, à savoir l'OBI et l'ECEC, ne se démarque de manière notable de l'autre**. L'une et l'autre adoptent des approches différentes : l'OBI s'implante par l'intermédiaire d'un de ses quatre programmes, là où l'ECEC propose avant tout un changement de l'architecture et de la philosophie de l'école. L'impact de l'OBI est supérieur à celui de l'ECEC. Son expérience et sa réputation d'excellence ressortent également comme des atouts. Néanmoins, d'un point de vue québécois, l'approche de l'OBI apparaît plus exclusive, relativement à la sélection des élèves, au recours à des filières scolaires et aux coûts qui sont associés à l'implantation de ses programmes.

3^e angle de comparaison : les initiatives axées sur l'entrepreneuriat

Comme nous l'avons déjà remarqué plus tôt dans le texte, il ne semble pas, selon nos recherches, exister d'autre système-école que l'ECEC se basant explicitement sur une philosophie éducative entrepreneuriale, ni sur la notion encore plus originale d'une éducation entrepreneuriale consciente. La plupart des initiatives qui ont été recensées en lien avec l'entrepreneuriat (voir l'Annexe 2) ne sont en effet pas des systèmes-écoles, mais bien plutôt des programmes ponctuels¹⁹. Par ailleurs, l'envergure de ces initiatives se résume généralement à faire vivre des expériences relativement limitées dans le temps aux élèves. On peut déjà tirer leçon de cette difficulté à trouver des initiatives comparables à l'ECEC : si, comme on l'a vu, les appels au développement de l'entrepreneuriat en milieu scolaire se font nombreux et insistants à travers le monde depuis plusieurs années, autrement dit, si l'entrepreneuriat scolaire se pose comme un défi global lancé à l'éducation, force est de constater qu'il n'existe pas ou peu de réponse elle aussi globale à ce défi. **L'ECEC, et son modèle d'école, se positionne ainsi comme un acteur de premier plan dans le développement de l'entrepreneuriat scolaire, au niveau international**. Nous verrons plus loin que deux initiatives peuvent tout de même être comparées à l'ECEC, à savoir le **Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales**, au niveau québécois, et **Junior Achievement**, au niveau international.

¹⁹ Les résultats du récent appel à participation de l'OCDE, dans le cadre de son programme Entrepreneurship 360, reprennent plusieurs initiatives européennes dont la langue principale est différente de celles utilisées dans le cadre de cette recension : <http://www.oecd.org/site/entrepreneurship360/home/articles/callforcasestudiesresults.htm>. On y retrouve des initiatives analogues à l'ECEC, notamment Entreprenasium (Pays-Bas) qui fait la promotion de l'entrepreneuriat social.

Ceci étant, si l'on considère toutes les initiatives recensées explicitement axées sur l'entrepreneuriat, en faisant abstraction de la dimension systémique de l'ECEC, on peut choisir l'angle des finalités éducatives qui sont prônées par ces initiatives pour en proposer une comparaison. On distingue, à ce titre, **trois grandes visions éducatives liées à l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation** (Breen, 2004), lesquelles font écho aux compétences-clés en entrepreneuriat présentées plus haut (Davies, 2002). Une première vision considère l'entrepreneuriat comme un objet d'enseignement et entend faire apprendre des notions en lien avec l'économie et le monde des affaires aux élèves, pour que ces derniers comprennent mieux de quoi il est question lorsque la notion d'entrepreneuriat est convoquée. On parle d'**éducation à l'entrepreneuriat**. Une seconde vision considère l'entrepreneuriat dans sa dimension d'orientation professionnelle et cherche à développer chez les élèves les compétences nécessaires à la création et à la gestion d'entreprises, dans le but de former de futurs entrepreneurs. On parle d'**éducation pour l'entrepreneuriat**. Ces deux visions sont souvent étroitement liées. Une troisième vision considère l'entrepreneuriat comme un outil d'enseignement et d'apprentissage et entend développer chez les élèves des caractéristiques dites entrepreneuriales, dans le but de former des élèves plus entreprenants dans la vie en général. On parle d'**éducation par l'entrepreneuriat** (pour une synthèse complète, voir Pepin, 2011b). Ces différentes visions assorties de finalités éducatives distinctes peuvent être résumées à l'appui de la *Figure 3* (Pepin, 2013).

	Finalité éducative	Éducation	Représentation
Dimension spécifique et économique	Comprendre l'entrepreneuriat	Éducation à l'entrepreneuriat	L'entrepreneuriat comme objet d'apprentissage
Entrepreneuriat	Être un entrepreneur	Éducation pour l'entrepreneuriat	L'entrepreneuriat comme pratique professionnelle
Dimension large et processuelle	Être entreprenant	Éducation par l'entrepreneuriat	L'entrepreneuriat comme outil d'apprentissage

Figure 3 : Les finalités d'éducation entrepreneuriale (Pepin, 2013)

Il serait fastidieux de proposer une classification exhaustive des initiatives recensées axées sur l'entrepreneuriat, mais on peut noter qu'elles se répartissent selon les trois visions présentées. Pour ne prendre que quelques exemples issus du contexte québécois, **Ekomini** et **BIM** sont deux initiatives qui visent à faire apprendre des notions de littératie financière aux élèves, à travers notamment les concepts d'épargne, de dépenses, de revenu, d'argent, de gain, de planification d'un budget, de troc et de rareté. **Jeune Coop**, **Academos**, **Explonaria** ou encore **Bungee** s'inscrivent dans une perspective d'orientation professionnelle et visent l'exploration des choix de carrière et le développement d'habiletés utiles à la création et à la gestion d'entreprises. **Presque Héros**, **Passe à Go** ou encore **Vitamine E** se concentrent sur le développement des caractéristiques entrepreneuriales chez les élèves, dans une perspective plus large. L'ECEC s'inscrit prioritairement dans la troisième vision, soit la volonté de former des individus plus entreprenants dans la vie en général. L'émergence de futurs entrepreneurs plus conscients apparaît alors comme une cible secondaire qui en découle. Comme on l'a vu plus tôt dans le texte, la société a besoin de citoyens plus entreprenants, proactifs et avertis, comme les entreprises comptent aujourd'hui sur des employés plus entreprenants, flexibles et innovants. **Cibler uniquement la formation d'entrepreneurs serait à ce titre réducteur dès lors que l'ECEC entend toucher un public large; réduction qu'elle n'opère pas.**

Au regard de sa dimension entrepreneuriale, l'ECEC s'inscrit à nouveau dans une tendance qui fait la promotion de l'entrepreneuriat dans ses différentes dimensions. Ceci étant dit, si la plupart des initiatives recensées axées sur l'entrepreneuriat ont, tout comme l'ECEC, la prétention de pouvoir être dupliquées, il s'agit invariablement d'initiatives de courte durée, à vivre une seule fois et à la portée par ailleurs limitée dans le sens où elles touchent des groupes-classes et non des écoles dans leur entièreté. En fait, ces initiatives pourraient toutes être intégrées et vécues dans le cadre de l'ECEC. À cet égard, **l'ECEC est susceptible de devenir un cadre stratégique de gouvernance** entre toutes les parties prenantes de la communauté autour de l'école, qui permet à d'autres initiatives existantes : 1) de trouver une légitimité stratégique dans le contexte de l'ECEC et 2) de mieux réussir leur implantation dans la mesure où l'ECEC fournit le cadre systémique, organisationnel et humain idoine. Notons tout de même que la philosophie éducative de l'ECEC est comparable au mouvement de l'**enterprising education** australien (Kearney, 2009) qui défend exactement la même vision éducative et s'appuie sur le même genre de pratiques pédagogiques. Néanmoins, en dépit de son grand intérêt, ce mouvement ne constitue pas, selon nos recherches, un programme ou un système-école qu'il serait possible de comparer en termes d'étendue et d'impact dans les écoles. **À nouveau, l'organisation systémique de l'ECEC la distingue.**

LE RQEEE ET L'ECEC : DEUX APPROCHES, ORGANISATIONS ET MODES D'ACCOMPAGNEMENT DISTINCTS

Au niveau québécois, l'initiative la plus directement comparable à l'ECEC est représentée par le **Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales** (RQEEE)²⁰. Ce Réseau existe depuis 1999 et a connu son expansion grâce au financement public lié au Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, sous l'égide du Secrétariat à la jeunesse (2004). Le RQEEE compte un peu moins d'une centaine d'écoles membres de son réseau à travers la province du Québec, principalement au niveau primaire (80 écoles regroupant environ 15 000 élèves), mais également au niveau secondaire (14 écoles totalisant environ 6 800 élèves touchés par la vision du RQEEE²¹). La spécificité du RQEEE, qui la rapproche d'ailleurs de l'ECEC bien que les termes utilisés diffèrent, est de faire la promotion d'un **entrepreneuriat responsable**²² qui implique de prendre en considération les interactions entre l'environnement, l'économie, la société et l'éthique, dans une perspective générale de développement durable. La **micropulperie scolaire** – mini-entreprise qui vise à récupérer le papier de brouillon dans les classes de l'école pour les transformer en produits finis en papier recyclé qui pourront être vendus (Pepin, 2009, 2011a) – représente d'ailleurs bien la synthèse de la philosophie à la fois entrepreneuriale et environnementale du RQEEE. Jusqu'en 2009, les écoles qui devenaient membres du RQEEE devaient obligatoirement mettre en place une micropulperie, ce qui n'est plus vrai actuellement. Comme beaucoup d'initiatives québécoises axées sur l'entrepreneuriat, le RQEEE vise à développer chez les élèves un ensemble de caractéristiques dites entrepreneuriales²³, qui sont aussi représentées dans une partie du profil de sortie de l'ECEC.

Selon les informations dont nous disposons, le **mode d'accompagnement des écoles membres du RQEEE semble se situer au niveau de la sensibilisation**. L'offre de formation du RQEEE est cependant très peu documentée sur son site Internet. Au moment de leur adhésion, les équipes-écoles (enseignants, direction, autres professionnels) reçoivent une journée de formation : une demie portant sur l'entrepreneuriat, l'autre demie sur le développement durable. Une fois membre du RQEEE, l'accompagnement des écoles passe essentiellement par deux événements annuels, soit les rencontres d'automne et le Congrès annuel du RQEEE, le dernier en date (2014) ayant d'ailleurs été organisé conjointement avec l'OiECEC. La participation des écoles du RQEEE à ces activités est cependant volontaire, tout comme l'est d'ailleurs la participation des ECEC au Congrès international annuel de l'OiECEC. Plus avant, et à titre comparatif, l'**OiECEC offre trois formules distinctes d'accompagnement** pour soutenir le processus transformationnel d'une école en ECEC. Les journées d'accompagnement mentionnées sont des formations dispensées à l'ensemble du personnel éducatif d'une école : 1) la formule « école » s'étend sur 5 à 7 ans et conduit à une accréditation partielle. Elle donne droit à 20 journées d'accompagnement maximum; 2) la formule « progressive » s'étend sur 7 ans et conduit à une accréditation avancée. Elle donne droit à 42 journées d'accompagnement maximum et 3) la formule « accréditante » s'étend sur 5 ans et conduit à une accréditation complète. Elle donne droit à 58 journées d'accompagnement. Une fois la formule choisie mise en place, les ECEC peuvent défrayer les coûts relatifs à l'ajout de composantes structurantes, à la carte, et bénéficient par ailleurs d'une demi-journée d'accompagnement à distance.

20 Précédemment dénommé le Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales.

21 Le développement du RQEEE au niveau secondaire s'est réalisé à partir de 2011, grâce au financement lié à la Stratégie québécoise de l'entrepreneuriat. À ce niveau, tous les élèves d'une école membre ne sont pas touchés par la vision du RQEEE qui s'appuie alors sur des profils et des concentrations scolaires.

22 Il est à noter que le co-fondateur de l'OiECEC, Rino Levesque, était précédemment, entre autres fonctions, conseiller du directeur général du RQEEE, période au cours de laquelle le RQEEE faisait la promotion de l'entrepreneuriat conscient, avant d'axer son discours sur l'entrepreneuriat responsable. Durant ces années, la philosophie et la structure de l'ECEC ont exercé une influence sur le discours général du RQEEE et le mode d'accompagnement offert aux écoles, surtout au secondaire. Au printemps 2014, le RQEEE et l'OiECEC ont mis fin à leur collaboration.

23 Les caractéristiques entrepreneuriales prônées par le RQEEE sont représentées par un jeu de cartes, les Valeureux Super Héros, autour duquel les écoles membres du RQEEE développent elles-mêmes leur propre animation.

24 Ceci est vrai pour la majorité des écoles primaires membres du RQEEE dont l'adhésion a été financée par les fonds provenant du Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Les écoles secondaires qui sont devenues membres du RQEEE à compter de 2011 ont bénéficié de quelques jours supplémentaires d'accompagnement. Notons que plusieurs de ces écoles secondaires sont par ailleurs des ECEC. Une ECEC peut en effet également être membre du RQEEE. Dans ce cas, l'école bénéficie d'une des formules d'accompagnement plus intensives offertes par l'OiECEC.

Depuis l'abandon de l'implantation obligatoire d'une micropulperie dans une école qui devient membre du RQEEE, aucune approche pédagogique ne semble être formellement proposée par le RQEEE. Selon nos recherches, les écoles membres du RQEEE n'ont à l'heure actuelle pas l'obligation de mettre en œuvre ou d'implanter un nombre minimal d'activités ou de programmes pour s'assurer du dynamisme et de la pérennité de la vocation entrepreneuriale et environnementale de leur école. Au sein du RQEEE, c'est davantage le leadership de la direction d'école qui influencera le niveau d'adhésion de son personnel éducatif et, conséquemment, l'intensité du développement entrepreneurial et environnemental de l'école. En cohérence avec cette vision, le RQEEE a recours à des leaders associés, soit des enseignantes et enseignants qui partagent avec la direction d'école la responsabilité du développement de la culture entrepreneuriale et environnementale de leur établissement. Parmi ces derniers, certains sont également leaders associés régionaux, libérés pour agir à titre de personnes-ressources au niveau régional pour d'autres écoles membres du RQEEE. On retrouve une approche similaire au sein de l'ECEC, à l'appui de la composante structurante 7.1, qui a trait au leadership mobilisateur partagé (voir l'Annexe 1). En continuité, le RQEEE a créé une communauté virtuelle qui vise à permettre aux enseignants de la province de se mettre en contact et d'échanger autour de leurs pratiques. Selon les informations dont nous disposons, ce service n'est cependant pas particulièrement actif. Notons que cette dernière stratégie de réseautage est également en cours de développement au sein de l'OiECEC, la gestion des distances entre les ECEC à travers le monde étant un défi de taille.

En définitive, l'approche du RQEEE, pour s'insérer dans les écoles, apparaît **distincte de celle de l'ECEC et de son architecture-école**, à travers laquelle on cherche à s'assurer que la philosophie entrepreneuriale consciente s'implante de manière durable dans une école qui devient une ECEC. Sans dévaloriser le RQEEE qui, au Québec, a joué un rôle important de pionnier dans la diffusion et l'acceptation de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire, **l'approche de l'ECEC ressort comme étant actuellement plus développée**, à travers son architecture-école et son offre d'accompagnement des écoles. Néanmoins, comme on l'a vu, la philosophie éducative des deux initiatives est à certains égards comparable. Notons pour terminer que le RQEEE est un réseau exclusif aux écoles publiques et francophones du Québec et n'affiche de ce fait aucune ambition internationale, ce qui la distingue également de l'ECEC qui œuvre autant au privé qu'au public, au Québec et à l'international, en langues française, anglaise et espagnole. Le *Tableau 7*, ci-dessous, propose un résumé comparatif entre les deux initiatives.

	RQEEE	ECEC
Mise en activité	1999	Développement depuis 1991; 1ère école en 1999
Nbre d'écoles ²⁵ (élèves) en 2014	94 (21 800)	127 (51 100)
Public-cible	Écoles publiques québécoises, primaire et secondaire	Écoles publiques ou privées, du primaire au professionnel au Québec et à l'international
Langues utilisées	Français	Français, Anglais, Espagnol
Philosophie	Entrepreneuriat responsable depuis 2014; politique sur le développement durable	Entrepreneuriat conscient depuis 2001; développement viable; écosystème école-communauté
Adhésion	Adhésion à un réseau d'écoles	Implantation d'une architecture-école et adhésion à un réseau d'écoles
Structuration	Historique : implantation obligatoire d'une micropulperie de 1999 à 2009; pas d'approche pédagogique formelle	Implantation obligatoire de 12 des 21 composantes structurantes de l'architecture-école pour une accréditation minimale, approche pédagogique en entrepreneuriat conscient (APEEC)
Développement	Financement public lié au Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, puis à la Stratégie québécoise de l'entrepreneuriat jusqu'en avril 2015. Quelques financements privés.	Diverses stratégies partenariales de financement (public et privé)
Processus transformationnel	Sensibilisation du personnel éducatif de l'école	Transformation de l'école et formation du personnel éducatif, de même que de partenaires de la communauté
Accompagnement	1 journée de formation au moment de l'adhésion; à compter de 2013, formation de 1 à 2h aux directions d'école; à compter de 2014, une offre de formation variant entre ½ et 3 jours d'accompagnement est proposée, aux nouvelles écoles membres uniquement	Entre 20 et 58 journées de formation réparties sur 5 à 7 ans, selon la formule choisie
Autres activités	Rencontres d'automne et congrès annuel	Congrès annuel; célébrations pédagogiques en entrepreneuriat conscient dans chaque ECEC

Tableau 7 : Comparaison RQEEE et ECEC

25 Rappelons que, sur les 94 écoles membres du RQEEE, 15 sont également des ECEC, soit 4 écoles secondaires et 11 écoles primaires, totalisant environ 10 000 élèves. Ces écoles sont donc comptabilisées dans les deux colonnes.

JA ET ECEC : DEUX PHILOSOPHIES ENTREPRENEURIALES DISTINCTES

Au niveau international, seule la fédération mondiale **Junior Achievement Worldwide** (JA) – et ses filiales locales (Junior Achievement-Young Enterprise (JA-YE), en Europe; Les jeunes entreprises du Québec; Junior Achievement Canada, etc.) – se présente comme une initiative comparable à l'ECEC. Il s'agit, dans un cas comme dans l'autre, d'initiatives internationales qui ressortent comme des réponses globales aux appels visant à introduire plus d'entrepreneuriat dans les écoles. Réponse globale ne signifie pas ici indifférente aux spécificités nationales : l'ECEC, tout comme JA, sont deux initiatives suffisamment cohérentes pour proposer un modèle générique, tout en étant suffisamment souples pour s'adapter aux contextes dans lesquels elles sont implantées. JA, ayant été créé en 1919 (Francomano, Lavitt & Lavitt, 1988), bénéficie d'une expérience beaucoup plus longue que l'ECEC. JA est d'ailleurs implanté dans 121 pays, est supporté par 400 000 volontaires et touche 10,2 millions d'étudiants à travers le monde, principalement à la fin du secondaire et au postsecondaire (JA Worldwide, 2013). **Ces chiffres dépassent de loin l'impact international de l'ECEC.**

Tout comme l'ECEC, JA base son approche sur l'utilisation de mini-entreprises scolaires. À cet égard, JA et l'ECEC s'inscrivent dans une tendance générale qui se vérifie dans toutes les initiatives axées sur l'entrepreneuriat, à savoir **qu'elles s'appuient systématiquement sur une approche expérientielle** (pratique ou encore active), à travers des projets d'action, des mini-entreprises ou encore des simulations d'entreprise et ce, afin de développer le pouvoir d'agir des élèves, en les habilitant pour l'action, pour faire une différence à l'échelle locale et/ou globale (le nom d'autres initiatives recensées est explicite à ce propos : **Design for Change, Everyone a Changemaker**, etc.). Ceci étant, **au sein de l'ECEC, la mini-entreprise ne constitue qu'un outil pédagogique parmi d'autres** pour organiser l'éducation autour de la philosophie entrepreneuriale consciente. Par ailleurs, la visée éducative des mini-entreprises diffère au sein de JA et de l'ECEC. JA entend développer chez les élèves des connaissances en entrepreneuriat de même que des compétences de création et de gestion d'entreprises et cherche à augmenter les intentions entrepreneuriales des jeunes, le tout dans la perspective de former de futurs entrepreneurs; là où on a vu que l'ECEC, avec son profil de sortie, cherche prioritairement à développer des individus plus entreprenants dans la vie en général.

On comprend donc que la mini-entreprise, en tant que stratégie pédagogique, peut être exploitée différemment (Pepin, 2011a), soit selon une conception spécifique en abordant des notions liées au monde des affaires et en développant des habiletés de création et de gestion d'entreprises (comme avec JA), soit selon une conception large (comme avec l'ECEC). Dans une ECEC, il est prévu que les activités entrepreneuriales soient exploitées selon une **approche intégrée** qui présente au moins deux bénéfices attendus importants. D'une part, une école se donne des orientations générales, au moyen du PAEC, ce qui assure la cohérence des diverses activités vécues par les élèves. D'autre part, on s'attend à ce que les activités vécues, en plus de contribuer au développement du profil de sortie des élèves, intègrent des apprentissages de nature académique (matières scolaires) et développent la conscience de chaque élève vis-à-vis de la nature de l'activité et de l'impact des orientations privilégiées sur soi, les autres, l'environnement et la société en général. **Intégration des matières scolaires et développement de la conscience des élèves constituent de ce fait deux traits distinctifs de l'ECEC.**

Une autre différence importante est que JA ne constitue pas un système-école à visée transformative : il s'agit plutôt de faire vivre à des groupes divers une expérience d'entreprise en format miniature, depuis sa création jusqu'à sa liquidation en fin d'année (Lewis & Massey, 2003), selon un processus bien rôdé. JA est d'ailleurs un programme implanté par des enseignants volontaires et l'expérience JA est, la plupart du temps, vécue une seule fois par les élèves, volontaires également (Champy-Remoussenard, 2014). Ceci permet de faire ressortir un élément distinctif de l'ECEC : au sein de cette dernière, **les élèves sont amenés à vivre des activités entrepreneuriales de manière régulière et tout au long de leur scolarité**. Or, on peut penser que pour qu'elles se développent, les composantes du profil de sortie de l'ECEC doivent être travaillées régulièrement et sur le long terme.

Au sein de JA, les activités de mini-entreprises s'ajoutent au programme général des élèves, ce qui conduit à vivre ces activités sur le temps de midi ou de manière extrascolaire. Dans une ECEC, les activités entrepreneuriales sont majoritairement organisées **sur le temps scolaire ou selon une organisation parascolaire programmée** et font partie des situations pédagogiques normales à vivre dans le parcours des élèves. Tous les élèves sont ainsi invités à s'engager, chaque année, dans des activités entrepreneuriales. On peut encore dire qu'au sein de JA, des compétitions nationales et internationales sont organisées pour récompenser les mini-entreprises qui sont jugées les plus réussies et performantes. Dans les ECEC, on mise plutôt sur la valorisation locale de toutes les activités vécues, à travers les célébrations pédagogiques annuelles en entrepreneuriat conscient. En définitive, il reste difficile de comparer l'ECEC et JA dans la mesure où l'une et l'autre initiatives s'appuient sur des philosophies entrepreneuriales distinctes et visent des objectifs d'éducation entrepreneuriale différents. Si l'impact de JA reste, au final, largement supérieur à celui de l'ECEC, cet exercice de comparaison a permis de faire ressortir certains éléments distinctifs de l'ECEC, repris dans le *Tableau 8* ci-dessous.

	JA	ECEC
Conception générale	Conception spécifique et économique de l'entrepreneuriat	Conception large et processuelle de l'entrepreneuriat
Public-cible	14-25 ans	Du primaire au collège, formation des adultes
Approche	Implantée dans une classe, par un enseignant volontaire	Implantée dans une école : toute l'équipe éducative de même que plusieurs partenaires de la communauté sont concernés
Véhicule pédagogique	Mini-entreprise	Mini-entreprise, projets d'action et de réflexion, activités expérientielles
Fréquence	Vécu une seule fois	Activités entrepreneuriales vécues chaque année et tout au long de la scolarité
Organisation	Temps de midi/extrascolaire	Sur le temps scolaire/parascolaire
Élèves touchés	Élèves volontaires	Tous les élèves
Exploitation de la mini-entreprise	Développer des connaissances en entrepreneuriat ; développer des compétences de création et de gestion d'entreprises ; augmenter les intentions entrepreneuriales des jeunes	Approche intégrée : exploitation selon un angle pédagogique (intégration de matières scolaires) et critique (réflexivité menant au développement de la conscience)
Valorisation	Compétitions nationales et internationales pour récompenser les mini-entreprises les plus réussies	Valorisation locale de toutes les activités entrepreneuriales vécues à travers les célébrations pédagogiques en entrepreneuriat conscient

Tableau 8 : Comparaison des approches JA et ECEC

CONCLUSION ET FAITS SAILLANTS

Tout au long de ce rapport, nous avons entrepris d'esquisser le paysage dans lequel l'ECEC trouve son sens, à savoir essentiellement les défis du XXI^e siècle, dont le principal constitue, pour l'ECEC et à l'appui de Brown (2011, non daté), l'élévation du niveau de conscience des individus et des organisations pour tendre vers un développement endogène, viable et durable des collectivités, dans leurs dimensions économique, sociale et environnementale. Nous avons également présenté la réponse attendue de la part de l'école face à ces défis, à travers le développement des compétences du XXI^e siècle, dont l'entrepreneuriat, qui constitue le cœur de l'ECEC dans sa dimension consciente.

Pour répondre au mandat à la base de ce rapport, qui consistait à situer l'ECEC dans un panorama international et à dégager ses spécificités, nous avons recensé une soixantaine d'initiatives à travers le monde et adopté trois angles comparatifs complémentaires pour confronter l'ECEC à toutes ces initiatives. Dans ses trois dimensions systémique, entrepreneuriale et pédagogique considérées isolément, nous avons conclu temporairement que l'ECEC s'inscrit invariablement dans des tendances mondiales et se compare ainsi à d'autres initiatives. Ces comparaisons nous ont dans le même temps permis de **faire ressortir certains éléments distinctifs de l'ECEC** que l'on peut résumer comme suit :

- Dans sa dimension systémique, la flexibilité qu'offre le Programme d'apprentissage en entrepreneuriat consciente (PAEC), à travers son individualisation, permet à l'ECEC d'inscrire son action en cohérence avec les défis et réalités, particulièrement socioéconomiques, des communautés dans lesquelles elle s'implante ;
- Ce PAEC vise par ailleurs à générer une mobilisation à double sens entre l'école et sa communauté : les élèves ancrent leurs projets dans les besoins locaux et la communauté contribue à la formation et à la réussite des activités des élèves ;
- Tous les élèves sont inclus dans l'ECEC, indépendamment de leurs difficultés ou facilités académiques ou comportementales, de leur origine socioéconomique ou culturelle ;
- Au sein d'une ECEC, les élèves sont invités à vivre régulièrement, tout au long de leur scolarité et selon une approche cohérente, des activités entrepreneuriales qui visent à contribuer au développement du profil de sortie visé ;
- Au sein de l'ECEC, il est attendu que les activités entrepreneuriales vécues soient exploitées selon un angle pédagogique, en intégrant des matières scolaires, et selon un angle réflexif, en se servant de l'action vécue comme un tremplin à la réflexivité des élèves en vue de développer leur conscience.

Au-delà de ces éléments distinctifs, **là où l'ECEC présente un caractère spécifique, c'est bien dans la synthèse de sa triple dimension à la fois systémique, entrepreneuriale et pédagogique** : au terme de cet exercice, on peut avancer qu'il n'existe rien de comparable à l'ECEC qui présente ces trois caractéristiques simultanément. Plus avant, si l'ECEC s'inscrit bien dans une tendance qui cherche à développer le pouvoir d'agir des élèves, ce qui est une caractéristique générale des programmes axés sur l'entrepreneuriat, **l'ECEC insiste explicitement sur la nécessité de développer la conscience des élèves, dans la perspective d'un développement viable, durable et interdépendant des collectivités, aux plans économique, social et environnemental**. Pour l'ECEC, il ne s'agit pas de développer le pouvoir d'agir des individus dans n'importe quel sens, pas plus que de former des entrepreneurs uniquement intéressés par le profit, mais bien d'élever la conscience de tout un chacun – citoyens, décideurs, travailleurs, dirigeants, entrepreneurs, leaders – dans l'optique d'un essor collectif viable et interdépendant.

L'ensemble de ces développements nous conduit à proposer, en guise de conclusion générale, une *Figure*, sous forme de cible, qui nous semble refléter à la fois l'ensemble des apports du rapport et ce que l'ECEC a à proposer pour transformer l'école. Le centre de la cible est l'objectif le plus général et fondamental de l'ECEC. Plus on s'éloigne de la cible, plus l'objectif est spécifique et à portée réduite, mais plus il est également susceptible d'obtenir une adhésion du plus grand nombre, dans le projet de changer l'école :

- Au plus simple, dans le cercle le plus éloigné de la cible, se retrouve l'organisation de l'école autour d'un **projet pédagogique fédérateur**, qui vise à développer le pouvoir d'agir et la conscience des élèves et des éducateurs qui les entourent ;
- À un second niveau, c'est la dimension systémique de l'ECEC qui s'exprime par une **architecture-école** visant à transformer l'école de l'intérieur ;
- À un troisième niveau, c'est la mobilisation communautaire à double sens qui vise à créer un **écosystème école-communauté** ;
- À un quatrième niveau, qui constitue le cœur de la cible, ce n'est rien de moins qu'un **projet de société** que propose l'ECEC pour un développement viable et durable de la société, lequel passe par la formation de citoyens engagés et responsables.

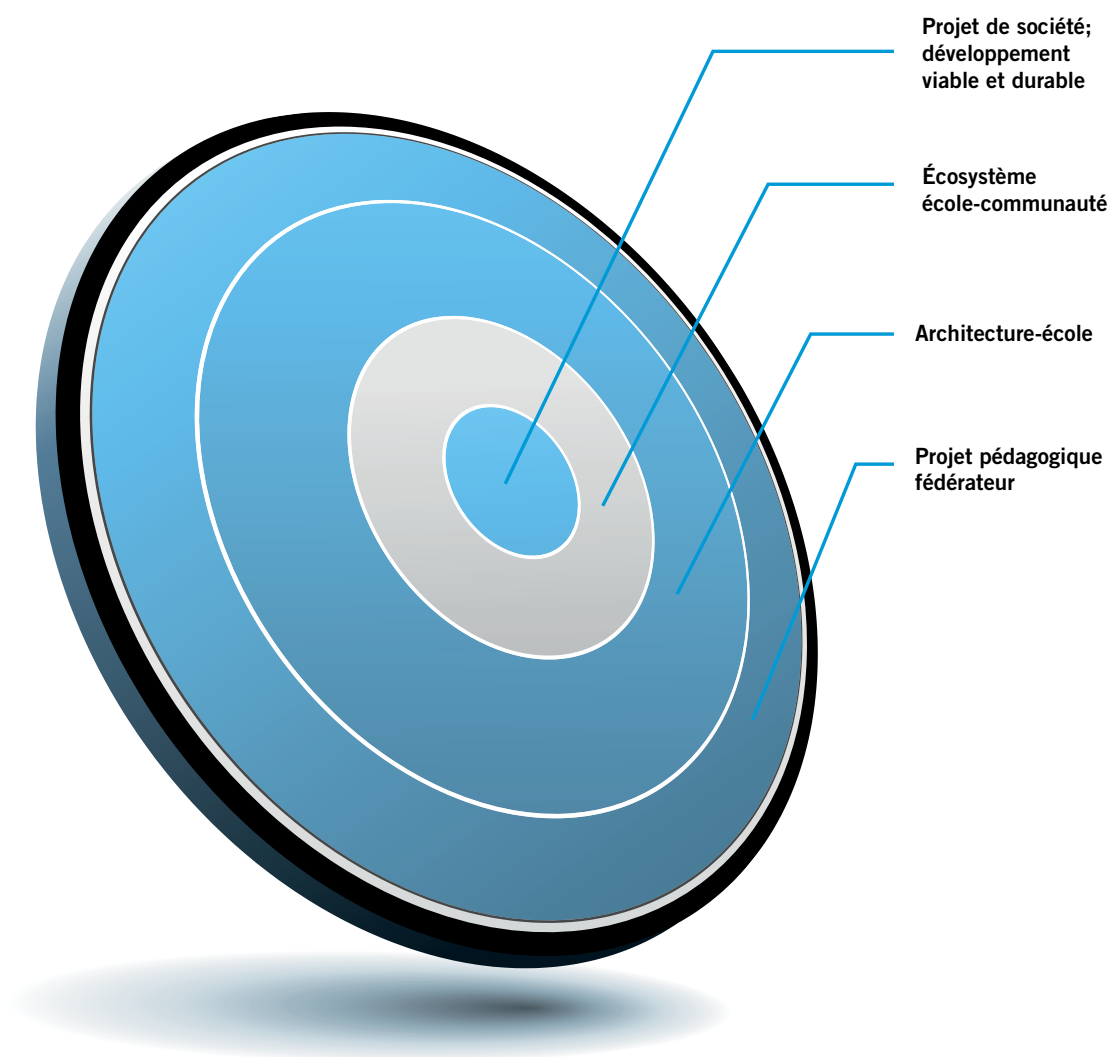


Figure 4 : Les cibles opératoires de l'ECEC

RÉFÉRENCES

Aubrey, B. (2000). *L'entreprise de soi*. Paris, France : Flammarion.

Bahri, S., & Haftendorn, K. (Eds.) (2006). *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century. Stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools*. Switzerland: International Labour Organization (ILO) & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Ball, C. (1989). *Towards an "enterprising culture"*. A challenge for education and training. Educational monograph n° 4. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

Bédard, J. (dir.) (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec*. Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école-communauté et l'école communautaire au Canada (excluant le Québec) et ailleurs qu'aux États-Unis. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.

Breen, J. P. (2004). Enterprise, entrepreneurship and small business: where are the boundaries? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 1(1-2), 21-34.

Brown, B. C. (non daté). *The future of leadership for conscious capitalism*. White paper. MetaIntegral Associates.

Brown, B. C. (2011). *Conscious leadership for sustainability: how leaders with a late-stage action logic design and engage in sustainability initiatives*. Doctoral dissertation. Santa Barbara, CA: Fielding Graduate University.

Champy-Remoussenard, P. (dir.) (2014). *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre*. Rapport de recherche. Lille, France : Université Lille 3.

Davies, H. (2002). *A review of enterprise and the economy in education*. Norwich, UK: Her Majesty's Stationery Office.

European Commission (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes*. Brussels, Belgium: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education*. Brussels, Belgium: DG Education and Culture.

European Commission (2006). *Key competencies for lifelong learning*. Brussels, Belgium. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm.

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

European Commission. (2005). *Mini-companies in secondary education*. European Commission: Directorate-General for Enterprise and Industry.

Francomano, J., Lavitt, W., & Lavitt, D. (1988). *Junior Achievement: a history*. Colorado Springs, CO: Junior Achievement Inc.

Hart, S. A., & Ouellet, D. (2013). *Les compétences du XXI^e siècle*. Bulletin de l'Observatoire Compétences-Emplois (OCE), 4(4). www.oce.uqam.ca/les-bulletins/109-competences-21e-siecle.html.

Hitty, U. (2008). Enterprise education in different cultural settings and at different school levels. In A. Fayolle & P. Kyrö (Eds.). *The dynamics between entrepreneurship, environment and education* (p. 131-148). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Hitty, U. & O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education and Training*, 46(1), 11-23.

Junior Achievement Worldwide (2013). *Annual global factbook 2013*. https://www.jaworldwide.org/inside-ja/Reports/JA_Worldwide_Fact_Book.pdf.

Johnson, C. (1988). Enterprise education and training. *Journal of Education and Work*, 2(1), 61-65.

Kearney, P. (2009). *Enterprising ways to teach and learn. Principles and practice*. Tasmania, Australia: Enterprise Design Associates Pty Ltd.

Le Bossé, Y. (2003). De l’« habilitation » au « pouvoir d’agir » : vers une compréhension plus circonscrite de la notion d’empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.

Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: a discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8(1), 104-116.

Leffler, E., & Falk-Lundqvist, A. (2014). What about students’ right to the “right” education? An entrepreneurial attitude to teaching and learning. In A. W. Wiseman (Ed.). *International Perspectives on Education and Society*, 23, 191-208.

Levesque, R. (2013). L’École communautaire entrepreneuriale consciente : apprendre autrement et plus globalement par l’entrepreneuriat conscient. Dans G. Samson (dir.). *Les retombées de l’entrepreneuriat éducatif. Du primaire à l’université* (p. 111-140). Québec, Canada : Presses de l’Université du Québec.

Levesque, R. (2011). *École communautaire entrepreneuriale. Clé indispensable au développement durable*. Cahier de recherche 2011-03. Montréal, Canada : École des Hautes Études Commerciales.

Levesque, R. (2005). L’entrepreneuriat conscient à l’école ou l’art de cultiver la créativité et la passion chez nos enfants. *Canadian Education Association*, 45(1), 9-12.

Levesque, R., & Boudreau, R. (2005). *L’école communautaire entrepreneuriale. Clé maîtresse pour un développement viable*. Mémoire soumis dans le cadre de la consultation Stratégie d’action 2005-2008, Québec, Canada.

Levesque, R., Boudreau, R., & Langlais, L. (2007). Aimer l’école à Coeur-Vaillant. Dans J.-M. Quiesse, D. Ferré & A. Rufino (dir.). *L’approche orientante : une nécessité* (tome 2, p. 9-12). Paris, France : Éditions Qui plus est.

Lewis, K. & Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education + Training*, 45(4), 197-206.

Mackey, J., & Sisodia, R. (2013). *Conscious capitalism: liberating the heroic spirit of business*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing Corporation.

Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l’école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (publication n° 13-0003-07). Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2008). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Melbourne, Australia.

Ministry of Education and Research & Ministry of Enterprise, Energy and Communication (2009). *Strategy for entrepreneurship in the field of education*. Sweden: Government Offices of Sweden.

Office for Standards in Education (2004). *Learning to be enterprising. An evaluation of enterprise learning at Key Stage 4*. Report HMI 2148. Manchester, UK: Government of United Kingdom.

Organization for Economic Co-operation and Development (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Working paper. <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282009%2920&doclanguage=en>.

Partnership for 21st century skills (2009). *Framework for 21st century learning*. Washington, DC. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>.

Peters, M. (2001). Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: a Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.

Pepin, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire : une étude de cas collaborative à l'école primaire*. Thèse de doctorat inédite. Québec, Canada : Université Laval.

Pepin, M. (2013). Les fondements éducatifs de l'entrepreneuriat scolaire au primaire et au secondaire. Dans G. Samson (dir.). *Les retombées de l'entrepreneuriat éducatif. Du primaire à l'université* (p. 169-189). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812.

Pepin, M. (2011a). L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : gros plan sur la micro-entreprise scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(3), 280-300.

Pepin, M. (2011b). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303-326.

Pepin, M. (2009). *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec, Canada : Université Laval.

Pepin, M., Levesque, R., Lang, M., & Deveau, K. (2013). Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente. *Revue du Nouvel-Ontario*, 38, 109-150.

Pilsh, T., & Shimshon, B. (2007). *Enterprise for all*. London, UK: The Smith Institute.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte M. A., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au XXI^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.

Secrétariat à la jeunesse (2004). *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Plan d'action triennal 2004-2005-2006*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Seikkula-Leino, J. (2008). Advancing entrepreneurship education in Finnish basic education: the prospects for developing local curricula. In A. Fayolle & P. Kyrö (Eds.). *The dynamics between entrepreneurship, environment and education* (p. 168-190). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Surlemont, B. (2007). Promoting enterprising: a strategic move to get schools' cooperation in the promotion of entrepreneurship. In A. Fayolle (Ed.). *Handbook of research in entrepreneurship education* (vol. 2, p. 255-265). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Young, D. (2014). *Enterprise for all. The relevance of enterprise education*. London, UK: Department for Business, Innovation and Skills & Prime Minister's Office.

ANNEXE 1 : ARCHITECTURE-ÉCOLE DE L'ECEC

*7 axes stratégiques, 21 composantes structurantes obligatoires ou optionnelles**

Axe stratégique 1 : Socle structural

CS 1.1 : Culture, langue et communauté

Axe stratégique 2 : Cadre pédagogique

CS 2.1 : Philosophie de l'entrepreneuriat conscient & de l'ECEC

CS 2.2 : Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC)²⁶

CS 2.3 : Approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APEEC)

CS 2.4 : Système d'activités, de projets et de micro-entreprises en entrepreneuriat conscient

CS 2.5 : Conseil des jeunes entrepreneurs et entrepreneurs conscients (CJEC)

CS 2.6 : Formule pédagogique à la carte orientante (FPCO)

CS 2.7 : Programmation pédagogique

CS 2.8 : Technologies de l'information et de la communication (TIC)

CS 2.9 : Micro-banque (micro-caisse ou fond école) d'investissement à l'entrepreneuriat conscient (MIEC)*

Axe stratégique 3 : Apprentissage de qualité

CS 3.1 : Système de suivi en continu des progrès de chaque enfant

CS 3.2 : Compétences plus

Axe stratégique 4 : Santé globale de l'enfant

CS 4.1 : Plan santé et Activités Sportives et de Santé Animées (ASSA)

CS 4.2 : Milieu sain et sécuritaire

Axe stratégique 5 : Partenariat école-famille-communauté

CS 5.1 : Communication école-famille-communauté

CS 5.2 : Structure communautaire d'appui

CS 5.3 : Services communautaires complémentaires

Axe stratégique 6 : Reconnaissance et valorisation

CS 6.1 : Célébration (s) pédagogique (s) en entrepreneuriat conscient

CS 6.2 : Reconnaissance et marketing éducatif

Axe stratégique 7 : Leadership mobilisateur partagé et suivi des progrès de l'école

CS 7.1 : Leadership mobilisateur partagé

CS 7.2 : Suivi des progrès de l'école

²⁶ Un PAEC comprend entre 4 et 7 piliers dont le rôle est d'orienter la pédagogie entrepreneuriale consciente d'une école et de susciter la découverte des richesses de l'environnement de vie de l'école. À travers le PAEC, l'ECEC entend construire l'identité des jeunes grâce au rapport constant entre l'école et l'environnement de vie. Le PAEC constitue, au final, un outil pour contribuer à la diversification socioéconomique d'une communauté-région, dans la perspective d'un développement viable et durable.

ANNEXE 2 : RECENSION NON EXHAUSTIVE ET LOCALISATION D'INITIATIVES AUX FINS DE COMPARAISON

L'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF SUR LA PLANÈTE

RECENSION NON EXHAUSTIVE ET LOCALISATION D'INITIATIVES AUX FINS DE COMPARAISON



ANNEXE 2 (SUITE) : LISTE ET NUMÉROTATION DES INITIATIVES RECENSÉES

AMÉRIQUE DU NORD

Canada

Province du Québec

- 1) Recherche-action pour la résolution de problèmes communautaire (RA : RPC)
www.claudepoudrier.com
- 2) Concours québécois en entrepreneuriat <http://www.concours-entrepreneur.org/>
- 3) Le Voyage de Célestine http://www.voyagecelestine.com/crbst_3.html
- 4) Trousse Vitamine E <http://www.vitaminee.net/francais/Trousse.html>
- 5) Presque Héros <http://www.presqueheros.com>
- 6) Ékomini <http://ekomini.com/fr>
- 7) BIM <http://bimenligne.qc.ca/fr/fgj/Pages/LitteratieFinanciere.aspx>
- 8) Academos <http://www.academos.qc.ca/>
- 9) Aventure entrepreneuriale <http://www.aventureentrepreneuriale.com>
- 10) Jeunes coop <http://www.coopquebec.coop/fr/jeune-coop.aspx>
- 11) Coopérative jeunesse de service <http://www.coopquebec.coop/fr/cooperatives-jeunesse.aspx>
- 12) Caravane Coop <http://www.coopquebec.coop/fr/caravan-coop.aspx>
- 13) Coopérer pour apprendre et entreprendre <http://www.evb.lacsq.org/actualites/nouvelle/news/trousse-pedagogique-cooperer-pour-apprendre-et-entreprendre/6/>
- 14) Passe à Go <http://www.passeago.com/>
- 15) Explonaria & Anna Desidées et les animaux aux valeurs entrepreneuriales <http://cjesag.qc.ca/page/ateliers-en-milieu-scolaire#.VBBuPEswKdI>
- 16) Entreprends ton savoir <http://www.entreprendstonsavoir.com/#/accueil/>
- 17) L'économie sociale, c'est entreprendre autrement <http://www.economiesocialejeunesse.ca/Outils-pour-intervenants>
- 18) Entreprendre sa vie en Mauricie http://www.csenergie.qc.ca/doc_uploads/csenergie/documents/en-seignement-prescolaire-et-primaire/documentation/entrepreneuriat/Entreprendre%20sa%20vie%20en%20Mauricie.pdf
- 19) Entreprends-toi : le mode d'emploi <http://rcjeq.org/entreprends-toi/>
- 20) Bungee <http://www.jentreprends.ca/bungee/>
- 21) Centre d'apprentissage et de formation en entrepreneuriat <http://www2.csenergie.qc.ca/Entrepreneuriat/Intervenants/>
- 22) Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales <http://www.rqeee.qc.ca/>

Province du Nouveau Brunswick

- 23) Brilliant Labs <http://labosbrillants.com>
- 24) Apprendre et entreprendre <http://www.apprendreetentreprendre.ca> (modèle de l'école communautaire entrepreneuriale du Nouveau-Brunswick).

Province de l'Ontario

25) Apprenez à être un entrepreneur <http://www.ontario.ca/fr/affaires-et-economie/apprenez-etre-un-entrepreneur-ressources-pour-les-etudiants>

États-Unis

26) Junior Achievement Worldwide <https://www.jaworldwide.org>

27) Start it up! <http://www.nfte.com>

28) Changemakers Schools <http://startempathy.org/about/changemaker-schools>

29) Expeditionary Learning Schools <http://elschools.org/>

30) The leader in Me <http://www.theleaderinme.org/>

31) All Terrain Brain <http://www.allterrainbrain.org/>

32) Entrepreneurs in Action (middle school) <http://www.theeia.com/>

33) Tinkering School (summer school) <http://www.tinkeringschool.com>

AMÉRIQUE DU SUD

Pérou

34) Alternate Education for Rural Development <http://www.wise-qatar.org/alternate-education-rural-development-peru-spain>

EUROPE

35) The Entrepreneurial School <http://theentrepreneurialschool.eu>

Suisse

36) Organisation du baccalauréat international www.ibo.org/

Belgique

37) Capt'en <http://www.ichec-pme.be/capten/>

38) Tous des as <http://www.wallonie.be/fr/outils/tous-des-outils-et-formations-pour-enseignants>

39) Kid Attitude <http://as-e.be/outil/enseignant%20primaire/accompagner/Kid%20Attitude>

40) Notre commune http://www.lesjeunesentreprises.be/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=14&Itemid=78

41) J'entreprends@school http://www.boostyourtalent.be/?page=programme&id_article=32&id_rubrique=16

42) Les jeunes entreprises <http://mini.lesjeunesentreprises.be/>

43) CreActive toi <http://www.heracles.be/>

44) Explor'ado <http://as-e.be/outil/enseignant%20secondaire/accompagner/Explor%27ado>

45) E = MC2 <http://planetemetiers.e-monsite.com/>

46) Dream <http://www.step2you.be/>

47) Boost your talent <http://www.boostyourtalent.be/>

France

- 48) Innovons et développons l'esprit d'entreprendre <http://idee.ac-lille.fr/>
- 49) Bâtisseurs de possibles <http://www.batisseursdepossibles.org/>
- 50) Mini-entreprise <http://www.entreprendre-pour-apprendre.fr/fr/nos-outils/mini-entreprise-epa.html>
- 51) Start-up programme <http://www.entreprendre-pour-apprendre.fr/fr/nos-outils/start-up-programme-epa.html>

Royaume-uni

- 52) Enterprise Village <http://www.enterprisevillage.org.uk>
- 53) Enterprise Education <http://www.enterprise-education.co.uk>
- 54) Enabling Enterprise <http://enablingenterprise.org>
- 55) Studio School <http://www.studioschoolstrust.org/>
- 56) Enterprising You <http://www.enterprisingyou.co.uk>
- 57) Teach a Man to Fish <http://teachamantofish.org.uk/school-enterprise-challenge>
- 58) School 21 <http://school21.org/>
- 59) Everyone a Changemaker <http://uk.ashoka.org/everyone-changemaker>
- 60) Spice Academy <http://victoriaparkacademy.org.uk/about/spice-academy/>
- 61) Dragon School <http://www.dragonschool.org/the-school/welcome.html>

Écosse

- 62) Excellence in Education through Business Links <http://www.educationscotland.gov.uk/resources/e/eebl.asp?strReferringChannel=learningteachingandassessment&strReferringPageID=tcm:4-628701-64&class=l4+d139792>

Irlande

- 63) The Wow Factor http://www.rewardinglearning.org.uk/microsites_other/employability/documents/wow_factor/year_8/unit2.pdf

Finlande

- 64) Me and my City <http://mycity-me.com/>

OCÉANIE

Australie

- 65) Enterprising Education <http://www.enterprisingeducation.com/>
- 66) The Enterprising School <http://www.ejam.hu/sites/default/files/kepek/kepek/upload/1-Programok-tananyagok/JAM-tananyagok/5-szakmai-anyagok/Enterprising-school.pdf>

ASIE

Inde

- 67) Design for Change <http://www.dfeworld.com/>

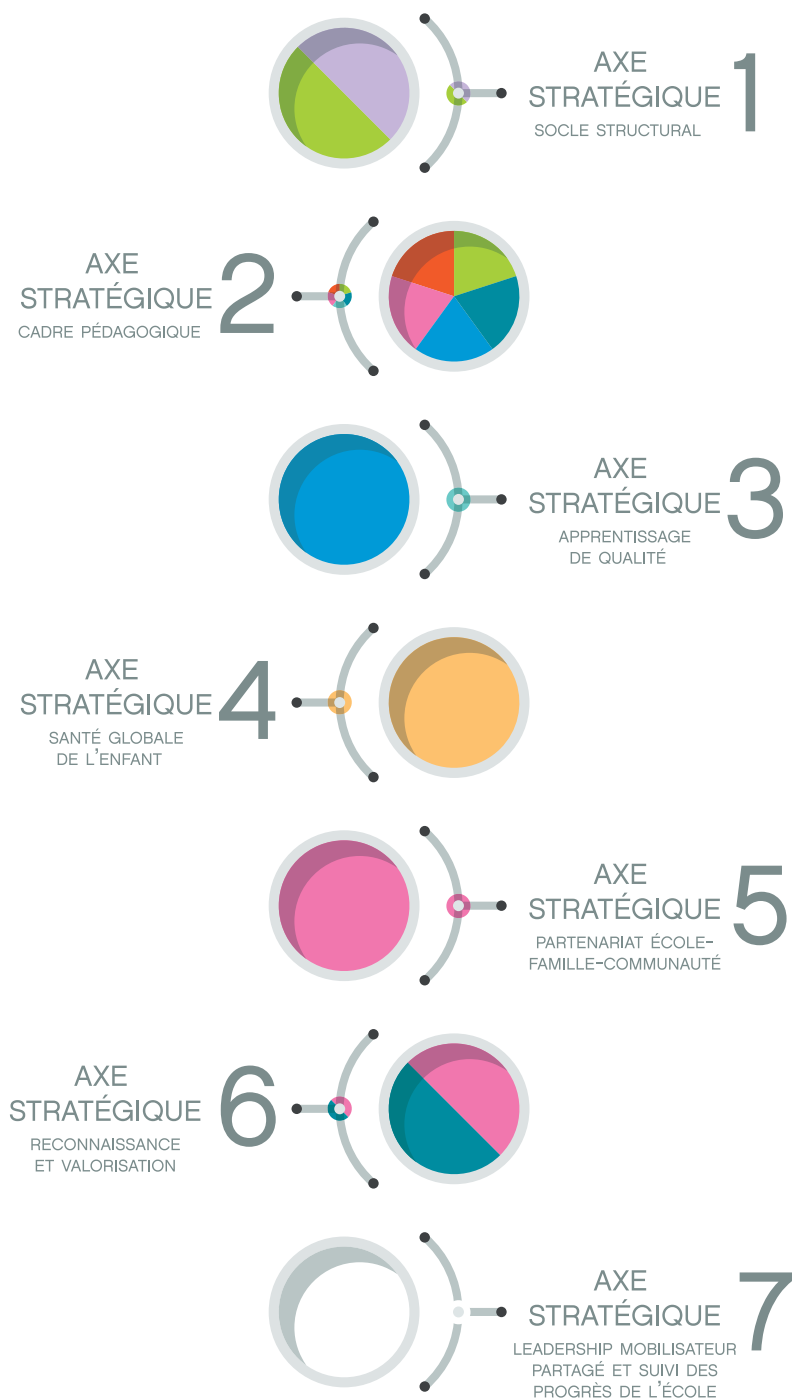
ANNEXE 3 : MISE EN COHÉRENCE DE L'ECEC AVEC LES COMPÉTENCES DU XXI^e SIÈCLE

Cette annexe au travail comparatif entrepris dans le rapport vise à mettre plus explicitement les compétences du XXI^e siècle recensées en lien avec l'approche générale de l'ECEC : profil de sortie des élèves, de même que les axes stratégiques (AS) et les composantes structurantes (CS) de l'architecture-école repris à l'Annexe 1. Ce travail s'appuie sur le *Tableau 1* déjà présenté dans le corps du texte, de même que sur un document interne à l'OiECEC plus étayé, produit en 2009 par Rino Levesque. Le propos vise à attirer l'attention de manière générale sur le fait que l'explicitation de compétences du XXI^e siècle n'est pas suffisante en soi dans la mesure où il est également nécessaire de penser en parallèle à une nouvelle organisation de l'école qui soit susceptible de soutenir leur développement.

Key competences for lifelong learning (EU, 2006)	Framework for 21 st century learning (USA, 2009)	21 st century core competencies (OECD, 2009)	École communautaire entrepreneuriale consciente (Levesque, 2011, 2013)
Communication in the mother tongue	Core Subjects (English, reading or language arts, World languages, Arts, Mathematics, Economics, Science, Geography, History)	Effective oral and written communication (strength in mother-tongue/multilingual asset)	Axe stratégique 1; Axe stratégique 2, CS 2.3 et 2.4 Le premier angle de comparaison du rapport laisse voir que l'ECEC adopte le Programme d'études du pays dans lequel elle s'implante. En ce sens, une école qui adopte le modèle de l'ECEC s'appuie sur les savoirs et compétences scolaires prévus par son curriculum national. On a également vu dans le troisième angle de comparaison du rapport que l'approche de l'ECEC vise à exploiter les activités entrepreneuriales vécues d'un point de vue pédagogique en se servant des problèmes rencontrés dans l'action pour intégrer de manière signifiante des savoirs et compétences scolaires, à l'appui d'une approche pédagogique intégrée et interdisciplinaire. L'enjeu aujourd'hui n'est plus tant de maîtriser un certain nombre de savoirs finis et hétéroclites, mais bien plutôt de savoir rassembler et analyser de l'information en fonction des besoins qui émergent pour en user de manière compétente dans l'action. À cette fin, les langues et les mathématiques constituent des apprentissages incontournables.
Communication in foreign languages			
Mathematical competence and basic competences in science and technology			

Key competences for lifelong learning (EU, 2006)	Framework for 21 st century learning (USA, 2009)	21 st century core competencies (OECD, 2009)	École communautaire entrepreneuriale consciente (Levesque, 2011, 2013)
Digital competence	Information, Media and Technology Skills (Information Literacy, Media Literacy, ICT Literacy)	Accessing and analyzing information, including digital information	Axe stratégique 2, CS 2.8; Axe stratégique 6 La CS 2.8 vise explicitement à mettre les technologies de l'information et de la communication (TIC) au cœur des activités vécues par les élèves au sein de l'ECEC. Il s'agit d'une composante essentielle dans nos sociétés aujourd'hui largement digitales et médiatisées. Les TIC peuvent être sollicitées dans le cadre des activités vécues pour recueillir de l'information afin d'identifier un besoin, de planifier un plan d'action pour y répondre ou encore pour dépasser un problème particulier qui survient. De manière plus spécifique, l'utilisation des TIC est recommandée pour déployer la CS 6.2 qui vise à permettre aux élèves de publiciser et de faire la promotion de leurs réalisations entrepreneuriales, à l'appui des médias sociaux et des outils technologiques.
Learning to learn	Learning Skills (Critical Thinking and Problem Solving, Communication and Collaboration)	Agility, adaptability, and capacity for lifelong learning Critical Thinking and Problem Solving	Axe stratégique 2, CS 2.1 à 2.4; Axe stratégique 3 Au sein d'une ECEC, les élèves sont amenés à vivre régulièrement des activités basées sur l'action et la réflexion. La réflexion peut être de nature métacognitive (apprendre à apprendre), mais elle sert aussi : 1) à inventer des solutions novatrices aux problèmes inédits rencontrés dans le cadre de la conduite des activités, ce qui implique d'user de son jugement et de faire preuve de pensée créatrice et 2) à exercer son jugement critique afin d'évaluer constamment les conséquences et les impacts des décisions qui sont prises dans la conduite des activités sur soi, les autres, la société et l'environnement. Ces moments de réflexion se font par ailleurs en groupe, selon une organisation démocratique où chacun est invité à s'exprimer. L'axe stratégique 3 et ses deux composantes structurantes visent à permettre à chaque élève de se constituer des traces d'apprentissage et des réussites vécues lors des activités, notamment sous la forme d'un portfolio où des démonstrations concrètes du déploiement des composantes du profil de sortie de l'ECEC doivent être illustrées.

Key competences for lifelong learning (EU, 2006)	Framework for 21 st century learning (USA, 2009)	21 st century core competencies (OECD, 2009)	École communautaire entrepreneuriale consciente (Levesque, 2011, 2013)
Social and civic competences	Core Subject (Government and Civics) 21st century interdisciplinary themes (Civic literacy)	Collaboration across networks	Axe stratégique 2, CS 2.5; Axe stratégique 5; Axe stratégique 6 Les activités entrepreneuriales vécues au sein d'une ECEC se font toujours en groupe (groupe-classe ou groupes décroissés). En ce sens, la conduite des activités nécessite que les élèves apprennent à collaborer pour viser ensemble l'atteinte de l'objectif visé. La solidarité, l'esprit d'équipe, le sens des responsabilités et de l'organisation font d'ailleurs partie intégrante du profil de sortie visé. Le conseil des jeunes entrepreneurs et entrepreneurs conscients (CJEC) (CS 2.5) vise à placer la démocratie et la communication au cœur de la gestion de la vie entrepreneuriale d'une ECEC. Les activités entrepreneuriales vécues impliquent que les élèves apportent des solutions novatrices aux problèmes et besoins identifiés dans leur communauté, plaçant l'engagement citoyen au cœur des pratiques. L'engagement citoyen se comprend par ailleurs à double sens dans la mesure où des partenaires stratégiques de la communauté sont invités à collaborer et à s'impliquer dans l'éducation des élèves et dans la réussite de leurs projets. La dimension « communautarisante » de l'ECEC en constitue une marque distinctive, soutenue par l'axe stratégique 5 et ses composantes structurantes. Le point d'orgue du développement des compétences sociales, de l'engagement citoyen et de la collaboration entre l'école et sa communauté se matérialise lors des célébrations pédagogiques en entrepreneuriat conscient (CS 6.1) au cours desquelles les élèves sont invités à présenter les réalisations entrepreneuriales dont ils sont les plus fiers aux membres de l'école et de la communauté.
Learning to learn	Learning Skills (Critical Thinking and Problem Solving, Communication and Collaboration)	Agility, adaptability, and capacity for lifelong learning Critical Thinking and Problem Solving	Axe stratégique 2 Le profil de sortie de l'ECEC est entièrement dirigé vers les trois compétences maîtresses que sont s'entreprendre, entreprendre et créer l'innovation de façon consciente, responsable et autonome. On y parvient en faisant jouer aux élèves, régulièrement et tout au long de leur scolarité, les trois rôles d'initiateur, de réalisateur et de gestionnaire de leurs projets. En fonction de la nature des activités entrepreneuriales mises en œuvre, les compétences-clés en entrepreneuriat (voir Figures 5 et 7) plus directement liées à la fonction économique de l'entrepreneuriat (littératie financière et monde des affaires) peuvent être exploitées, bien que l'ECEC mette davantage l'accent sur la volonté de former des élèves plus entrepreneurs dans la vie en général.



COMPÉTENCES DU 21^E SIÈCLE

-  MATIÈRES DE BASE
-  COMPÉTENCES NUMÉRIQUES
-  HABILETÉS D'APPRENTISSAGE
-  COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES
-  ESPRIT D'INITIATIVE ET ENTREPRENEURIAL
-  CONSCIENTISATION MONDIALE ET CULTURELLE
-  ÉDUCATION À LA SANTÉ



PROFIL DE SORTIE DE L'ECEC

Figure 5 : Parallèles entre l'architecture-école de l'ECEC et les compétences du XXI^e siècle

