

L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

YVON GASSE est professeur d'entrepreneuriat à la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval. Il occupe aussi les postes de directeur du Centre d'entrepreneuriat et de PME, directeur de la Chaire en entrepreneuriat et innovation et directeur des relations internationales dans cette même faculté. Ses intérêts de recherche portent sur les caractéristiques entrepreneuriales, la gestion des PME, la technologie dans les PME, les besoins de formation des conseillers aux PME et les compétences entrepreneuriales. Il a publié plus d'une centaine d'articles sur ces différents thèmes et est co-auteur d'une vingtaine d'ouvrages.

TANIA GUENIN-PARACINI est assistante de recherche au Centre d'entrepreneuriat et de PME de l'Université Laval.

SIMON CHARTIER est directeur adjoint du Centre d'entrepreneuriat et de PME de l'Université Laval.

REMERCIEMENTS

L'ÉQUIPE DE RECHERCHE TIENT À REMERCIER L'ÉQUIPE DE SOUTIEN DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA CAPITALE, ET EN PARTICULIER MESDAMES LINE HOUDE ET YOLANDE CARVER, AINSI QUE MONSIEUR ROGER DELISLE POUR LEUR COLLABORATION ET LEUR SOUTIEN TOUT AU LONG DE CETTE ÉTUDE.

CETTE ÉTUDE N'AURAIT PAS ÉTÉ POSSIBLE SANS LE SOUTIEN FINANCIER ET LA PRÉCIEUSE COLLABORATION DU SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE ET DU DÉFI DE L'ENTREPRENEURIAT JEUNESSE DU MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC.



TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

1	Mise en contexte de l'étude	7
1.1	L'approche orientante.....	7
1.2	Les objectifs de l'étude	8
1.3	Le rôle de chacun	9
2	Le modèle conceptuel.....	9
2.1	Le modèle de référence.....	10
2.2	Le modèle adapté	13
3	Méthodologie	15
3.1	La recherche-action.....	15
3.1.1	Présentation de l'approche.....	15
3.1.2	La validité de la démarche	16
3.2	Le questionnaire.....	16
3.2.1	Les étapes de l'élaboration	16
3.2.2	Le format	18
4	Les échantillons	20
4.1	L'échantillonnage	20
4.2	Description de l'échantillon	20
4.2.1	Phase 1.....	20
4.2.2	Phase 2.....	21

5	Résultats de la phase 1	22
5.1	Analyse sur l'échantillon global	22
5.2	Analyse selon le niveau de scolarité	24
5.3	Analyse selon le lieu d'implantation des établissements scolaires.....	26
5.4	Analyse par type d'enseignement	27
5.5	Analyse croisée selon le niveau scolaire et le type d'enseignement.....	28
6	Résultats de la phase 2.....	29
6.1	Analyse sur l'échantillon global	29
6.2	Analyse selon le niveau de scolarité	30
6.3	Analyse selon le lieu d'implantation des établissements scolaires.....	31
6.4	Analyse par type d'enseignement	32
6.5	Analyse croisée selon le niveau scolaire et le type d'enseignement.....	34
7	Analyse des évolutions	35
7.1	Analyse sur l'échantillon global	36
7.2	Analyse selon le niveau de scolarité	37
7.3	Analyse selon le lieu d'implantation des établissements scolaires.....	38
7.4	Analyse par type d'enseignement	39
8	Participation des élèves aux projets.....	40
8.1	Pas de biais de désirabilité sociale	41
8.2	Le projet : un concept équivoque	41
8.3	Le profil entrepreneurial des élèves selon leur participation déclarée à un projet....	42

8.4	Les compétences développées par le biais du projet	44
9	La notion de projet	45
9.1	Le projet pédagogique et le projet entrepreneurial (Pelletier, 2005).....	46
9.2	Regards d'enseignants sur le concept de projet.	46
9.2.1	Le projet pédagogique	47
9.2.2	Le projet entrepreneurial	48
9.2.3	Le concours	50
10	Perceptions des enseignants	51
10.1	Manque de temps : la réforme se réalise en même temps	51
10.2	Manque de préparation.....	52
10.3	Manque de moyens	53
10.4	Manque de reconnaissance.....	54
10.5	Et pourtant, c'est tellement important	55
TROISIÈME PARTIE		
11	Limites et portée de l'étude.....	56
11.1	Inscrire l'étude dans la durée	56
11.2	Problèmes de causalité.....	56
11.3	Être vigilant à la généralisation.....	57
11.4	La portée de l'étude	57
12	Recommandations et suites	58
12.1	Des recommandations pour davantage impliquer les enseignants.....	58

12.2	Des suites pour approfondir les résultats sur le profil entrepreneurial.....	60
	Table des illustrations.....	63
	Annexe 1 : les questionnaires des phases 1 et 2.....	65
	Annexe 2 : Grille d'interprétation des résultats.....	79

PREMIÈRE PARTIE : NATURE DE L'ÉTUDE

1 MISE EN CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Depuis plus de cinq ans, la Commission scolaire de la Capitale s'applique à mettre en œuvre des programmes et des activités scolaires visant à faire acquérir des habiletés et des qualités entrepreneuriales à travers le développement de l'approche orientante.

Une recherche-action a été menée, au cours de l'année scolaire 2006-2007, dans treize (13) établissements de la Commission scolaire de la Capitale afin de mettre en lumière les influences envisageables de ces actions sur le développement de l'esprit d'entrepreneuriat des élèves. L'enquête a été menée auprès de 300 élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire.

Ce rapport présente le modèle sur lequel la structure du questionnaire est fondée ainsi que toute la démarche scientifique de l'étude. Vous y trouverez aussi les résultats de l'enquête, des enseignements, des témoignages recueillis lors d'entretiens avec des enseignants et des recommandations.

1.1 L'approche orientante

L'approche orientante vise à favoriser la réussite éducative en proposant aux élèves de vivre des projets, et en situant l'information et l'orientation au cœur des apprentissages. Dans ce contexte, les enseignants ont été invités à rendre orientantes et entrepreneuriales plusieurs activités pédagogiques qu'ils avaient l'habitude de présenter aux élèves en mettant en évidence, en classe, les liens qui peuvent exister entre l'élève, les domaines d'apprentissage et les divers métiers ou professions, afin que ceux-ci puissent se rendre compte de l'utilité des apprentissages qu'ils font à l'école. Dans cet esprit et à l'aide d'une équipe-support, une multitude d'interventions, d'activités et de moyens ont été mis en place pour aider l'élève à structurer son identité, à **développer ses habiletés entrepreneuriales** et à faire le lien entre son parcours scolaire et son rêve de carrière (« Présentation de la Commission scolaire de la Capitale et de ses orientations en entrepreneuriat » par Roger Delisle, Alain St-Pierre et Line Houde, 2005, p.8).

La vision de la Commission scolaire de la Capitale présente l'entrepreneuriat comme le moteur d'une approche orientante (« Présentation de la Commission scolaire de la Capitale et de ses orientations en entrepreneuriat » par Roger Delisle, Alain St-Pierre et Line Houde, 2005, p.9).

L'entrepreneuriat implique que le développement des qualités et des habiletés entrepreneuriales est primordial et que sans être en action, l'élève ne peut apprendre à se connaître, ni comprendre le monde scolaire de même que le monde du travail; c'est par l'expérimentation de situations d'apprentissage que l'élève peut identifier ses forces ainsi que ses qualités, et qu'il peut exercer des rôles qui s'apparentent à ceux du monde du travail (« Présentation de la Commission scolaire de la Capitale et de ses orientations en entrepreneuriat » par Roger Delisle, Alain St-Pierre et Line Houde, 2005, p. 10)

De plus, la Commission scolaire est préoccupée par la continuité d'une démarche issue de l'implication concertée, et veut participer à un autre niveau au *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse*. La promotion de la culture entrepreneuriale chez les jeunes et les habiletés qui y sont associées font déjà partie intégrante du programme de la Commission scolaire dans le domaine de l'approche orientante et s'inscrivent au cœur des défis qu'elle veut relever de façon prioritaire (« Présentation de la Commission scolaire de la Capitale et de ses orientations en entrepreneuriat » par Roger Delisle, Alain St-Pierre et Line Houde, 2005, p. 11).

Soulignons enfin que la Commission scolaire de la Capitale est la plus importante du genre dans la grande région de Québec et dessert une clientèle de plus de 30,000 élèves. En 2004-2005, la Commission scolaire de la Capitale a soumis plus de 300 projets au Concours québécois en entrepreneuriat et en 2003-2004, elle a obtenu 4 prix régionaux et 4 lauréats nationaux. Plusieurs milliers d'élèves ont participé aux différents projets de nature entrepreneuriale.

1.2 Les objectifs de l'étude

Le contexte actuel de l'enseignement à l'école est toujours fortement emprunt de la mise en œuvre de la réforme scolaire, initiée il y a cinq ans. Le processus d'implantation progressif, soit un niveau par année, se traduit par des différences dans les modalités entre les enseignants. Certains utilisent l'approche orientante depuis le début de la réforme pendant que d'autres ont encore à la découvrir. Ce décalage est l'un des constats qui a motivé les objectifs spécifiques de l'étude, mentionnés ci-après :

- a) Mesurer à l'aide d'outils d'appréciation des caractéristiques entrepreneuriales (motivations, attitudes, aptitudes) le profil entrepreneurial d'un échantillon représentatif d'élèves
- b) Comparer le profil des élèves au début des activités et à la fin de celles-ci
- c) Explorer les similitudes et les différences dans les résultats des élèves qui ont été impliqués dans des activités entrepreneuriales avec des élèves qui n'y ont pas participé

d) Effectuer des comparaisons de profils d'élèves qui ont participé à des activités entrepreneuriales en fonction de certains critères (par exemple : les niveaux d'études (primaire, secondaire), les milieux socio-économiques, etc.)

e) Faire des recommandations quant à l'utilisation de l'approche entrepreneuriale dans la pratique pédagogique des enseignants.

1.3 Le rôle de chacun

Cette étude est le fruit d'une étroite collaboration entre le Service éducatif des jeunes (SEJ) de la Commission scolaire de la Capitale et le Centre d'entrepreneuriat et de PME (CEPME) de l'Université Laval. Le SEJ s'est chargé du choix et du recrutement des participants des échantillons, de l'administration des questionnaires et de la coordination auprès des enseignants, avec le concours des directeurs d'établissements scolaires. Le CEPME s'est occupé de la conduite de l'étude, depuis la conception des questionnaires jusqu'à leur analyse et la présentation des résultats. La phase complémentaire qui consistait à affiner certaines notions, comme le concept de projet, par le biais d'entretiens avec des enseignants a pu se réaliser grâce au travail conjoint des deux équipes.

2 LE MODÈLE CONCEPTUEL

Les raisons de créer son entreprise ou d'entreprendre un projet sont nombreuses. Elles dépendent de chacun. Tout le monde n'a pas le même goût de se lancer dans un projet et certains croient qu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour le démarrer. Parmi la population, une personne sur dix posséderait un profil entrepreneurial. Un grand nombre d'élèves pourraient ainsi devenir entrepreneur; en d'autres termes, ils présenteraient des caractéristiques généralement partagées par les entrepreneurs.

Il est possible de guider les individus, de les aider à se situer par rapport à une éventuelle décision d'entreprendre un projet à l'aide de différents outils comme par exemple, un questionnaire d'auto-évaluation sur le profil entrepreneurial. Ce type de questionnaires consiste en un inventaire de caractéristiques entrepreneuriales fondées sur les principaux aspects distinguant les entrepreneurs du reste de la population (pour une présentation détaillée des principales études portant sur les caractéristiques entrepreneuriales, voir le livre de Yvon Gasse et Aline D'Amours, Profession : Entrepreneur, Les Éditions Transcontinental Inc., Montréal, 2000).

Posséder la plupart des caractéristiques associées aux entrepreneurs n'a pas de valeur en soi car cela ne concerne qu'une fraction de la personnalité. Les entrepreneurs sont souvent très différents les uns des autres, même s'ils manifestent plus fréquemment certaines particularités par rapport à la moyenne de la population. Chacun peut, en fait, être distinct sur des aspects et présenter les mêmes dispositions que les entrepreneurs sur d'autres aspects. Les résultats obtenus peuvent aussi changer dans le temps et avec les expériences vécues, ou selon des dispositions particulières ou des circonstances qui affectent la personne. On peut cependant dire que celui ou celle qui présente un profil comparable à celui des entrepreneurs aura normalement une plus forte motivation à entreprendre un projet, et que des aptitudes semblables et un comportement adapté devraient lui faciliter les choses. Les antécédents jouent un rôle primordial dans la décision de créer son entreprise ou d'entreprendre certains projets, et des déclencheurs particuliers vont inciter à passer plus rapidement à l'action.

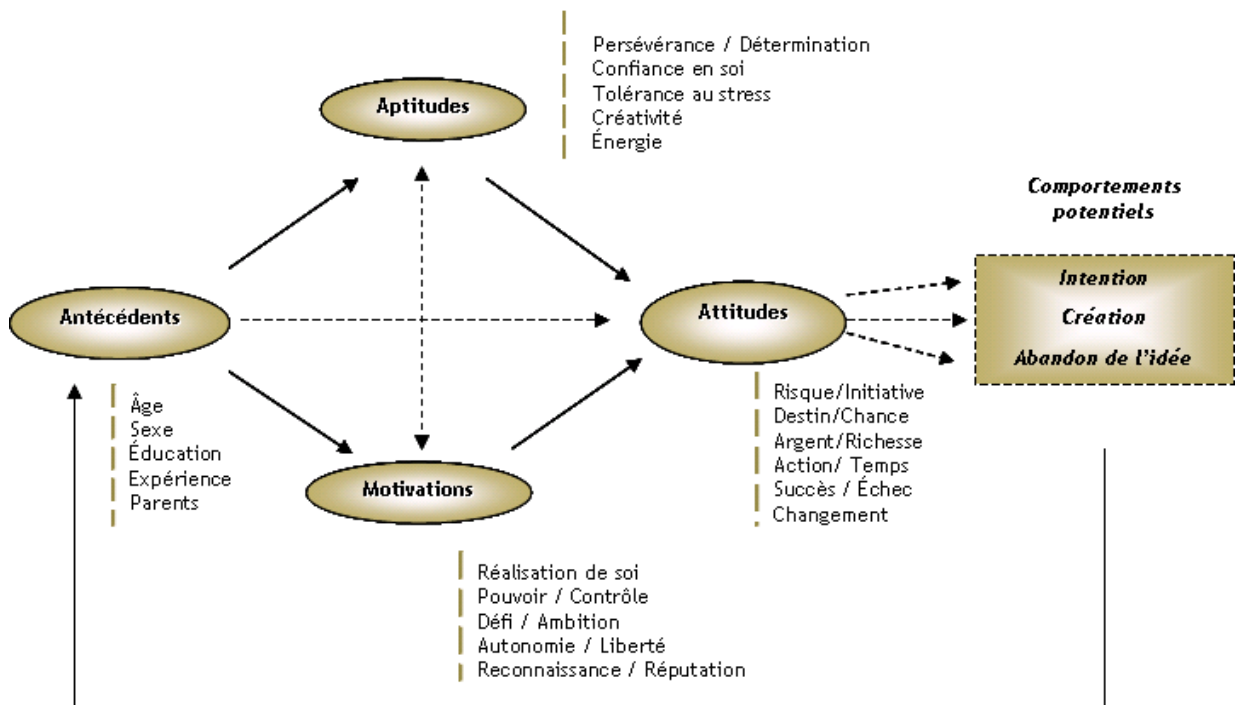
Le type de questionnaires utilisé ici aide donc à sensibiliser et à apprécier certaines caractéristiques de la personne dans une perspective de développement de projet. Ces résultats peuvent évoluer dans le temps et au gré de ce que vit la personne, et notamment en ce qui a trait à sa motivation et à la perception de certaines de ses aptitudes ou attitudes.

Aucun spécialiste ne dira qu'un instrument peut prédire le futur. De même, ce type de questionnaires n'est qu'un indicateur, un outil. Trop d'éléments factuels (antécédents, déclencheurs, ressources, circonstances particulières, etc.) peuvent intervenir. Les résultats obtenus fournissent plutôt une base à la sensibilisation et à la réflexion personnelles. Advenant qu'une personne veuille réaliser un projet, elle aura avantage à identifier ses points forts et ses points faibles, à considérer les aspects de sa personnalité pouvant la favoriser et sur lesquels elle pourra miser, et aussi identifier les facettes à améliorer.

2.1 Le modèle de référence

Le modèle et ses différentes composantes et dimensions sont représentés à la figure 1. Chacune des composantes du modèle est ensuite détaillée. Comme nous le verrons par la suite, la présente étude s'intéresse plus particulièrement aux motivations, aptitudes et attitudes et ne traite pas des antécédents. Ces derniers peuvent cependant, comme indiqué dans le modèle de référence, avoir un impact sur le comportement entrepreneurial.

Figure 1 : Modèle des caractéristiques du profil entrepreneurial



a) Les antécédents

Certains antécédents prédisposent à l'entrepreneuriat: par exemple, avoir un parent qui possède une entreprise ou qui travaille à son propre compte, voir des proches démarrer un projet, ou posséder soi-même une expérience de travail dans des emplois. Il est plus facile de se lancer à son compte lorsqu'on a pu démystifier ce qu'est le milieu des affaires et qu'on connaît le fonctionnement des petites entreprises. D'autre part, l'éducation reçue peut avoir favorisé l'esprit créatif et la capacité d'autonomie. Certaines cultures valorisent plus fortement les activités entrepreneuriales. Ces dernières sont davantage coutumières ou peuvent être perçues comme le seul moyen d'agir en vue de sa progression sociale.

b) Les motivations

Ce qui pousse à démarrer un projet, à créer une entreprise, c'est le plus souvent le besoin d'accomplissement, bien que les besoins d'autonomie et de créativité soient aussi généralement présents. Le besoin de pouvoir peut constituer une autre motivation, mais il est habituellement moins pressant. Il existe de nombreuses motivations qui peuvent être associées à l'esprit

entrepreneurial. Relever des défis; aimer faire des choses difficiles et se confronter à des projets exigeants; vouloir exploiter tout son potentiel et progresser; aimer travailler avec des experts et chercher à améliorer constamment sa performance; aimer les idées originales; vouloir faire les choses différemment; imaginer des façons nouvelles d'utiliser les objets ou les procédés d'usage courant; chercher des méthodes plus efficaces pour faire le travail; aimer avoir des idées créatives et aimer les concrétiser; etc. Ce sont là autant d'exemples de motivations à entreprendre.

c) Les aptitudes

Les aptitudes sont une combinaison de caractéristiques qui rendent une personne capable de développer des réponses organisées par rapport aux situations. Ce sont en quelque sorte des compétences latentes, qui se sont développées au fil des expériences et des réussites, et auxquelles l'individu peut faire appel selon les circonstances. Encore une fois, différentes aptitudes sont plus favorables au développement du potentiel entrepreneurial.

Être confiant en soi et en son potentiel; se fier à soi-même; croire en sa capacité de réussir ce que l'on entreprend; se sentir à la hauteur de sa tâche et des décisions à prendre; avoir une vision positive de soi et de ses capacités; s'attribuer une valeur personnelle élevée; dégager énergie et vitalité; aimer être constamment occupé et avoir mille et une choses à faire; aimer s'activer et produire; s'investir totalement dans ce que l'on fait, au moment où on le fait; aller au bout de ce que l'on entreprend; se montrer tenace dans la poursuite de ses buts; persévérer dans la résolution des problèmes; ne pas se laisser intimider par les difficultés ou les obstacles; mettre tous ses efforts sur la réussite et écarter l'échec; être tolérant à l'incertitude; pouvoir s'adapter facilement à des situations diverses et ne pas craindre le changement; être capable de se représenter les situations; d'identifier les éléments importants et leurs interrelations; se doter d'une vision personnalisée des choses; démontrer de l'habileté à dénouer les problèmes complexes; avoir une capacité de jugement englobant; être intuitif dans l'application de faits ou de principes aux situations nouvelles; considérer plusieurs alternatives à la fois pour la résolution d'un problème; emprunter facilement à d'autres champs d'activité; pouvoir s'ajuster dans un environnement de compétences multiples; démontrer des aptitudes au leadership, à entraîner les autres à sa suite; être capable de planifier, d'organiser, de mobiliser et de contrôler. Ce sont là différentes aptitudes pouvant se retrouver dans le profil des entrepreneurs.

d) Les attitudes

Les attitudes sont influencées par les perceptions. Ce sont des prises de position conscientes ou non par rapport à des situations hypothétiques ou réelles. Si elles ne déclenchent pas en soi

l'intention ou l'action, elles influenceront leur orientation et leur déroulement. Plusieurs de ces perceptions peuvent avoir un impact sur l'entrepreneuriat.

Aimer se mesurer à des adversaires à sa taille; voir l'occasion d'être en compétition comme un stimulant à la performance; être prêt à s'adapter, à changer; créer les occasions de changement; aimer s'ajuster à la diversité; être ouvert aux occasions qu'entraînent les changements. Il s'agit de différents exemples d'attitudes qui peuvent prédisposer à la réalisation de projets.

2.2 Le modèle adapté

Dans la présente étude, nous considérons l'entrepreneuriat sous l'angle du modèle conceptuel présenté précédemment en établissant les liens avec le développement d'une culture entrepreneuriale à l'école, tel que proposé dans le guide « Invitation à la culture entrepreneuriale » (Pelletier, 2005)¹.

Ce guide est un ouvrage de sensibilisation à l'entrepreneuriat et à la culture entrepreneuriale dans le monde scolaire qui vise aussi à aider les enseignants à comprendre les critères nécessaires que doivent rencontrer les projets entrepreneuriaux soumis au Concours québécois en entrepreneuriat. Il présente comment l'école peut favoriser une culture entrepreneuriale et définit les valeurs, qualités et attitudes dites entrepreneuriales qui peuvent être développées par le monde de l'éducation. De plus, il propose un continuum d'intégration de la culture entrepreneuriale à l'intérieur du curriculum de l'élève.

Parmi les dix caractéristiques présentées dans le guide (Pelletier, 2005 : p. 15)², seule la solidarité n'a pas été retenue dans le modèle adapté. Ces caractéristiques, tout comme la créativité et le leadership, deux compétences retenues, avaient aussi été identifiées par Dorothy Rich (1999)³.

Ainsi, les principales modifications entre les deux modèles concernent :

- La suppression de la composante ANTÉCÉDENTS,
- l'ajout de la dimension LEADERSHIP et la suppression des concepts de *POUVOIR/CONTRÔLE* et de *RECONNAISSANCE/RÉPUTATION* dans la composante MOTIVATIONS, et enfin,
- l'addition des dimensions RESPONSABILITÉ, ESPRIT D'ÉQUIPE et DÉBROUILLARDISE et la suppression de la dimension TOLÉRANCE AU STRESS au sein de la composante APTITUDES.

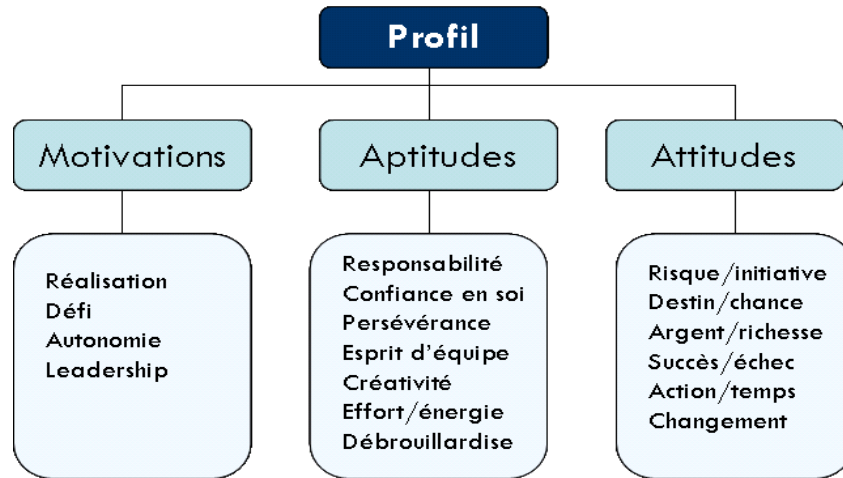
¹ Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Sainte Foy : Septembre éditeur.

² La confiance en soi, la motivation, l'effort, la responsabilité, l'initiative, la persévérance, la solidarité, l'esprit d'équipe, la débrouillardise et la détermination.

³ Rich, D. (1999). *Career Mega Skills*, New Orleans: Sundistar Inc.

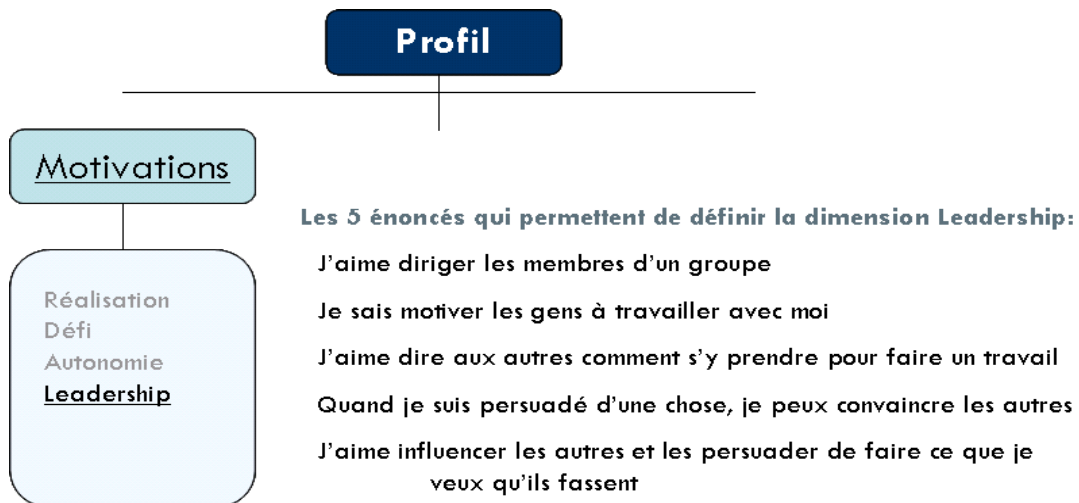
La figure 2 présente le modèle adapté, utilisé dans l'étude.

Figure 2 : Modèle adapté des caractéristiques du profil entrepreneurial dans le contexte des programmes du primaire et du secondaire



Chacune des caractéristiques est traduite dans le questionnaire par le biais d'énoncés, entre 2 et 7 selon les cas. Prenons l'exemple du leadership pour illustrer, à la figure 3, la traduction d'une caractéristique en items :

Figure 3 : Items utilisés dans le questionnaire pour mesurer le leadership



3 MÉTHODOLOGIE

La méthodologie employée est surtout qualitative, et s'inscrit dans le cadre des recherche-action ; elle fait appel à la technique dite des enquêtes. Cette approche, décrite dans la partie 3.1, implique une méthodologie essentiellement empirique, c'est-à-dire, basée sur des données recueillies sur le terrain.

Pour réaliser l'évaluation du potentiel entrepreneurial des élèves, nous avons utilisé un questionnaire composé de 60 énoncés. Comme expliqué dans la partie 3.2, ce dernier a fait l'objet de plusieurs modifications et ajustements, notamment, pour l'adapter aux caractéristiques retenues, et pour le rendre intelligible aux élèves sondés.

3.1 La recherche-action

3.1.1 *Présentation de l'approche*

Dans la perspective de la recherche-action, la notion de changement est fondamentale. Le plus souvent, la recherche elle-même doit conduire au changement. Dans le cas présent, compte tenu des contraintes de moyens et de temps, le changement est pris en compte de façon plus implicite. En effet, mesurer le profil entrepreneurial auprès de deux cohortes d'élèves, l'une allant vivre un projet pédagogique de type entrepreneurial et l'autre non ; puis, réitérer la mesure en fin d'année scolaire soutient l'idée que le changement est au cœur de l'étude. L'enjeu est de comprendre s'il y a effectivement eu un changement, de quel ordre et de quelle ampleur. Pour être en mesure de bien circonscrire le changement, encore faut-il que la période de temps s'écoulant entre les deux lectures soit significative, et que les facteurs influençant le changement soient bien identifiés.

Dans cette approche, la collaboration entre « enquêteurs » et « enquêtés » doit être soutenue. Au cours de l'étude, cette collaboration a pris plusieurs formes : la participation conjointe du SEJ et du CEPME; le recours aux enseignants pour administrer les questionnaires à leurs élèves; les entretiens avec les enseignants pour comprendre leurs perceptions de la notion de projet, de la dimension entrepreneuriale et d'autres aspects connexes à l'enseignement par projets.

Enfin, bien que le questionnaire ait été administré à un large panel (autour de 300 personnes, à deux reprises), l'analyse des résultats est surtout qualitative et non pas seulement quantitative. Au niveau de l'interprétation des résultats, ce n'était pas tant de savoir le pourcentage d'élèves qui avait développé telle dimension ou telle autre qui importait mais davantage d'identifier les caractéristiques qui ressortaient le plus, de constater les éventuels écarts, et aussi d'identifier les raisons principales.

3.1.2 La validité de la démarche

Le nombre important d'élèves sondés résulte d'un souci de validité externe. Il était donc important que l'échantillonnage reflète la population des élèves de 6^{ème} année de primaire et de 1^{ère} année de secondaire de la Commission scolaire de la Capitale.

Le critère de validité interne quant à lui, repose directement sur le modèle théorique. Celui-ci a été maintes fois testé et utilisé car il est une adaptation de l'instrument « Une mesure de votre entrepreneurship » conçu par Yvon Gasse pour le volume Mon projet de carrière de Denis Pelletier, Gilles Noiseux et Emmanuel Pomerleau⁴ et utilisé à partir de 1986 jusqu'à la récente réforme de l'Éducation dans les cours d'Éducation au choix de carrière.

3.2 Le questionnaire

La collecte des données s'est donc effectuée par le biais d'un questionnaire (Annexe 3) lequel a été administré à deux occasions. La première phase s'est déroulée entre septembre 2006 et décembre 2006, soit avant le début des projets entrepreneuriaux dans les classes, puis, la seconde phase a eu lieu en avril et mai 2007, alors que les projets étaient, soit terminés, soit en cours de finalisation.

3.2.1 Les étapes de l'élaboration

Un pré-test a été réalisé afin de mesurer le niveau de compréhension des différents énoncés et d'identifier ceux qui imposaient certains changements. Une première version imprimée du questionnaire a été administrée auprès de 45 élèves. Deux groupes de niveaux scolaires différents ont été concertés : l'un de 26 élèves d'une classe de 6^{ème} année de primaire et l'autre de 19 élèves de 1^{ère} année du secondaire. Il a été réalisé auprès des deux groupes, sans contrainte de temps. Les énoncés, qui sont indépendants les uns des autres, ont été placés de façon aléatoire : cette façon de faire est nécessaire afin d'éviter les biais. Dans cet instrument, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, et aucun énoncé nécessite la compréhension d'une information annexe.

La fiabilité du questionnaire

Pour appréhender cette notion de fiabilité, les résultats du pré-test ont fait l'objet d'une première série d'analyses statistiques. Le principal test de fiabilité effectué est celui des

⁴ Pelletier, D., G. Noiseux et E. Pomerleau. (1986). *Mon projet de carrière*, Sainte Foy : Septembre éditeur.

coefficients de consistance interne *alpha* (Cronbach). Ce coefficient permet d'estimer la consistance des résultats entre des items équivalents. Les items pertinents pour l'étude correspondent aux énoncés, aux dimensions, aux composantes et aussi au résultat global. Cette approche vérifie la covariance parmi tous les énoncés d'un instrument de façon simultanée. Les coefficients *alpha* ont ici été calculés à la fois pour le total, les sous-échelles et les dimensions du questionnaire. Le détail de ces résultats est présenté dans le tableau 1. Les coefficients se sont avérés satisfaisants pour l'ensemble de ces composantes. Pour la version finale du questionnaire, la plupart des coefficients sont supérieurs à 0.50, ce qui est considéré comme très satisfaisant pour ce type d'instrument. Les coefficients *alpha* pour les trois dimensions et le profil global sont très élevés, ce qui est très important.

Tableau 1 : Les coefficients Alpha de Cronbach

	Alpha
MOTIVATIONS	0,674
<i>Réalisation</i>	0,748
<i>Défi</i>	0,595
<i>Autonomie</i>	0,636
<i>Leadership</i>	0,680
APTITUDES	0,824
<i>Responsabilité</i>	0,464
<i>Confiance en soi</i>	0,550
<i>Persévérance</i>	0,387
<i>Esprit d'équipe</i>	0,386
<i>Créativité</i>	0,562
<i>Énergie</i>	0,482
<i>Débrouillardise</i>	0,187
ATTITUDES	0,760
<i>Risque</i>	0,588
<i>Destin</i>	0,091
<i>Argent</i>	0,640
<i>Succès</i>	0,375
<i>Action</i>	0,528
<i>Changement</i>	0,410
PROFIL	0,921

3.2.2 Le format

Le questionnaire se décompose donc en 60 énoncés, ou items. Pour chacun d’eux, les répondants devaient indiquer dans quelle mesure, sur une échelle de 1 à 4⁵, ils étaient en accord ou non avec l’énoncé proposé. Le tableau 2 présente le détail de la structure du questionnaire. Les énoncés sont ici regroupés par dimensions et composantes pour révéler la correspondance entre le modèle théorique et les énoncés de la version initiale. Chaque numéro d’énoncé correspond à son emplacement dans le questionnaire. Les deux versions des questionnaires sont présentées en annexe.

Tableau 2 : Composantes et énoncés du questionnaire utilisé dans le cadre de l’étude

MOTIVATIONS	
Réalisation	1 L’essentiel dans la vie, c’est de vouloir accomplir quelque chose d’important
	5 Je préfère établir mes propres objectifs
	18 Je cherche à connaître le résultat de mes actions
	36 Le fait de se donner des objectifs personnels stimulants est un premier pas vers la réussite
	37 C’est l’opportunité de compétitionner qui rend la vie intéressante
	48 Le sentiment d’avoir bien réussi une tâche procure un degré de satisfaction sans pareil
Défi	60 Il n’y a rien de plus satisfaisant que de donner le meilleur de soi
	29 Les tâches scolaires les plus exigeantes s’avèrent souvent être celles qui sont les plus bénéfiques
	54 Je préfère les situations où je dois souvent prendre des décisions importantes
	56 C’est la possibilité de relever des défis qui m’attire vers certaines activités
Autonomie	59 J’aime accomplir des travaux difficiles
	20 J’aime être indépendant des autres de façon à décider par moi-même ce que je veux faire
	21 Je préfère les sports individuels aux sports d’équipe
	28 Je préfère faire les choses à ma façon sans trop me préoccuper de ce que peuvent penser les autres
	39 Même lorsque je demande conseil à quelqu’un, je prends seul ma décision
Leadership Pouvoir	47 J’aimerais lancer une entreprise pour être mon propre patron
	10 J’aime diriger les membres d’un groupe
	34 Je sais motiver les gens à travailler avec moi
	44 J’aime dire aux autres comment s’y prendre pour faire un travail
	53 Quand je suis persuadé d’une chose, je peux convaincre les autres
55 J’aime influencer les autres et les persuader de faire ce que je veux qu’ils fassent	

⁵ Le choix d’une échelle allant de 1 à 4 plutôt que de 1 à 5 incite le répondant à trancher entre « d’accord » et « pas d’accord » plutôt que d’opter pour la réponse centrale « ne sait pas ».

APTITUDES		
Responsabilité	43	J'aime que mon travail soit mieux fait que celui des autres
	51	J'aime me sentir responsable lorsque j'accomplis quelque chose
Confiance en soi	2	Je suis capable de bien faire plusieurs choses à la fois
	22	La plupart du temps, ce qui m'arrive dépend de moi
	23	Tout en demeurant réaliste, je suis convaincu de mes possibilités et je sais très bien les exploiter
	25	Quand j'élabore un projet, je suis presque certain de pouvoir le mener à bien
	52	Je suis capable de résoudre des problèmes rapidement et sous pression
Persévérance Détermination	58	J'ai plutôt tendance à être optimiste et enthousiaste lorsque j'entreprends quelque chose
	9	J'ai tendance à persévérer même si les résultats tardent à venir.
	15	Pour réaliser quelque chose qui me tient à cœur, je suis capable de faire des efforts sur une longue période
	35	Je fonctionne très bien dans les situations incertaines et imprévisibles
Esprit d'équipe	38	Je suis capable d'affronter les situations difficiles
	45	Si j'ai décidé de faire quelque chose, aucun obstacle ne me paraît insurmontable
	7	J'aime travailler avec d'autres
Créativité	26	Je peux communiquer aux autres mon enthousiasme pour un objectif que je poursuis
	11	J'aime inventer et apprendre de nouvelles façons de faire les choses
Effort Énergie	40	J'aime faire des expériences et essayer de nouvelles choses
	49	Je préfère les tâches et les situations qui exigent beaucoup de créativité et d'innovation
Débrouillardise	17	J'ai l'impression d'avoir plus d'énergie et d'endurance physique que la plupart de mes amis
	57	Je peux travailler dur aussi longtemps que c'est nécessaire
Débrouillardise	4	Je peux faire face aux situations difficiles; je trouve habituellement un moyen de m'en sortir de façon satisfaisante
	41	Je suis habituellement capable de mettre en place les moyens et les ressources nécessaires pour accomplir une tâche
ATTITUDES		
Risque Initiative	3.	De nos jours, il faut être audacieux pour obtenir ce que l'on veut
	16	Dans la vie, il faut prendre des risques mais des risques raisonnables et calculés
	27	Un niveau de risque modéré stimule l'esprit d'entreprise
	30	Une des premières étapes vers le succès, c'est l'initiative
	46	Je recherche souvent des activités où je peux faire preuve d'initiative
Destin Chance	8	Il vaut mieux décider soi-même des actions à prendre que de s'en remettre à la chance
	33	La réussite est l'aboutissement d'efforts soutenus; la chance n'a que peu ou rien à y voir
Argent Richesse	14	L'argent est nécessaire au bon fonctionnement de la société moderne
	31	L'argent constitue un bon indicateur de succès
Succès Échec	6.	Le succès, c'est surtout une question de volonté et de discipline personnelle
	13	Un échec bien accepté peut constituer une leçon valable pour l'avenir
Action Temps	12	Ce qui m'intéresse le plus, c'est d'être au cœur de l'action
	24	Je cherche toujours à faire quelque chose; je n'aime pas l'inactivité
	42	Dans mes loisirs, je recherche surtout des activités qui me permettent de faire des choses concrètes (bricolage, collections, etc.)
	50	Il faut maîtriser la peur de l'incertain car elle paralyse l'action
Changement	19	Dans notre société moderne, pour réussir il faut accepter le changement
	32	Je préfère un emploi qui exige des changements fréquents d'un type de tâches à un autre

4 LES ÉCHANTILLONS

4.1 L'échantillonnage

Les caractéristiques de la population mère, à savoir, les élèves de la Commission scolaire de la Capitale, ont été transmises par les représentants de la Commission scolaire de la Capitale. Trois critères ont été retenus pour constituer le panel de l'étude : le niveau d'étude, le lieu d'implantation des établissements et le type d'enseignement offert. Afin d'avoir un nombre suffisant d'élèves dans chaque sous-échantillon, le découpage des groupes s'est fait comme suit :

- deux niveaux d'études ont été retenus : 6^{ème} année du primaire et 1^{ère} année du secondaire.
- deux catégories de lieux d'implantation : milieux défavorisés et autres milieux.⁶
- deux catégories d'enseignement : un enseignement dit magistral et un enseignement par projets.

4.2 Description de l'échantillon

4.2.1 Phase 1

Une première phase de l'étude s'est déroulée entre les mois de septembre et décembre 2006. Le questionnaire d'évaluation des caractéristiques entrepreneuriales a été administré auprès de 291 élèves, dont 132 de 6^{ème} année du primaire et 159 de 1^{ère} année du secondaire. Treize établissements ont été sélectionnés à cet effet.

L'analyse du profil entrepreneurial a pu être réalisée pour seulement 243 élèves. En effet, le calcul du profil entrepreneurial nécessite de répondre à l'ensemble des énoncés; or, 48 questionnaires ont au moins un énoncé non documenté.

Le tableau 3 apporte une représentation de l'échantillon utilisable selon le niveau scolaire, le type d'enseignement et le lieu d'implantation de l'établissement scolaire.

⁶ Selon une classification du MELS. Au début de l'étude, le panel comprenait trois catégories de lieu d'implantation : milieux défavorisés, milieux intermédiaires et milieux riches; seulement, les distinctions entre les deux dernières catégories étant finalement mineures au sein de la Commission scolaire de la Capitale, il était préférable de les regrouper.

Tableau 3 : Nombre de questionnaires utilisables⁷ en phase 1

SOUS- ÉCHANTILLONS	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES UTILISABLES	TAUX DE QUESTIONNAIRE UTILISABLE
Primaire	108	82%
Secondaire	135	85%
Magistral	135	87%
Par projets	108	79%
Défavorisés	184	84%
Autres milieux	59	82%

4.2.2 Phase 2

La seconde phase de l'étude s'est déroulée d'avril à mai 2007. Ce sont les mêmes classes et les mêmes élèves qui ont participé à cette seconde phase. Les écarts de participation résultent du taux de présence des élèves le jour de l'administration du questionnaire. Ainsi, 315 élèves ont participé, et 276 questionnaires ont pu être analysés du fait des absences de réponses.

Le tableau 4 présente l'échantillon utilisable selon le niveau scolaire, le type d'enseignement et le lieu d'implantation de l'établissement scolaire.

Tableau 4 : Nombre de questionnaires utilisables en phase 2

SOUS- ÉCHANTILLONS	NOMBRE DE QUESTIONNAIRES UTILISABLES	TAUX DE QUESTIONNAIRE UTILISABLE
Primaire	113	85%
Secondaire	163	90%
Magistral	162	92%
Par projets	114	83%
Défavorisés	191	86%
Autres milieux	85	90%

⁷ Le nombre plus élevé de questionnaires des sous-échantillons *autres milieux* par rapport aux milieux *défavorisés* relève d'un regroupement de deux catégories.

DEUXIÈME PARTIE : LES RÉSULTATS

L'ensemble des données recueillies lors de l'étude a été compilé dans une base de données SPSS. L'analyse de ces données s'est déroulée en deux temps au rythme des deux phases de l'étude.

Pour chaque phase, les profils entrepreneuriaux sont d'abord examinés pour l'échantillon global, puis pour les différents sous-échantillons, soit le niveau d'étude, le type d'enseignement délivré et le lieu d'implantation des établissements scolaires. Une analyse comparative croisée est aussi réalisée selon le niveau scolaire et le type d'enseignement délivré⁸. Les évolutions entre les deux phases sont alors examinées pour l'échantillon total puis pour tous les sous-échantillons (chapitre 7).

Une certaine ambiguïté autour de la perception du concept de projet a nécessité un recadrage analytique des groupements d'élèves (chapitre 8), ainsi qu'une démarche complémentaire de consultation des enseignants. Les constats de ces entretiens sont compilés dans les deux derniers chapitres de cette partie.

5 RÉSULTATS DE LA PHASE 1

5.1 Analyse sur l'échantillon global

Une première analyse des fréquences sur l'échantillon global a permis de déterminer la valeur moyenne de chaque composante et dimension. Le tableau 5 liste ces valeurs ainsi que le champ de valeurs possibles de chaque variable. Le minimum est obtenu si chaque item de la composante ou de la dimension reçoit la valeur 1, qui correspond à la réponse « entièrement en désaccord »; et le maximum, si c'est la valeur 4, soit la réponse « entièrement d'accord ».

Ainsi, à titre d'exemple, la composante MOTIVATIONS qui est la somme des dimensions RÉALISATION, DÉFI, AUTONOMIE et LEADERSHIP recoupe 21 énoncés au total. Chacun d'eux pouvant recevoir une valeur entre 1 et 4, la composante MOTIVATIONS peut prendre une valeur comprise entre 21 et 84.

⁸ Il n'est toutefois pas envisageable d'affiner davantage l'analyse en utilisant un niveau de croisement supplémentaire, comme celui du milieu, du fait de la petitesse de certains sous-échantillons.

Lors de la phase 1, pour l'échantillon global, la moyenne calculée de la composante MOTIVATIONS est de 62,95. La médiane est très proche, elle se trouve à 62; ce qui indique le peu de dispersion des résultats. En d'autres termes, la moitié de l'échantillon (soit 121 élèves) a obtenu une valeur en dessous de 62 et les 50% restant, au dessus de 62.

Tableau 5 : Valeurs extrêmes théoriques et résultats pour l'ensemble de l'échantillon (Phase1)

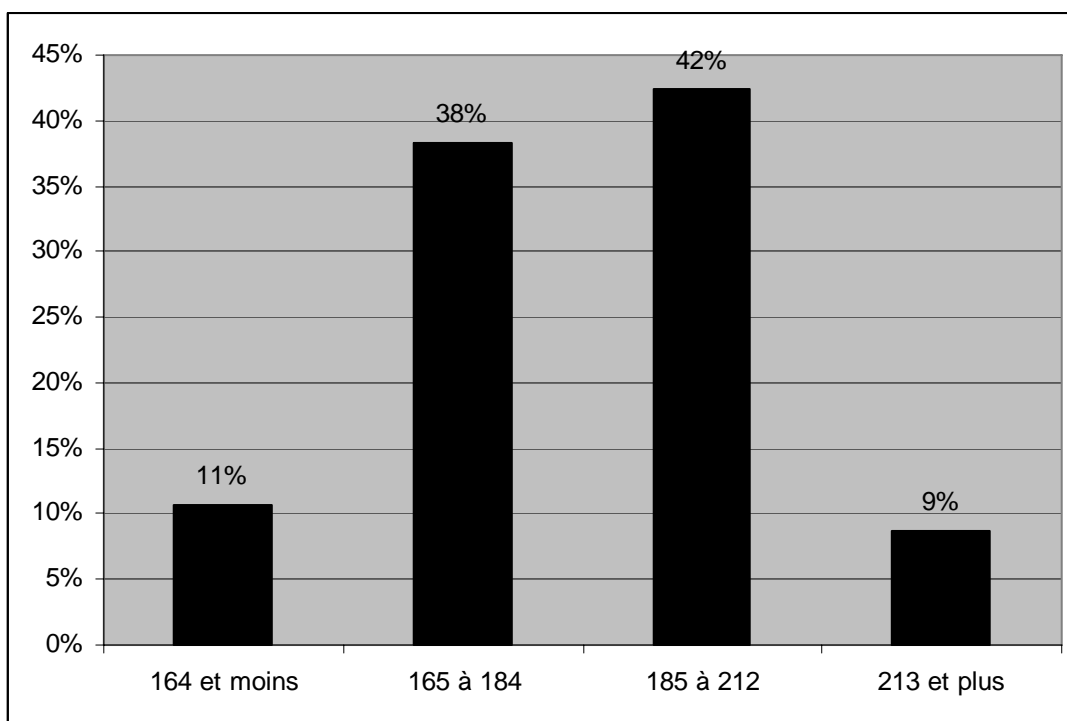
	Valeurs théoriques [min :max]	Ensemble de l'échantillon (n = 243)	
		Moyenne	Médiane
MOTIVATIONS	[21 :84]	62,95	62
<i>Réalisation</i>	[7 :28]	23,58	24
<i>Défi</i>	[4;16]	11,82	12
<i>Autonomie</i>	[5 :20]	13,72	14
<i>Leadership</i>	[5 :20]	13,83	14
APTITUDES	[22 :88]	69,35	70
<i>Responsabilité</i>	[2 :8]	6,35	7
<i>Confiance en soi</i>	[6 :24]	18,32	18
<i>Persévérance</i>	[5 :20]	15,73	16
<i>Esprit d'équipe</i>	[2 :8]	6,81	7
<i>Créativité</i>	[3 :12]	10,07	10
<i>Énergie</i>	[2 :8]	5,74	6
<i>Débrouillardise</i>	[2 :8]	6,32	6
ATTITUDES	[17 :68]	53,22	54
<i>Risque</i>	[5 :20]	15,87	16
<i>Destin</i>	[2 :8]	6,43	7
<i>Argent</i>	[2 :8]	5,74	6
<i>Succès</i>	[2 :8]	6,60	7
<i>Action</i>	[4 :16]	12,56	13
<i>Changement</i>	[2 :8]	6,02	6
PROFIL	[60 :240]	185,51	185

Un rapprochement entre la valeur moyenne de la dimension PROFIL de l'échantillon global et les valeurs théoriques possibles permet de déceler, pour cet échantillon, un **profil d'ensemble plutôt entrepreneurial**. En effet, le PROFIL moyen de l'ensemble de l'échantillon est

relativement élevé, il est de 185,51 sur 240. La médiane, à 185, est très proche de cette moyenne. C'est donc dire que la moitié des répondants ont un score supérieur à 185; 180 étant la limite minimale théorique pour être identifié d'entrepreneurial.

Plus spécifiquement, comme le souligne le graphique 1, seulement 11% des répondants ont un score inférieur à 165. À la lumière de ces résultats, il semble que les élèves, pris dans leur ensemble, présentent plusieurs des aptitudes, attitudes et motivations propices à un profil entrepreneurial.

Graphique 1 : Répartition des scores obtenus dans l'évaluation du profil entrepreneurial pour l'ensemble des répondants (Phase 1)



5.2 Analyse selon le niveau de scolarité

Le tableau 6 met en parallèle les résultats de l'échantillon global et ceux obtenus selon le niveau de scolarité des élèves. Ainsi, les élèves du primaire (au total 108 personnes lors de la phase 1) ont obtenu un score total de 3 points supérieur à celui des élèves du secondaire (135 personnes). Cet écart de 3 points n'est toutefois pas statistiquement significatif, à l'instar des écarts au niveau des trois composantes MOTIVATIONS, APTITUDES et ATTITUDES.

Tableau 6 : Résultats selon le niveau de scolarité (Phase 1)^a

	Échantillon total (n = 243)	Primaire (n = 108)	Secondaire (n = 135)	Écart entre les 2 niveaux
MOTIVATIONS	62,95	62,88	63,01	-0,13
<i>Réalisation</i>	23,58	23,51	23,64	-0,14
<i>Défi</i>	11,82	12,27	11,46	0,81*
<i>Autonomie</i>	13,72	13,45	13,94	-0,48
<i>Leadership</i>	13,83	13,65	13,97	-0,32
APTITUDES	69,35	70,16	68,70	1,46
<i>Responsabilité</i>	6,35	6,27	6,42	-0,15
<i>Confiance en soi</i>	18,32	18,43	18,24	0,19
<i>Persévérance</i>	15,73	15,81	15,66	0,16
<i>Esprit d'équipe</i>	6,81	7,03	6,64	0,38*
<i>Créativité</i>	10,07	10,45	9,76	0,70*
<i>Énergie</i>	5,74	5,83	5,67	0,16
<i>Débrouillardise</i>	6,32	6,33	6,30	0,03
ATTITUDES	53,22	54,17	52,45	1,72
<i>Risque</i>	15,87	16,42	15,43	0,99*
<i>Destin</i>	6,43	6,43	6,43	0,00
<i>Argent</i>	5,74	5,59	5,86	-0,27
<i>Succès</i>	6,60	6,69	6,52	0,18
<i>Action</i>	12,56	12,91	12,29	0,62*
<i>Changement</i>	6,02	6,14	5,93	0,21
PROFIL	185,51	187,21	184,16	3,05

Un test de Student bilatéral qui permet de comparer des moyennes, a été réalisé pour mesurer si ces moyennes étaient significativement différentes ou non au seuil de 5%.

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

Cinq écarts sont statistiquement significatifs (au seuil de 5%), il s'agit des dimensions DÉFI, ESPRIT D'ÉQUIPE, CRÉATIVITÉ, RISQUE et ACTION. Pour toutes ces dimensions la moyenne du groupe d'élèves du primaire est ainsi statistiquement supérieure à celle des élèves du secondaire.

5.3 Analyse selon le lieu d'implantation des établissements scolaires

Le tableau 7 présente les différentes valeurs des profils entrepreneuriaux, des composantes et des dimensions selon le lieu d'implantation des établissements. Comme le révèle ce tableau, il y a une très forte similitude de moyennes entre les deux sous-échantillons. La valeur moyenne des élèves des établissements situés en zone défavorisée est comparable à celle des autres élèves (185,84 versus 185,41).

Tableau 7 : Résultats selon le lieu d'implantation de l'établissement scolaire (phase 1)

	Échantillon total (n = 243)	Autres milieux (n = 184)	Défavorisé (n = 59)	Écart entre les 2 milieux
MOTIVATIONS	62,95	62,73	63,49	-0,94
<i>Réalisation</i>	23,58	23,54	23,73	-0,19
<i>Défi</i>	11,82	11,75	12,05	-0,30
<i>Autonomie</i>	13,72	13,64	13,97	-0,32
<i>Leadership</i>	13,83	13,80	13,92	-0,12
APTITUDES	69,35	69,49	68,38	0,61
<i>Responsabilité</i>	6,35	6,32	6,47	-0,16
<i>Confiance en soi</i>	18,32	18,47	17,85	0,63
<i>Persévérance</i>	15,73	15,71	15,80	-0,09
<i>Esprit d'équipe</i>	6,81	6,80	6,86	-0,07
<i>Créativité</i>	10,07	10,01	10,25	-0,25
<i>Énergie</i>	5,74	5,74	5,75	0,00
<i>Débrouillardise</i>	6,32	6,45	5,90	0,55*
ATTITUDES	53,22	53,19	53,07	-0,11
<i>Risque</i>	15,87	15,87	15,86	0,01
<i>Destin</i>	6,43	6,39	6,54	-0,15
<i>Argent</i>	5,74	5,75	5,70	0,04
<i>Succès</i>	6,60	6,52	6,85	-0,33
<i>Action</i>	12,56	12,56	12,58	-0,02
<i>Changement</i>	6,02	6,11	5,76	0,34
PROFIL	185,51	185,41	185,84	0,43

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

Un seul écart est statistiquement significatif, il s'agit de la dimension DÉBROUILLARDISE qui se trouve significativement inférieure, au sens statistique, pour les élèves des milieux défavorisés par rapport aux élèves des autres milieux.

5.4 Analyse par type d'enseignement

Le tableau 8 présente les différentes valeurs des profils entrepreneuriaux, des composantes et des dimensions selon le type d'enseignement délivré aux élèves. La valeur moyenne des élèves qui reçoivent un enseignement par projets est supérieure à celle des élèves recevant un enseignement de type magistral (186,57 versus 184,67), seulement cet écart de près de 2 points n'est pas statistiquement significatif.

Tableau 8 : Résultats selon le type d'enseignement (phase 1)

	Échantillon total (n = 243)	Magistral (n = 135)	Par projets (n = 108)	Écart entre les 2 types d'enseignement
MOTIVATIONS	62,95	62,48	63,54	-1,06
<i>Réalisation</i>	23,58	23,35	23,88	-0,53
<i>Défi</i>	11,82	11,66	12,02	-0,36
<i>Autonomie</i>	13,72	14,07	13,28	0,79*
<i>Leadership</i>	13,83	13,40	14,36	-0,96*
APTITUDES	69,35	68,95	69,84	-0,89
<i>Responsabilité</i>	6,35	6,24	6,49	-0,25
<i>Confiance en soi</i>	18,32	18,13	18,56	-0,44
<i>Persévérance</i>	15,73	15,83	15,60	0,23
<i>Esprit d'équipe</i>	6,81	6,80	6,83	-0,03
<i>Créativité</i>	10,07	9,93	10,23	-0,30
<i>Énergie</i>	5,74	5,76	5,73	0,02
<i>Débrouillardise</i>	6,32	6,26	6,39	-0,13
ATTITUDES	53,22	53,24	53,19	0,05
<i>Risque</i>	15,87	15,76	16,01	-0,25
<i>Destin</i>	6,43	6,50	6,34	0,15
<i>Argent</i>	5,74	5,87	5,56	0,31
<i>Succès</i>	6,60	6,65	6,53	0,12
<i>Action</i>	12,56	12,51	12,63	-0,12
<i>Changement</i>	6,02	5,95	6,12	-0,17
PROFIL	185,51	184,67	186,57	-1,91

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

Deux écarts statistiquement significatifs ont été identifiés. Au niveau de la dimension AUTONOMIE, les élèves recevant un enseignement de type magistral enregistrent une meilleure moyenne (+ 0,79 points) que ceux recevant un enseignement de type entrepreneurial. À l'inverse, ils ont une moyenne inférieure en ce qui concerne le LEADERSHIP (-0,96).

5.5 Analyse croisée selon le niveau scolaire et le type d'enseignement

Le tableau 9 présente une analyse croisée des profils entrepreneuriaux, de ses composantes et de ses dimensions à la fois selon le niveau scolaire et le type d'enseignement⁹. On constate qu'il y a peu de dimensions sujettes à des différences de moyennes entre ces quatre sous-échantillons. Seules les dimensions DÉFI, LEADERSHIP, CRÉATIVITÉ, RISQUE et ACTION présentent des différences de moyennes statistiquement significatives.

Tableau 9 : Résultats selon le type d'enseignement pour chaque niveau scolaire (phase1)

	Primaire (n = 108)		Secondaire (n = 135)	
	Magistral (n = 51)	Par projets (n = 57)	Magistral (n = 84)	Par projets (n = 51)
MOTIVATIONS	62,76	62,98	62,31	64,17
<i>Réalisation</i>	23,63	23,40	23,18	24,41
<i>Défi</i>	12,16*	11,36*	12,37*	11,64*
<i>Autonomie</i>	14,02	12,95	14,11	13,66
<i>Leadership</i>	12,96*	14,26*	13,67*	14,46*
APTITUDES	70,25	70,07	68,15	69,59
<i>Responsabilité</i>	6,02	6,49	6,38	6,49
<i>Confiance</i>	18,51	18,35	17,89	18,80
<i>Persévérance</i>	16,27	15,40	15,56	15,82
<i>Esprit d'équipe</i>	7,08	6,98	6,63	6,67
<i>Créativité</i>	10,37*	10,53*	9,67*	9,90*
<i>Énergie</i>	5,78	5,88	5,74	5,57
<i>Débrouillardise</i>	6,22	6,44	6,29	6,33
ATTITUDES	54,73	53,68	52,33	52,65
<i>Risque</i>	16,27	16,54	15,44	15,41
<i>Destin</i>	6,75	6,14	6,35	6,57
<i>Argent</i>	5,80	5,39	5,92	5,75
<i>Succès</i>	6,75	6,65	6,60	6,39
<i>Action</i>	13,18*	12,67*	12,11*	12,59*
<i>Changement</i>	5,98	6,28	5,93	5,93
PROFIL	187,75	186,73	182,80	186,40

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

⁹ La taille des différents échantillons ne permet pas de réaliser d'autres analyses croisées.

6 RÉSULTATS DE LA PHASE 2

6.1 Analyse sur l'échantillon global

Le tableau 10 liste les moyennes et les médianes de chacune des dimensions, des composantes et du profil entrepreneurial pour l'échantillon global lors de la phase 2. Au total, 276 questionnaires ont été entièrement documentés.

Lors de cette seconde phase, le PROFIL moyen de l'ensemble de l'échantillon reste élevé, il est de 186,78 sur 240. La médiane, à 187, est très proche de cette moyenne. C'est donc dire que la moitié des répondants ont un score supérieur à 187.

Tableau 10 : Moyennes et médianes pour l'ensemble de l'échantillon (phase 2)

	Ensemble de l'échantillon (n = 276)	
	Moyenne	Médiane
MOTIVATIONS	62,97	63
<i>Réalisation</i>	23,37	24
<i>Défi</i>	11,82	12
<i>Autonomie</i>	13,91	14
<i>Leadership</i>	13,86	14
APTITUDES	69,19	70
<i>Responsabilité</i>	6,34	6
<i>Confiance en soi</i>	18,32	18
<i>Persévérance</i>	15,70	16
<i>Esprit d'équipe</i>	6,82	7
<i>Créativité</i>	9,97	10
<i>Énergie</i>	5,83	6
<i>Débrouillardise</i>	6,22	6
ATTITUDES	54,62	55
<i>Risque</i>	16,00	16
<i>Destin</i>	6,95	7
<i>Argent</i>	5,40	5
<i>Succès</i>	6,77	7
<i>Action</i>	13,15	13
<i>Changement</i>	6,35	6
PROFIL	186,78	187

6.2 Analyse selon le niveau de scolarité

Le tableau 11 met en parallèle les résultats de l'échantillon global et ceux obtenus selon le niveau de scolarité des élèves. Ainsi, les élèves du primaire (au total 113 personnes lors de la phase 2) ont obtenu un score total de 3 points inférieur, cette fois-ci, à celui des élèves du secondaire (163 personnes). Cet écart de 3 points n'est toutefois pas statistiquement significatif. La composante ATTITUDES est statistiquement plus élevée chez les élèves du secondaire, essentiellement parce qu'ils reconnaissent à l'argent et au destin une certaine importance qui les distingue des élèves du primaire. Parmi les dimensions de la composante APTITUDES, le sens des responsabilités différencie nettement les élèves du secondaire de ceux du primaire (6,51 versus 6,08).

Tableau 11 : Résultats selon le niveau de scolarité (phase 2)

	Échantillon total (n = 276)	Primaire (n = 113)	Secondaire (n = 163)	Écart entre les 2 niveaux
MOTIVATIONS	62,97	62,66	63,18	-0,52
<i>Réalisation</i>	23,37	23,04	23,60	-0,56
<i>Défi</i>	11,82	11,93	11,74	0,19
<i>Autonomie</i>	13,91	13,92	13,91	0,01
<i>Leadership</i>	13,86	13,77	13,93	-0,17
APTITUDES	69,19	68,91	69,38	-0,48
<i>Responsabilité</i>	6,34	6,08	6,51	-0,43*
<i>Confiance en soi</i>	18,32	18,15	18,43	-0,28
<i>Persévérance</i>	15,70	15,67	15,73	-0,06
<i>Esprit d'équipe</i>	6,82	6,86	6,78	0,08
<i>Créativité</i>	9,97	10,10	9,88	0,22
<i>Énergie</i>	5,83	5,91	5,77	0,14
<i>Débrouillardise</i>	6,22	6,13	6,28	-0,15
ATTITUDES	54,62	53,39	55,47	-2,08*
<i>Risque</i>	16,00	15,81	16,13	-0,32
<i>Destin</i>	6,95	6,46	7,29	-0,82*
<i>Argent</i>	5,40	5,15	5,58	-0,44**
<i>Succès</i>	6,77	6,67	6,83	-0,16
<i>Action</i>	13,15	13,10	13,18	-0,08
<i>Changement</i>	6,35	6,19	6,46	-0,27
PROFIL	186,78	184,96	188,04	-3,08

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

6.3 Analyse selon le lieu d'implantation des établissements scolaires

Le tableau 12 présente les différentes valeurs des profils entrepreneuriaux, des composantes et des dimensions selon le lieu d'implantation des établissements. La valeur moyenne des élèves des établissements situés dans les milieux défavorisés est assez élevée (191,41 sur 240).

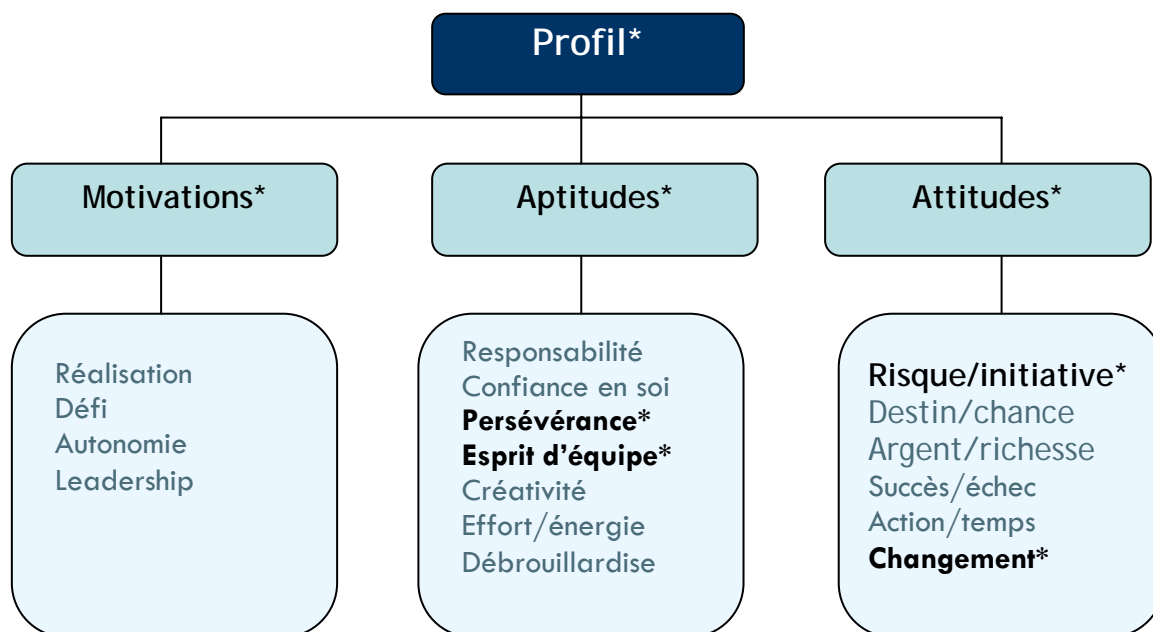
Tableau 12 : Résultats selon le lieu d'implantation de l'établissement scolaire (phase 2)

	Échantillon total (n = 276)	Autres milieux (n = 191)	Défavorisés (n = 85)	Écart entre les 2 milieux
MOTIVATIONS	62,97	62,25	64,59	-2,34*
<i>Réalisation</i>	23,37	23,24	23,66	-0,42
<i>Défi</i>	11,82	11,73	12,03	-0,30
<i>Autonomie</i>	13,91	13,69	14,42	-0,73
<i>Leadership</i>	13,86	13,59	14,48	-0,88
APTITUDES	69,19	68,37	71,03	-2,66*
<i>Responsabilité</i>	6,34	6,34	6,34	0,00
<i>Confiance en soi</i>	18,32	18,14	18,72	-0,59
<i>Persévérance</i>	15,70	15,44	16,29	-0,85*
<i>Esprit d'équipe</i>	6,82	6,67	7,15	-0,48*
<i>Créativité</i>	9,97	9,91	10,10	-0,19
<i>Énergie</i>	5,83	5,73	6,05	-0,31
<i>Débrouillardise</i>	6,22	6,14	6,39	-0,24
ATTITUDES	54,62	54,10	55,79	-1,70*
<i>Risque</i>	16,00	15,79	16,49	-0,70*
<i>Destin</i>	6,95	6,96	6,92	0,04
<i>Argent</i>	5,40	5,34	5,55	-0,21
<i>Succès</i>	6,77	6,75	6,81	-0,07
<i>Action</i>	13,15	13,03	13,42	-0,39
<i>Changement</i>	6,35	6,23	6,61	-0,37*
PROFIL	186,78	184,71	191,41	-6,70*

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

De nombreux écarts sont statistiquement significatifs, notamment ceux concernant le PROFIL global, les MOTIVATIONS, les APTITUDES et les ATTITUDES. De même, 4 caractéristiques présentent des écarts importants entre les milieux défavorisés et les autres milieux. Le schéma suivant illustre ces résultats sur le modèle théorique.

Figure 4 : Dimensions, composantes et caractéristiques qui enregistrent un écart statistiquement significatif entre les élèves des milieux favorisés et ceux des autres milieux (phase 2)



(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

6.4 Analyse par type d'enseignement

Le tableau 13 présente les différentes valeurs des profils entrepreneuriaux, des composantes et des dimensions selon le type d'enseignement délivré aux élèves. La valeur moyenne des élèves qui reçoivent un enseignement par projets est inférieure à celle des élèves recevant un enseignement de type magistral (182,53 versus 189,77), cet écart de plus de 7 points est statistiquement significatif.

Tableau 13 : Résultats selon le type d'enseignement (phase 2)

	Échantillon total (n = 276)	Magistral (n = 162)	Par projets (n = 114)	Écart entre les 2 types d'enseignement
MOTIVATIONS	62,97	64,00	61,50	2,50*
<i>Réalisation</i>	23,37	23,46	23,24	0,22
<i>Défi</i>	11,82	12,06	11,48	0,58*
<i>Autonomie</i>	13,91	14,40	13,22	1,18*
<i>Leadership</i>	13,86	14,08	13,56	0,52
APTITUDES	69,19	70,58	67,21	3,38*
<i>Responsabilité</i>	6,34	6,41	6,22	0,19
<i>Confiance en soi</i>	18,32	18,62	17,89	0,73*
<i>Persévérance</i>	15,70	16,07	15,18	0,88*
<i>Esprit d'équipe</i>	6,82	6,93	6,65	0,28*
<i>Créativité</i>	9,97	10,15	9,72	0,43*
<i>Énergie</i>	5,83	6,06	5,50	0,57*
<i>Débrouillardise</i>	6,22	6,34	6,04	0,30*
ATTITUDES	54,62	55,19	53,82	1,37
<i>Risque</i>	16,00	16,04	15,94	0,10
<i>Destin</i>	6,95	7,18	6,62	0,56
<i>Argent</i>	5,40	5,33	5,51	-0,18
<i>Succès</i>	6,77	6,71	6,85	-0,14
<i>Action</i>	13,15	13,48	12,68	0,80*
<i>Changement</i>	6,35	6,44	6,22	0,22
PROFIL	186,78	189,77	182,53	7,24*

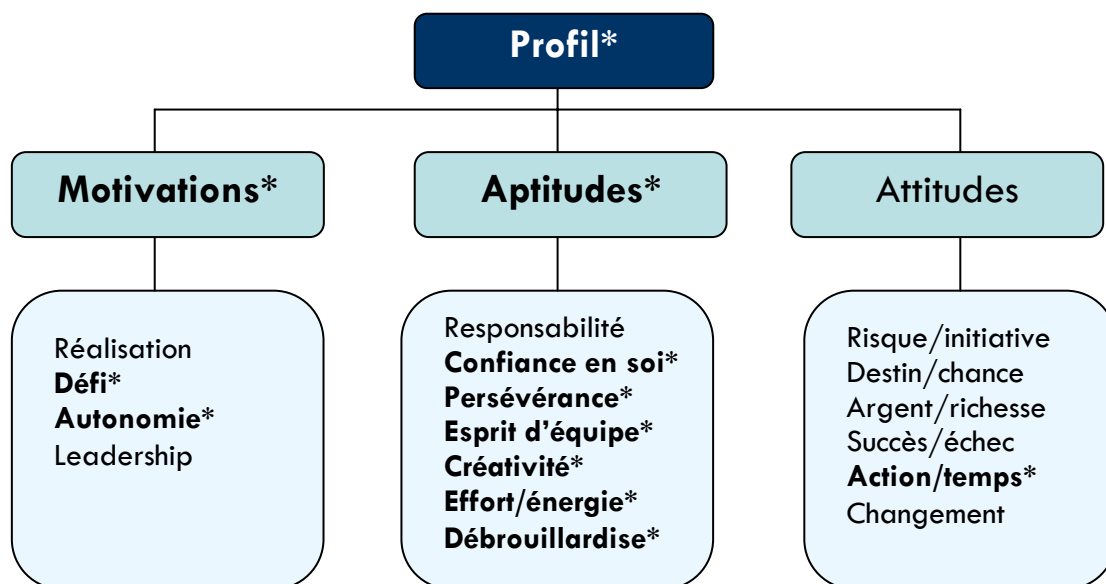
(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

L'écart, statistiquement significatif, constaté au niveau du profil entrepreneurial s'explique par des écarts statistiquement significatifs sur les MOTIVATIONS et les APTITUDES. Au niveau des dimensions, neuf d'entre elles présentent des écarts statistiquement significatifs. La figure 5 illustre les résultats sur le modèle théorique.

Nous aurions pu nous attendre à ce que les élèves d'enseignement par projets aient un PROFIL global supérieur à celui des élèves d'enseignement magistral en phase 2. Plusieurs raisons

peuvent expliquer cette situation; cependant, celles qui nous paraissent les plus évidentes seraient liées aux types de projets que les élèves auraient réalisés. Cette explication sera effectivement analysée au chapitre 8, où nous examinerons ce que les élèves ont déclaré sur leur participation à des projets.

Figure 5 : Dimensions, composantes et caractéristiques qui enregistrent un écart statistiquement significatif entre les élèves qui reçoivent un enseignement magistral et ceux qui reçoivent un enseignement par projets (phase 2)



(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

6.5 Analyse croisée selon le niveau scolaire et le type d'enseignement

Le tableau 14 présente une analyse croisée des profils entrepreneuriaux, de ses composantes et de ses dimensions à la fois selon le niveau scolaire et le type d'enseignement¹⁰. Les écarts sont bien marqués entre ces 4 groupes : le PROFIL, deux composantes et huit caractéristiques présentent des différences statistiquement marquées.

¹⁰ La taille des différents échantillons ne permet pas de réaliser d'autres analyses croisées.

Tableau 14 : Résultats selon le type d'enseignement pour chaque niveau scolaire (phase 2)

	Primaire (n = 113)		Secondaire (n = 163)	
	Magistral (n = 78)	Par projets (n = 35)	Magistral (n = 84)	Par projets (n = 79)
MOTIVATIONS	63,55	60,67	64,42	61,87
<i>Réalisation</i>	23,44*	22,16*	23,49*	23,72*
<i>Défi</i>	12,19	11,94	11,37	11,53
<i>Autonomie</i>	14,09*	13,54*	14,69*	13,08*
<i>Leadership</i>	13,84	13,60	14,30	14,46
APTITUDES	70,06*	66,33*	71,07*	67,59*
<i>Responsabilité</i>	6,13*	5,97*	6,68*	6,34*
<i>Confiance</i>	18,27*	17,89*	18,95*	17,89*
<i>Persévérance</i>	16,17*	14,56*	15,98*	15,46*
<i>Esprit d'équipe</i>	7,03	6,49	6,83	6,73
<i>Créativité</i>	10,24	9,80	10,06	9,68
<i>Énergie</i>	6,06*	5,57*	6,07*	5,46*
<i>Débrouillardise</i>	6,17	6,06	6,51	6,04
ATTITUDES	54,20*	51,59*	56,10*	54,80*
<i>Risque</i>	16,03	15,34	16,06	16,21
<i>Destin</i>	6,67*	6,00*	7,65*	6,89*
<i>Argent</i>	5,19	5,06	5,46	5,71
<i>Succès</i>	6,60	6,83	6,81	6,85
<i>Action</i>	13,47*	12,29*	13,49*	12,85*
<i>Changement</i>	6,24	6,07	6,62	6,28
PROFIL	187,81*	178,59*	191,58*	184,27*

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

7 ANALYSE DES ÉVOLUTIONS

L'analyse des évolutions, ici présentée, cherche à identifier les dimensions et les composantes qui enregistrent des évolutions statistiquement significatives entre les deux phases. Avant de se prêter à leur examen, il est toutefois nécessaire de souligner une limite importante quant à leur interprétation : le temps écoulé entre les deux phases est très court. Rappelons que la première

phase s'est terminée en décembre 2006 et que la seconde phase s'est déroulée en avril-mai 2007, soit seulement quatre à cinq mois après. Cette période peut ne pas être suffisante pour déceler des changements substantiels dans les caractéristiques entrepreneuriales des élèves.

Il faut donc comprendre que nous soulignons dans cette partie des pistes d'évolution mais sans pouvoir les considérer comme des tendances prégnantes.

7.1 Analyse sur l'échantillon global

Le tableau 15 présente les évolutions de chaque dimension, composante et du profil pour l'ensemble de l'échantillon. Le profil entrepreneurial global a légèrement augmenté, passant de 185,51 à 186,78. Cette augmentation n'est pas statistiquement significative.

Tableau 15 : Comparatif entre les deux phases pour l'ensemble de l'échantillon

	Phase 1 (n = 243)	Phase 2 (n = 276)	Écart entre les 2 phases
MOTIVATIONS	62,95	62,97	0,02
<i>Réalisation</i>	23,58	23,37	-0,21
<i>Défi</i>	11,82	11,82	0
<i>Autonomie</i>	13,72	13,91	0,19
<i>Leadership</i>	13,83	13,86	0,03
APTITUDES	69,35	69,19	-0,16
<i>Responsabilité</i>	6,35	6,34	-0,01
<i>Confiance en soi</i>	18,32	18,32	0
<i>Persévérance</i>	15,73	15,70	-0,03
<i>Esprit d'équipe</i>	6,81	6,82	0,01
<i>Créativité</i>	10,07	9,97	-0,1
<i>Énergie</i>	5,74	5,83	0,09
<i>Débrouillardise</i>	6,32	6,22	-0,1
ATTITUDES	53,22	54,62	1,4*
<i>Risque</i>	15,87	16,00	0,13
<i>Destin</i>	6,43	6,95	0,52*
<i>Argent</i>	5,74	5,40	-0,34*
<i>Succès</i>	6,60	6,77	0,17
<i>Action</i>	12,56	13,15	0,59*
<i>Changement</i>	6,02	6,35	0,33*
PROFIL	185,51	186,78	1,27

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

Sur l'ensemble de l'échantillon, les dimensions DESTIN, ACTION et CHANGEMENT sont les seules dimensions à enregistrer une augmentation significative. Aussi, sont-elles des dimensions qui relèvent d'attitudes. Or, ces dernières sont effectivement plus facilement modifiables que les motivations et les aptitudes.

7.2 Analyse selon le niveau de scolarité

Le tableau 16 présente les évolutions de chaque dimension, composante et du profil pour les sous-échantillons des élèves du primaire et des élèves du secondaire. Le profil entrepreneurial des élèves du primaire a, en moyenne, très légèrement baissé (de 2,25 points soit 1,2%) alors que celui des élèves du secondaire a augmenté (de 3,88. points soit 2,1%)

Tableau 16 : Résultats selon le niveau de scolarité

	Primaire	Secondaire
MOTIVATIONS	-0,22	0,17
<i>Réalisation</i>	-0,47	-0,04
<i>Défi</i>	-0,34	0,28
<i>Autonomie</i>	0,47	-0,03
<i>Leadership</i>	0,12	-0,04
APTITUDES	-1,25	0,68
<i>Responsabilité</i>	-0,19	0,09
<i>Confiance en soi</i>	-0,28	0,19
<i>Persévérance</i>	-0,14	0,07
<i>Esprit d'équipe</i>	-0,17	0,14
<i>Créativité</i>	-0,35	0,12
<i>Énergie</i>	0,08	0,1
<i>Débrouillardise</i>	-0,2	-0,02
ATTITUDES	-0,78	3,02*
<i>Risque</i>	-0,61	0,7*
<i>Destin</i>	0,03	0,86*
<i>Argent</i>	-0,44	-0,28
<i>Succès</i>	-0,02	0,31*
<i>Action</i>	0,19	0,89*
<i>Changement</i>	0,05	0,53*
PROFIL	-2,25	3,88

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

Aucune évolution statistiquement significative n'est constatée parmi les élèves du primaire.

Pour les élèves du secondaire, cinq évolutions sont statistiquement significatives (au seuil de 5%), il s'agit des dimensions RISQUE, DESTIN, SUCCÈS, ACTION et CHANGEMENT. Ce sont toutes des dimensions portant sur les ATTITUDES. Cette dernière enregistre d'ailleurs aussi une augmentation statistiquement significative.

7.3 Analyse selon le lieu d'implantation des établissements scolaires

Le tableau 17 présente les évolutions constatées pour les deux sous-échantillons se rapportant au lieu d'implantation des établissements scolaires. Les évolutions concernant les profils entrepreneuriaux ne sont pas statistiquement significatives, elles sont plutôt à la hausse pour les élèves étudiant dans des établissements situés dans les milieux défavorisés et très légèrement à la baisse pour les autres (respectivement 5,57 et -0.7).

Tableau 17 : Résultats selon le lieu d'implantation de l'établissement scolaire

	Autres milieux	Défavorisé
MOTIVATIONS	-0,48	1,1
<i>Réalisation</i>	-0,3	-0,07
<i>Défi</i>	-0,02	-0,02
<i>Autonomie</i>	0,05	0,45
<i>Leadership</i>	-0,21	0,56
APTITUDES	-1,12	2,65
<i>Responsabilité</i>	0,02	-0,13
<i>Confiance en soi</i>	-0,33	0,87*
<i>Persévérance</i>	-0,27	0,49
<i>Esprit d'équipe</i>	-0,13	0,29
<i>Créativité</i>	-0,1	-0,15
<i>Énergie</i>	-0,01	0,3
<i>Débrouillardise</i>	-0,31*	0,49*
ATTITUDES	0,91	2,72*
<i>Risque</i>	-0,08	0,63
<i>Destin</i>	0,57*	0,38*
<i>Argent</i>	-0,41*	-0,15
<i>Succès</i>	0,23	-0,04
<i>Action</i>	0,47*	0,84*
<i>Changement</i>	0,12	0,85*
PROFIL	-0,7	5,57

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

Les évolutions significatives pour les élèves d'établissements implantés dans des milieux défavorisés concernent deux APTITUDES -la CONFIANCE EN SOI et la DÉBROUILLARDISE- sinon la composante ATTITUDES elle-même et trois de ses dimensions : le DESTIN, l'ACTION et le CHANGEMENT.

Les élèves des autres établissements enregistrent aussi des augmentations significatives pour le DESTIN et l'ACTION mais des baisses statistiquement significatives pour la DÉBROUILLARDISE et l'ARGENT.

7.4 Analyse par type d'enseignement

Le tableau 18 présente les évolutions enregistrées chez les élèves selon le mode d'enseignement qu'ils reçoivent. Le profil entrepreneurial des élèves d'enseignement par projets a plutôt baissé (-4,04 points, baisse non statistiquement significative), alors que celui des élèves d'enseignement dit magistral a augmenté de façon statistiquement significative (+5,1 points).

Tableau 18 : Résultats selon le type d'enseignement

	Magistral	Par projets
MOTIVATIONS	1,52	-2,04
<i>Réalisation</i>	0,11	-0,64
<i>Défi</i>	0,4	-0,54
<i>Autonomie</i>	0,33	-0,06
<i>Leadership</i>	0,68	-0,8*
APTITUDES	1,63	-2,63*
<i>Responsabilité</i>	0,17	-0,27
<i>Confiance en soi</i>	0,49	-0,67*
<i>Persévérance</i>	0,24	-0,42
<i>Esprit d'équipe</i>	0,13	-0,18
<i>Créativité</i>	0,22	-0,51**
<i>Énergie</i>	0,3	-0,23
<i>Débrouillardise</i>	0,08	-0,35*
ATTITUDES	1,95*	0,63
<i>Risque</i>	0,28	-0,07
<i>Destin</i>	0,68*	0,28
<i>Argent</i>	-0,54*	-0,05
<i>Succès</i>	0,06	0,32
<i>Action</i>	0,97*	0,05
<i>Changement</i>	0,49*	0,1
PROFIL	5,1*	-4,04

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

L'origine, toujours d'un point de vue statistique, de ces évolutions varie pour les deux échantillons. En ce qui concerne les élèves d'enseignement dit magistral, ils enregistrent, comme pour la plupart des augmentations constatées dans cette étude, une augmentation statistiquement significative des ATTITUDES. Elle-même provenant des dimensions DESTIN, ACTION et CHANGEMENT. Quant aux élèves d'enseignement par projets, les baisses statistiquement significatives portent surtout sur les APTITUDES et notamment, la CONFIANCE EN SOI, la CRÉATIVITÉ et la DÉBROUILLARDISE, sinon une dimension relevant des motivations : le LESADERSHIP.

Ces résultats d'étude inattendus ne peuvent pas être interprétés comme des tendances marquées, ni même analysés sous l'angle de l'impact d'un enseignement vis-à-vis de l'autre. Toutefois, ils demanderaient à être examinés ultérieurement afin de vérifier si tendance il y a.

Ils ont toutefois soulevé certains questionnements notamment à propos de la « véracité » des réponses apportées par les élèves; en particulier, face au risque de désirabilité sociale que l'on constate facilement avec de tels dispositifs de sondage. La partie suivante s'intéresse à ce risque. Elle informe sur la démarche accomplie pour mesurer ce risque puis transmet les résultats obtenus à partir du déclaratif¹¹ des élèves.

8 PARTICIPATION DES ÉLÈVES AUX PROJETS

La compilation des informations collectées à la fin du questionnaire et leur rapprochement avec les critères d'échantillonnage, en particulier le type d'enseignement, ont mis en lumière certains aspects. D'une part, les élèves ne semblent pas avoir été sujets au risque de désirabilité sociale, et d'autre part, le terme de projet semble prêter à confusion.

Lors de cette seconde phase, certaines questions ont été ajoutées dans le but de pouvoir recouper certaines réponses et ainsi vérifier s'il y avait concordance ou non entre elles. Les élèves ont donc répondu aux questions suivantes :

« As-tu participé cette année à un projet entrepreneurial et/ou orientant? Et l'année passée? »

« Dans la liste qui suit, qu'est ce que tu penses avoir développés? Le leadership, l'esprit d'équipe, la créativité, la motivation, le sens des responsabilités, la solidarité, la confiance en

¹¹ Il est entendu par déclaratif : les informations collectées lors de la seconde phase de l'étude au travers de questions sur la participation des élèves à un projet, sur les caractéristiques qu'ils pensaient avoir pu développer grâce à ces projets et leur intention de participer à nouveau à des projets.

toi, la persévérance, la débrouillardise, l'effort, l'initiative, le sens de l'organisation et la détermination »

8.1 Pas de biais de désirabilité sociale

Parmi les questions posées aux élèves en fin de questionnaire, celles concernant les caractéristiques supposées avoir été développées par l'élève lors de sa participation à un projet apportent un cadre de validation fort utile. En effet, la plupart de ces caractéristiques susmentionnées figurent aussi dans le modèle théorique. La comparaison des caractéristiques déclarées avec celles calculées dans le modèle démontre une très forte cohérence des réponses des élèves.

Les élèves qui déclarent avoir déjà participé à un projet cette année et/ou l'année passée ont toujours identifié correctement les compétences qu'ils ont développées. Ils enregistrent effectivement des moyennes plus élevées que les élèves qui ne pensent pas avoir développé ces mêmes caractéristiques; et en outre, ces écarts de moyenne sont statistiquement significatifs.

À titre d'exemple, le LEADERSHIP est défini à partir de 5 énoncés dans le modèle. Il peut ainsi prendre une valeur allant de 5 à 20. Les élèves reconnaissant avoir développé cette compétence totalisent une moyenne de 14,6, contre seulement 12,7 pour les élèves qui pensent ne pas l'avoir développée.

Ce constat permet de conclure que les jeunes ont été véridiques dans leurs réponses et qu'il n'y aurait donc pas eu de biais de désirabilité sociale.

8.2 Le projet : un concept équivoque

La première des deux questions portant sur la participation à un projet, compilée selon le type d'enseignement reçu, a mis en lumière le caractère polysémique et complexe de la notion de projet.

Au cours de la seconde phase, 278 questionnaires ont pu être exploités car tous les énoncés avaient été documentés. Parmi eux, 162 venaient d'élèves en enseignement dit magistral et 114 d'élèves en enseignement dit par projets.

Sur les 162 élèves en enseignement magistral, seulement 50 déclarent n'avoir jamais participé à un projet (soit 31% du sous-échantillon), 71 déclarent avoir participé à un projet une année (44%) et 41 déclarent avoir participé à un projet au cours des 2 années (25%). Ainsi, 69% des élèves en enseignement magistral déclarent avoir déjà participé à un projet.

Sur les 114 élèves qui reçoivent un enseignement par projets, 31 déclarent n'avoir jamais participé à un projet (27%), 43 déclarent avoir participé à un projet une année (21%) et 40 déclarent avoir participé à un projet au cours des 2 années (35%); donc, 27% des élèves en enseignement par projets déclarent n'avoir jamais participé à un projet.

Qu'ils soient en enseignement par projets ou en enseignement magistral, près des deux tiers des élèves déclarent avoir déjà participé à un projet. Ce constat invite à la conclusion qu'il existe une faible corrélation entre le type d'enseignement reçu et la participation déclarée à un projet. L'origine de ce décalage ne pouvant être appréhendé avec les résultats disponibles dans cette étude, une démarche complémentaire de clarification auprès d'enseignants de la Commission scolaire de la Capitale a ensuite été menée. Les informations recueillies sont présentées dans les deux chapitres suivants.

8.3 Le profil entrepreneurial des élèves selon leur participation déclarée à un projet

Lors de la phase 2, l'analyse par type d'enseignement a révélé le résultat contre-intuitif que les élèves d'enseignement par projets enregistraient un profil entrepreneurial inférieur à celui des élèves d'enseignement magistral. Lorsque l'on retient la déclaration des élèves comme critère de sélection plutôt que le type d'enseignement défini par la Commission scolaire de la Capitale, les résultats diffèrent.

Le profil moyen des élèves déclarant avoir participé à un projet cette année (187,6 ; n=153) est légèrement plus élevé que celui des élèves déclarant ne pas avoir participé à un projet (185,5 ; n=120). Le tableau 19 présente le PROFIL global, les dimensions et les composantes des élèves qui déclarent avoir participé à un projet au cours de l'année scolaire et de ceux qui déclarent ne pas avoir participé à un projet, indépendamment du type d'enseignement suivi.

Tableau 19 : Résultats selon la participation à un projet cette année, sur la base des déclarations des élèves (phase 2)

	N'a pas participé à un projet (n= 120)	A participé à un projet (n=153)	Écart entre les deux groupes
MOTIVATIONS	62,62	63,13	0,50
<i>Réalisation</i>	23,22	23,47	0,26
<i>Défi</i>	11,65	11,91	0,26
<i>Autonomie</i>	13,68	14,08	0,40
<i>Leadership</i>	14,07	13,66	-0,41
APTITUDES	68,72	69,54	0,82
<i>Responsabilité</i>	6,34	6,32	-0,02
<i>Confiance en soi</i>	18,31	18,3	0,00
<i>Persévérance</i>	15,58	15,79	0,21
<i>Esprit d'équipe</i>	6,66	6,95	0,30*
<i>Créativité</i>	9,68	10,21	0,53**
<i>Énergie</i>	5,90	5,74	-0,16
<i>Débrouillardise</i>	6,25	6,22	-0,03
ATTITUDES	54,15	54,94	0,79
<i>Risque</i>	15,76	16,16	0,39
<i>Destin</i>	7,20	6,77	-0,42
<i>Argent</i>	5,31	5,45	0,14
<i>Succès</i>	6,62	6,88	0,26
<i>Action</i>	13,06	13,22	0,16
<i>Changement</i>	6,20	6,46	0,26
PROFIL	185,49	187,6	2,11

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

(**) : Écart significatif au seuil de 1%.

En outre, le profil moyen des élèves déclarant avoir participé à un projet au cours des 2 dernières années (190,4 ; n=81) est aussi légèrement plus élevé que celui des élèves déclarant n'avoir jamais participé à un projet (186,0 ; n=82). Le tableau 20 présente les résultats pour les élèves qui déclarent avoir participé à un projet au cours des deux dernières années versus ceux qui déclarent ne pas avoir participé à un projet, ni cette année, ni l'année passée.

Tableau 20 : Résultats selon la participation à un projet au cours des 2 dernières années, sur la base des déclarations des élèves (phase 2)

	N'a jamais participé à un projet (n= 120)	A participé à un projet au cours des 2 années (n=153)	Écart entre les deux groupes
MOTIVATIONS	62,97	64,77	1,80
<i>Réalisation</i>	23,54	23,78	0,25
<i>Défi</i>	11,63	12,20	0,58
<i>Autonomie</i>	13,50	14,64	1,14
<i>Leadership</i>	14,30	14,14	-0,16
APTITUDES	68,71	69,98	1,26
<i>Responsabilité</i>	6,29	6,47	0,18
<i>Confiance en soi</i>	18,30	18,37	0,07
<i>Persévérance</i>	15,65	15,86	0,21
<i>Esprit d'équipe</i>	6,83	6,94	0,11
<i>Créativité</i>	9,57	10,36	0,79*
<i>Énergie</i>	5,86	5,73	-0,13
<i>Débrouillardise</i>	6,20	6,24	0,04
ATTITUDES	54,31	55,66	1,35
<i>Risque</i>	16,03	16,36	0,33
<i>Destin</i>	7,05	6,98	-0,08
<i>Argent</i>	5,37	5,68	0,31
<i>Succès</i>	6,64	6,81	0,17
<i>Action</i>	13,14	13,35	0,21
<i>Changement</i>	6,07	6,48	0,41
PROFIL	185,99	190,40	4,41

(*) : Écart significatif au seuil de 5%.

Ainsi, les élèves qui déclarent avoir participé à un projet ont finalement un profil entrepreneurial moyen supérieur à ceux qui déclarent ne pas en avoir fait, quel que soit le type d'enseignement suivi.

8.4 Les compétences développées par le biais du projet

Sur les 191 élèves déclarant avoir participé à un projet au moins une fois entre cette année et l'année passée, moins de la moitié reconnaît avoir développé leur leadership lors de la participation à un projet (48,2%)

De nombreux élèves ayant participé au moins une fois à un projet reconnaissent avoir développé certaines caractéristiques; notamment, 88% d'entre eux disent avoir augmenté leur sens de

l'effort, 86,4% leur esprit d'équipe, 85,9% leur créativité, 83,8% leur confiance en eux et 82,2% leur motivation. Le tableau 21 donne le classement des caractéristiques selon leur taux de réponse positive.

Tableau 21 : Pourcentage d'élèves reconnaissant avoir développé des caractéristiques grâce au projet, sur la base de la participation déclarée (phase 2)

CARACTÉRISTIQUES	% D'ÉLÈVES RECONNAISSANT AVOIR DÉVELOPPÉ CETTE CARACTÉRISTIQUE
Effort	88,0%
esprit d'équipe	86,4%
Créativité	85,9%
confiance en soi	83,8%
Motivation	82,2%
Persévérance	81,2%
Débrouillardise	77,5%
sens des responsabilités	74,3%
Solidarité	61,8%
Leadership	48,2%

En outre, 92,7% de ces élèves souhaiteraient réitérer l'expérience en participant à de nouveaux projets.

9 LA NOTION DE PROJET

Comme mentionné préalablement la notion de projet semble complexe et polysémique pour les élèves. Nous avons voulu alors comprendre ce qu'il en était pour les enseignants. Cette partie présente d'abord les définitions du projet pédagogique et du projet entrepreneurial proposées dans « Invitation à la culture entrepreneuriale » (Pelletier, 2005); puis, les perceptions des enseignants sur les projets pédagogiques, qu'ils soient véritablement entrepreneuriaux ou non.

9.1 Le projet pédagogique et le projet entrepreneurial (Pelletier, 2005)

Selon Piaget, repris par Pelletier (2005)¹² dans son guide, « la méthode des projets s'appuie sur un processus naturel qui est celui de l'action : poursuivre un but à plus ou moins longue échéance et tout subordonner à sa réalisation » (Pelletier, 2005 : p.28). Il ajoute que « fonctionner par projets est, dans le fond, une démarche de recherche et de découverte où les élèves se posent des questions et doivent essayer d'y répondre individuellement et collectivement ». Il souligne par là l'importance d'inscrire la démarche de réalisation de projet dans la durée et de rechercher l'engagement dans l'action, individuel et collectif, des élèves. Les élèves sont appelés à jouer différents rôles, c'est une démarche qui invite au développement personnel, à l'apprentissage en général mais aussi sur soi-même. Cette définition met en exergue des aspects importants sans pour autant dicter un modèle unique et rigide de ce qu'est un projet.

Pour Pelletier (2005), la dimension entrepreneuriale imprègne le projet d'innovation. Elle l'ancre aussi dans une réalité économique et financière. Mener un « projet entrepreneurial [c'est] produire de la nouveauté, innover, mener des actions en vue d'un bien, d'un service, d'un événement à créer qui a une valeur dans le milieu parce qu'il répond à un besoin. » (Pelletier, 2005, p.28).

Or, entreprendre de construire un tel projet ne garantit pas sa réussite. Pelletier (2005) considère qu'un projet entrepreneurial sera réussi s'il « est formateur pour l'élève en lui permettant de mettre en valeur ses qualités et ses compétences entrepreneuriales, spécialement son autonomie et sa responsabilité » (Pelletier, 2005, p.41). Aussi propose-t-il, avec son guide, d'orienter les enseignants en leur expliquant les dimensions fondamentales d'un projet, les étapes de l'élaboration puis celles de la mise en œuvre.

9.2 Regards d'enseignants sur le concept de projet.

Ce guide est l'un des outils de l'équipe en charge de l'approche orientante au sein de la Commission scolaire de la Capitale. Les parties qui suivent, chapitres neuf et dix, sont construites à partir des témoignages recueillis par les enseignants rencontrés en septembre 2007. En outre, ces enseignants utilisent l'approche entrepreneuriale dans leur enseignement et leurs élèves ont participé à l'étude. L'une des trois enseignants enseigne en sixième année du primaire, les deux autres enseignaient en première année du secondaire au moment de l'étude.

¹² Denis Pelletier (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Sainte Foy : Septembre éditeur.

9.2.1 Le projet pédagogique

À l'instar de la définition de Pelletier (2005), le projet pédagogique est vu par les enseignants interrogés comme **un travail qui s'inscrit dans la durée et qui implique un engagement permanent**. Il nécessite une planification initiale pour être effectivement une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), il doit aussi être vécu au quotidien : « Un projet c'est quelque chose qui nous fait avancer tous les jours, que l'on peut penser, planifier, organiser, modifier. C'est quelque chose d'envergure que l'on peut voir à long terme, et que l'on peut projeter dans le temps. Faire une lettre, c'est un travail qui fait partie d'un projet ». Aussi, « dans la pédagogie par projets, vingt pourcent du temps d'enseignement doit être alloué au projet, soit une heure par jour sur cinq ». Il n'y a toutefois **pas de consensus autour de la durée** que peut prendre le projet. Pour certains enseignants, un projet dure toute l'année alors que pour d'autres : « la durée des projets est variable. Il faut toutefois veiller à ne pas écœurer le jeune par exemple. On ne peut pas traduire en projet tout le programme, mais le quart, le tiers, c'est possible. Certains durent 3 ou 4 cours; on ne pourrait pas tenir un projet sur toute l'année. » Ne pas décourager de l'école, et plus encore, donner goût à l'école est un objectif commun à tous les enseignants interrogés. L'une d'entre eux l'exprime en disant : « J'essaie d'intégrer le plus de matières dans le projet pour que cela ait un sens d'aller à l'école ».

Dans tous les cas, cet apprentissage repose bien entendu sur le programme scolaire, seulement la théorie associée à la matière enseignée est soit intrinsèque au projet, soit elle précède la réalisation du projet. **L'apprentissage théorique peut être simultanément** à la réalisation du projet comme en témoigne une enseignante : « Les matières sont toujours, ou le plus possible, reliées au projet ». Quand il est question d'étudier les pourcentages en mathématiques, l'enseignante du primaire utilise le projet comme exercice : « quand [...] ils me demandent à quoi ça sert ? Je fais un lien avec le projet, avec le budget du projet par exemple. Vous voulez donner 25% [du résultat] à [une association], mais comment vas-tu savoir combien c'est 25% de telle somme. Connaître cela, va l'intéresser car il va en avoir besoin pour donner à [l'association] ». Mais cela peut aussi être **un processus en deux temps** où il y a d'abord un enseignement théorique puis seulement ensuite pratique via le projet. « Un projet, c'est la concrétisation, la représentation réelle de ce que les élèves voient en théorie ».

Dans la perspective de la Commission scolaire de la Capitale, la réalisation d'un projet se déroule conjointement avec un accompagnement de l'élève afin qu'il développe son estime de soi et qu'il puisse mieux se connaître. **L'élève apprend ainsi simultanément à faire mais aussi à être** : « Permettre à l'enfant de se découvrir, de percer personnellement et aussi par rapport aux autres. » Cette prise de conscience passe par l'accompagnement mais aussi par l'autoévaluation, par l'évaluation des pairs et par des discussions autour de ces évaluations. « Ils s'auto-évaluent entre eux, avant, pendant et après le projet ».

Le résultat du projet est visible et mesurable par les participants mais il l'est aussi par des personnes extérieures au projet, par exemple, par des élèves d'autres classes, par d'autres enseignants, par la direction, par les parents ou encore par des personnes de la communauté. Pouvoir mener un projet, le mener à terme et le montrer à d'autres personnes sont des étapes qui participent au développement de l'estime de soi. Ainsi, « la réalisation et la réussite, c'est quand ils sont capables de présenter quelque chose aux autres. Quand ils réussissent, ils sont particulièrement fiers. J'aime donner à l'élève la sensation d'être bon, d'être compétent, d'avoir réussi quelque chose d'extraordinaire. »

De cet examen de l'enseignement par projets, tel qu'il a été présenté par les enseignants interrogés, il ressort de petites différences entre les approches qui semblent surtout découler du niveau scolaire, et donc indirectement des matières enseignées, du nombre de classes que l'enseignant a, et de l'âge des élèves. Là où ils se rejoignent tous, c'est à propos du rôle que doit jouer le projet. Ce dernier n'est pas une finalité en soi, même s'il doit aboutir; mais il est vraiment un vecteur supplémentaire d'apprentissage pour les élèves pris dans leur ensemble et individuellement car il aide à donner du sens à l'école.

Tout projet pédagogique n'est pas un projet entrepreneurial, et c'est peut-être cette caractéristique qui creuse des écarts entre les enseignants.

9.2.2 Le projet entrepreneurial

La dimension entrepreneuriale est prise en compte de différentes manières selon les enseignants. Certains enseignants vont jusqu'à créer une entreprise chaque année : « Les projets sont concrètement des entreprises avec un compte bancaire, d'une durée de dix mois. Une partie des résultats va à la classe l'autre à une association », et la dimension financière est très présente dans le projet : « Ils ont vendu leurs produits, pour près de 1000\$ auprès de gens de la communauté ». Pour d'autres, il n'y a pas création d'entreprise en tant que telle mais une réflexion proche de celle qui structure la réalisation d'un plan d'affaires, qui est menée avec les élèves : « cela passe par un questionnement sur qui est le client cible ? Quel est son besoin ? Comment va-t-on gérer le projet ? Est-ce que tout le monde peut être des chefs ? Je leur ai montré les types de tâche qu'il peut y avoir. Je leur présente l'aspect gestion. » Pour d'autres encore, l'entrepreneuriat est présent car il est l'objet d'étude du projet mais sans figurer en tant que tel dans le processus du projet. Il semblerait que cette dernière approche soit la plus fréquente.

Le projet entrepreneurial est un moyen pour intéresser les élèves au monde du travail, pour les inciter à commencer à se projeter dans leur avenir professionnel. Ainsi, ce sont des

objectifs exprimés par les enseignants rencontrés. Comme en témoignent les verbatim qui suivent, ils se sentent responsables vis-à-vis des élèves de cette ouverture sur leur avenir.

« Le projet est un moyen pour faire aimer l'école à l'élève et lui ouvrir des horizons sur tout ce qu'ils peuvent faire après le primaire. C'est mon rôle de leur montrer ce qui est possible, le plus possible ».

« On fait venir des personnes dans la classe. L'année passée on a fait venir une ornithologue, on a fait venir des gens [d'une association], on est allé au centre professionnel de [...]. L'année passée, on a visité le journal de Québec, on est passé dans un journal, à la télévision. Ils sont allés interviewer tout le monde de l'école. Ils vont ouvrir un compte bancaire chaque année. »

« Face l'entreprise, si elle réussit, les jeunes se demandent ce qu'ils ont à faire pour partir un jour une entreprise. Ils vont jusque là dans leur réflexion. »

« De plus en plus, on cherche à faire un lien entre le choix de carrière des jeunes et les études. On vise à faire des liens entre études et profession. L'aspect projet nous sort de la dimension purement théorique, on fait des liens avec une réalité. »

Comme il l'est mentionné dans la définition de Pelletier (2005), le **projet entrepreneurial est un moyen de développer certaines compétences**, des compétences dites entrepreneuriales, et notamment le sens de l'autonomie et le sens des responsabilités. Ainsi, quand le projet est une entreprise en soi, « chaque élève a un poste dans l'entreprise en fonction de ses qualités; ils forment des équipes. Ce sont les jeunes eux-mêmes qui choisissent le rôle qu'ils vont jouer dans l'entreprise en fonction des discussions préalables sur les qualités nécessaires pour tenir cette fonction et les qualités de l'élève ». Aussi, « les enfants ont des activités à mener, et en plus, ils ont des responsabilités dans l'entreprise ». Ces expériences de création d'entreprise sont rares, mais il est toujours possible et nécessaire aux élèves de travailler sur leurs propres compétences, comme le mentionne une enseignante : « concrètement ils ont lu que la culture entrepreneuriale, c'est d'entreprendre quelque chose et de le mener au bout. Ils ont fait eux-mêmes ces découvertes, ils ont identifié des caractéristiques, elles revenaient tout le temps lors de l'élaboration du projet, ils se les ont appropriées, cela faisait sens pour eux. Ils sont en mesure de dire s'ils les ont développées ou non. »

Lors de l'étude, il est ressorti que les élèves interrogés étaient très cohérents à propos des caractéristiques entrepreneuriales qu'ils pensaient avoir développées grâce aux projets. Ceci montre aussi qu'ils connaissaient la définition de ces termes, d'ailleurs assez complexes : le leadership, la créativité, le sens de l'organisation... Or, pour cela, il leur faut les avoir entendus, qu'on les leur ait expliqués et qu'ils se les soient appropriés.

Qu'en est-il du terme projet ? Qu'en est-il du projet entrepreneurial ? Comme on vient de le voir il n'y a pas unicité des définitions, ni des perceptions de la part des enseignants et cela se comprend, vu le caractère encore innovateur de l'utilisation du projet en pédagogie scolaire, vu

aussi le besoin de créativité associé au projet. Rappelons que ces trois enseignants connaissent l'approche entrepreneuriale, qu'ils réalisent des projets depuis plusieurs années et qu'ils ont tous déjà soumis un projet au concours. Or, comme le mentionne l'un d'entre eux « je ne suis pas sûr que les jeunes sachent qu'ils participent à un projet de type entrepreneurial. Le questionnaire m'a allumé sur le fait que je n'employais pas des termes entrepreneuriaux ». Cette réaction souligne bien qu'il est une chose de participer à un projet mais une autre, non pas moins importante, de comprendre ce que va permettre d'apprendre la réalisation d'un projet et de pouvoir nommer ce que l'on fait en des termes justes et précis pour pouvoir en parler ensuite, pour pouvoir assimiler toute la portée pédagogique du travail.

Du fait du niveau d'information des enseignants sur l'approche entrepreneuriale, les différences susmentionnées dans cette partie sont limitées.

Les enseignants que nous avons rencontrés ont suivi des formations à propos de l'approche entrepreneuriale. Il y a de petites différences entre eux comme on l'a vu, mais celles-ci relèvent surtout du niveau scolaire enseigné, soit, entre un professeur du primaire qui enseigne plusieurs matières à une même et unique classe et un enseignant du secondaire qui partage son emploi du temps entre plusieurs classes. On retrouve ainsi une certaine homogénéité à propos des caractéristiques fondamentales que doivent rencontrer les projets, notamment en ce qui concerne le développement personnel de l'enfant.

9.2.3 Le concours

Le concours est vu comme un objectif omniprésent et indissociable au projet pour ceux qui réussissent à soumettre le dossier à la commission d'examen : « Toute l'année, on écrit des textes, on ramasse des preuves pour montrer le travail fait, un élève prend des photos... tout cela pour constituer le dossier pour le concours ». Seulement, la complexité du dossier décourage certains enseignants à participer au concours « En fait, il s'est fait beaucoup de projets mais ils n'ont pas tous été déposés car le dossier à monter est compliqué. »

Le concours reste néanmoins, le plus souvent, un fort incitatif à la réalisation de projets et à la promotion de l'approche entrepreneuriale. Il permet notamment aux enseignants de doter leur classe de matériels informatiques :

« Avec l'approche orientante, ils peuvent utiliser le matériel CAPE, car c'est très simplifiant mais aussi, ils peuvent s'inscrire à un concours entrepreneurial qui donne 50\$ par élève. Cet argent là sert aussi à acheter un ordinateur portable, un canon et je n'ai plus à courir pour réserver. Ceci motive les professeurs. Alors avec cette possibilité de ressource, ils viennent me voir, et moi j'en profite pour les accrocher sur l'approche orientante, pour les sensibiliser. Mais si le concours s'arrête, ce sera encore plus difficile de faire participer les enseignants. »

Cependant, il semble perdurer chez les enseignants une zone d'ombre autour de l'approche entrepreneuriale et, à l'instar des jeunes, autour de la notion de projet entrepreneurial : « à vrai dire même ceux qui participent [au concours], je ne suis pas sûr qu'ils aient une vision claire de ce qu'est l'approche orientante ». Un responsable de l'approche entrepreneuriale déclare sans grand étonnement que « l'année passée, on a utilisé le dispositif CAPE, et donc les enseignants commencent à réaliser que l'approche orientante, c'est autre chose que le concours ».

Ainsi, l'approche entrepreneuriale qui, à la Commission scolaire de la Capitale, prend la forme d'un enseignement par projets de type entrepreneurial est une mesure qui s'installe peu à peu dans la pédagogie employée par les enseignants; toutefois, de nombreux freins viennent encore ralentir l'appropriation de la méthode.

10 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

Lors des entretiens avec les enseignants, il est ressorti un certain nombre de besoins non satisfaits ou seulement partiellement satisfaits. Ces besoins exprimés par les enseignants sont autant d'attentes essentielles au bon développement de l'approche entrepreneuriale et à l'accélération de son appropriation.

10.1 Manque de temps : la réforme se réalise en même temps

Les enseignants rencontrés ont tous reconnu que construire et conduire un projet en classe requerrait beaucoup de temps, au point que certains de leurs collègues ne peuvent le faire car ils ont des contraintes de temps trop serrées. C'est d'ailleurs ce besoin de temps qui est l'argument le plus souvent exprimé par leurs collègues qui n'utilisent pas la pédagogie par projets.

« Faire des projets c'est un vrai choix car c'est un surplus de travail, il ne faut pas se le cacher. Moi les fins de semaines, je cours les quincailleries, les marchés aux puces. Mon sous-sol aussi est rempli de choses pour les futurs projets. »

« Faire des projets c'est très exigeant; si j'avais des jeunes enfants à la maison ou des personnes à charge, ou si j'étais impliquée dans ma communauté, je ne pourrais pas faire de tels projets car cela me prend beaucoup de temps. »

« Pour favoriser cette pratique, il faut libérer du temps aux enseignants. Pas de l'argent, mais du temps »

Le caractère chronophage de l'enseignement par projets concerne finalement la réforme dans son ensemble. La réforme semble, en effet, affecter la gestion du temps des enseignants; elle remet en question certaines formes d'enseignement, enfin, elle nécessite du temps pour que les enseignants se l'approprient.

« Actuellement, les enseignants sont dans une phase de découverte avec la réforme et donc, ils me réclament un peu de temps pour introduire l'approche orientante et la dimension entrepreneuriale. Il y a un nouveau programme, de nouveaux manuels, alors utiliser la pédagogie par projets intéresse mais plus pour l'avenir. »

« Il faut oublier la rapidité dans ce changement de comportement des enseignants. Il faut penser à long terme. Il y a le roulement aussi, la nouveauté et la relève des professeurs qui ralentissent le processus. »

« Les enseignants qui vivent favorablement la réforme, ils accueillent bien l'idée de devoir faire des projets, mais ils demandent une année supplémentaire pour vraiment passer à l'action. Mais au bout d'un an, ils doivent adapter leur programme et le volet entrepreneuriat ne sera pris en compte qu'ensuite. »

10.2 Manque de préparation

Selon les enseignants, les formations fournies dans le cadre de l'approche entrepreneuriale sont utiles et intéressantes, mais elles ne concernent pas tout le monde et restent insuffisantes. Les besoins de préparation exprimés concernent d'abord la sensibilisation à l'approche entrepreneuriale et sur tous les aspects associés.

« Dans d'autres établissements, je sais que certains enseignants ne connaissent pas l'existence du Concours québécois en entrepreneuriat. »

« Le manque de sensibilisation n'incite pas à donner envie de se lancer dans cette pédagogie. Je ne blâme personne, mais tout le monde est responsable de ce manque de formation. »

« Ce qu'ils connaissaient, ce n'est plus ça; il y a des compétences, il y a des domaines généraux de formation, il y a l'approche orientante, il y a les médias. Mais ils ne sont pas au courant de tout ça, il n'y a pas de formation prévue. »

« Les enseignants n'aiment pas trop se retrouver dans l'inconnu, c'est insécurisant. Surtout que l'on est encore en phase d'acquisition, c'est trop rock and roll. »

Les besoins de formation exprimés par les enseignants portent sur deux aspects : la dimension entrepreneuriale et la réalisation du dossier pour participer au concours.

« Sur comment rédiger un dossier, car c'est un long travail fastidieux ».

« Manque de connaissances sur l'approche orientante, sur l'entrepreneuriat. Il faut être un peu entrepreneur dans l'âme mais aussi être en mesure de l'enseigner. »

« Il y a d'énormes lacunes en entrepreneuriat, je m'inclus là dedans; le niveau de compétences en entrepreneuriat des professeurs est faible dans ce domaine ou plutôt de sensibilisation. Il nous faudrait un cours de base en entrepreneuriat, c'est la base. Mes connaissances sont assez floues. »

Cette carence de formation rejoint toutefois la problématique du manque de temps :

« Il y aurait besoin de formation en entrepreneuriat, mais les gens ne s’y inscriraient certainement pas car j’ai eu un exemple concret sur une formation dans le domaine des sciences pour des enseignants. Ils veulent des cours mais pas dans les réunions pédagogiques, et la direction refuse que cela se déroule durant les cours car cela coûterait trop cher en remplaçants. »

Qu’en est-il de la formation des futurs enseignants à la pédagogie par projets ? Une enseignante a suggéré lors de l’entretien que les stagiaires n’étaient pas nécessairement préparés à cette nouvelle forme d’enseignement : « Les stagiaires qui sont ici ne savent rien de ce qu’est l’enseignement par projets ».

La formation doit être associée à un accompagnement. Certains pensent que cet accompagnement doit être obligatoire, d’autres que cela doit se faire au rythme de chacun, ou encore que cela doit découler d’une demande des enseignants eux-mêmes. Tous sont toutefois d’accord pour dire qu’une fois que l’on a utilisé la pédagogie par projets, on continue sur cette voie, même si on n’atteint pas toujours le résultat escompté. Les responsables de l’approche entrepreneuriale rencontrés croient aussi à l’effet boule de neige.

« C’est possible d’obliger un enseignant à faire un projet dans la mesure où on s’assoie ensemble pour voir comment modifier ce que l’on fait déjà. Faire un projet sur 10 mois, ce n’est pas gros. Donc, en faire un avec de l’aide c’est possible. Et puis après, je pense qu’il y a l’effet boule de neige assuré. »

« Montrer les outils qui sont déjà créés, sinon créer avec l’enseignant le support qui lui convient. Moi, je m’assoie avec eux pour faire ce travail d’adaptation. »

« Aider l’autre à réfléchir sur la façon d’intégrer le projet, lui faire comprendre qu’il doit se demander en premier ce qu’il aime faire « il faut partir de ce que l’on aime » ».

« On ne peut pas obliger les gens à enseigner par projets. »

10.3 Manque de moyens

L’équipe de l’approche orientante de la Commission scolaire de la Capitale est présente pour soutenir les enseignants dans leur démarche, et leur travail est très apprécié par les enseignants.

« Les caractéristiques de rôles à tenir dans l’entreprise sont définies avec quelqu’un de la Commission scolaire de la Capitale sur l’approche orientante et l’entrepreneuriat. Ils donnent des supports pour nous aider à identifier ces caractéristiques, montrer comment en parler en classe et comment les utiliser. Les qualités d’une personne entrepreneuriale sont définies, puis on les étudie en classe, on les utilise. »

Il existe aussi le dispositif CAPE et le concours, qui ne sont toutefois pas systématiquement sollicités, même si la Commission scolaire de la Capitale est une Commission dynamique au Québec au niveau du concours. Toutefois, les enseignants convertis à l’enseignement par projets

soulignent encore un besoin de moyens adaptés aux exigences de leur exercice professionnel, de moyens qui leur simplifieraient la tâche, sans toutefois les nommer explicitement.

« Mener des projets entrepreneuriaux, c'est difficile car il faudrait que cela soit avec d'autres enseignants et c'est difficile. C'est une des grandes difficultés du secondaire. En plus, si je fais un projet entrepreneurial, je voudrais le faire avec tous mes groupes et pas seulement un seul, mais il y a différents enseignants. »

10.4 Manque de reconnaissance

L'approche entrepreneuriale n'est pas une mesure obligatoire de la réforme.

« Les enseignants [...] doivent poser des choix entre tout ce que l'on nous propose; tout le monde ne va pas aller vers l'approche orientante ou l'entrepreneuriat. C'est une possibilité parmi d'autres et d'ailleurs le gouvernement l'a mise parmi les autres DGF. Ils ne vont pas prendre le haut du panier. Il n'y a pas une unique approche pédagogique sur l'ensemble de l'année et qu'elle touche exclusivement l'entrepreneuriat ». « Il n'y a pas d'obligation d'utiliser l'approche orientante alors si la personne ne veut pas en faire, elle n'en fait pas ».

Cette situation semble avoir des répercussions sur le travail des personnes qui ont choisi de l'appliquer et sur ceux responsables de sa mise en œuvre.

« Parler de faire des projets avec les collègues c'est difficile. C'est délicat mais je ne veux pas m'avancer car quelques fois c'est douloureux. Cela crée des tensions entre les professeurs. Moi, je ferme ma porte et personne ne sait ce que je fais. Pour moi, l'enseignement par projets, c'est personnel ». « Ce qui est le plus difficile, ce sont les autres enseignants; c'est dommage mais il faut faire avec ».

« En fait, je dois faire pression sur la direction pour que les professeurs puissent recevoir à temps, c'est-à-dire bien en avance, une formation de sensibilisation aux aspects importants de la réforme et de savoir comment ils vont l'intégrer dans leur mode d'enseignement »

En outre, comme on l'a vu, s'engager dans la voie de l'approche entrepreneuriale est un réel engagement personnel pour l'enseignant car inévitablement cela lui demande un travail supplémentaire. Comment cet effort est-il reconnu ? Comment est-il récompensé ? Réussir à aller au bout du projet pour le soumettre au concours en est une ; constater le plaisir éprouvé par leurs élèves au cours de la réalisation du projet, et réussir à renforcer l'estime de soi et la confiance en soi chez leurs élèves est une autre forme de reconnaissance systématiquement évoquée. Les autres formes de reconnaissance n'ont pas ou très peu été évoquées.

10.5 Et pourtant, c'est tellement important

La pédagogie par projets est pourtant fortement appréciée par les parents d'élèves, et son utilité pour le développement personnel des élèves est cruciale. Elle semble même devenue impérative depuis la disparition des cours d'orientation.

« L'enseignement par projets est très bien pris par les parents. » « Et l'année passée, sur 27 élèves, il y en avait 10 dont j'avais eu les frères ou sœurs, et en fait ce sont les parents qui avaient fait la demande pour que leur enfant vienne dans ma classe. »

« Avec les choix de parcours en 3^{ème} secondaire, les enseignants vont vraiment découvrir que l'on a intérêt et l'obligation de faire des projets avec nos élèves pour qu'ils puissent faire le choix entre le parcours général et le parcours appliqué ». Pour faire ce choix, l'élève doit se connaître et notamment en tant qu'élève apprenant. Les enseignants qui ne forment pas les élèves pour leur permettre de faire ce choix vont devoir revenir sur leur façon de travailler. » « Les enseignants constatent que les élèves en secondaire 3 n'ont plus accès à un cours d'orientation. Les jeunes vont devoir faire des choix mais sans avoir la formation pour le faire. Vu qu'il n'y a plus d'enseignants en choix de carrière, les enseignants vont devoir le faire eux-mêmes, et l'approche orientante est vraiment un outil important. »

Mais surtout, le plus bel enjeu dans l'enseignement par projets, tel qu'il est envisagé dans l'approche entrepreneuriale, découle de ce que les élèves découvrent sur eux-mêmes grâce au projet, du plaisir qu'ils éprouvent de venir à l'école pour apprendre et mener à terme un projet.

« La réalisation et la réussite, c'est quand ils sont capables de présenter quelque chose aux autres. Quand ils réussissent, ils sont particulièrement fiers. »

« Les élèves voulaient tous recommencer car ils se sont sentis compétents dans quelque chose. »

« Pouvoir aller au bout d'un projet qu'ils trouvaient très compliqué au début est l'une des plus grande réussite, c'est ce qui est le plus souvent cité. »

TROISIÈME PARTIE

11 LIMITES ET PORTÉE DE L'ÉTUDE

Trois principales limites ont été identifiées dans cette étude : le temps imparti, l'absence de certaines variables de causalité et une généralisation délicate à l'ensemble de la province.

11.1 Inscrire l'étude dans la durée

Comme mentionné dans le chapitre 7, nous ne pouvons pas parler de profondes évolutions entre les deux phases. Les changements statistiquement significatifs repérés nécessitent un suivi pour être effectivement considérés comme des évolutions importantes. En particulier, la durée relativement courte entre les deux moments de l'administration des questionnaires est une vraie limite qui ne permet pas de prendre en compte les évolutions sur les aptitudes, les motivations et les attitudes, trois dimensions qui requièrent du temps pour changer de façon marquante.

Une approche longitudinale permettrait de mieux contextualiser ces premiers résultats. Suivre une cohorte comme celle qui a été sondée lors de l'étude serait aussi utile pour mieux mesurer l'impact de l'enseignement par projets sur l'évolution des dimensions entrepreneuriales. Souvent, c'est dans l'action véritable, c'est-à-dire en situation de vie adulte, que l'on peut le mieux observer les effets significatifs des enseignements.

11.2 Problèmes de causalité

L'étude n'étant pas une recherche effectuée en laboratoire, il était impossible de maîtriser toutes les variables explicatives et les différentes influences du phénomène que nous voulions explorer, à savoir le développement du profil entrepreneurial des élèves de 6^{ème} année de primaire et ceux de 1^{ère} année de secondaire. Le cadre méthodologique ne permettait pas de circonscrire tous les facteurs explicatifs. Les seules variables de contrôle utilisées dans cette recherche sont le niveau d'étude, le lieu d'implantation de l'établissement scolaire et le type d'enseignement suivi. La prise en compte d'autres variables socio-économiques aurait très utile, notamment, le genre des répondants, les professions des parents, l'ethnicité de la famille, les activités parascolaires. Ici, elles n'ont pas été maîtrisées pour des raisons de temps, de facilité opérationnelle et de confidentialité de l'information.

11.3 Être vigilant à la généralisation

L'échantillonnage s'est fait de sorte à refléter les caractéristiques propres à la Commission scolaire de la Capitale. Des différences entre les commissions scolaires du Québec peuvent certainement exister. Par exemple, la Commission scolaire de la Capitale est-elle représentative de la composition et du fonctionnement des autres commissions scolaires du Québec ? A priori, certainement pas, car aucun établissement sélectionné, par exemple, se trouvait en milieu rural. En outre, il est reconnu que les immigrants représentent, en général, une partie de la population qui est plus dynamique d'un point de vue entrepreneurial; or à Québec, la proportion d'immigrés est très inférieure à celle de Montréal, par exemple.

Ces deux exemples de différences qui peuvent se constater entre différentes commissions scolaires révèlent les possibles écarts qui peuvent surgir entre les différentes commissions scolaires, et justifient l'impossibilité de généraliser les premiers résultats de l'étude à l'ensemble de la province.

De plus, la Commission scolaire de la Capitale est une pionnière dans la mise en place de l'approche orientante, très près de l'enseignement par projets; ce qui n'est pas le cas de la plupart des commissions scolaires de la province.

11.4 La portée de l'étude

Cette étude doit être considérée comme une photographie du profil entrepreneurial des élèves de 6^{ème} année de primaire et de 1^{ère} année de secondaire de la Commission scolaire de la capitale à des temps donnés. On pourrait refaire la même étude dans un contexte où les enseignants auraient plus de disponibilité, par exemple, hors réforme de l'Éducation, et on observerait probablement des différences dans les résultats.

Elle a permis de mettre l'accent sur certains aspects connexes à l'enseignement par projets, comme le caractère polysémique du concept de projet et les perceptions subséquentes chez les élèves et chez les enseignants de ce que peuvent être des projets pédagogiques et des projets entrepreneuriaux en milieu scolaire. Elle repose aussi finalement beaucoup sur les attentes et les perceptions des enseignants

12 RECOMMANDATIONS ET SUITES

12.1 Des recommandations pour davantage impliquer les enseignants

La définition proposée par Pelletier (2005) dans son guide pour qualifier un projet entrepreneurial en milieu scolaire ne contraint pas l'enseignant dans sa démarche. L'auteur fait mention du besoin d'innovation et de considérations économiques et financières. Il souligne aussi le besoin pour l'élève de développer des compétences liées au sens des responsabilités et à l'autonomie. Cette définition ne limite pas la créativité associée à la conception et à la conduite de ce type de projet. Seulement, une telle définition ne facilite pas toujours l'appropriation d'un concept complexe comme celui de projet entrepreneurial en milieu scolaire. Définir plus précisément le projet entrepreneurial en cadrant davantage la dimension entrepreneuriale pourrait apporter un soutien supplémentaire aux enseignants dans leur approche. D'ailleurs, des enseignants qui semblent finalement à l'aise avec le projet entrepreneurial expriment toutefois le désir d'affiner leur compréhension de l'entrepreneuriat. Doter les enseignants d'un tel outil pourrait les aider à démystifier le concept ou encore à recadrer les projets plutôt éloignés de la dimension entrepreneuriale. En outre, une meilleure appropriation du concept par les enseignants renforcerait assurément les retombées favorables sur leurs élèves. Ces derniers bénéficieraient du gain de clarté en identifiant plus précisément en quoi leur projet est entrepreneurial.

Cette démarche repose inévitablement sur plus de sensibilisation et plus de formation adaptée auprès des enseignants. L'étude a mis en relief l'importance du travail déjà réalisé par le SEJ de la Commission scolaire de la Capitale, notamment en matière de soutien auprès des enseignants responsables de l'approche entrepreneuriale dans les établissements scolaires. Le travail de sensibilisation semble cependant devoir maintenant toucher davantage d'enseignants, sinon tous les enseignants pour que l'approche entrepreneuriale puisse se développer plus en profondeur. Cette tâche ardue incombe aujourd'hui aux responsables de l'approche entrepreneuriale qui se retrouvent souvent seuls face à cette responsabilité. Pour eux, apporter des précisions aux enseignants tentés par l'approche entrepreneuriale et les soutenir dans leur démarche est un travail en soi, mais aller chercher les plus réticents de leurs collègues pour les initier à l'approche entrepreneuriale en est une autre. Davantage de sensibilisation et de formation faciliterait grandement le rôle des responsables de l'approche entrepreneuriale dans les établissements, tout comme celui des enseignants « convertis » à l'enseignement par projets dont certains semblent malheureusement être affectés par l'incompréhension de leurs collègues. En parallèle à la sensibilisation, la formation à la conduite de projet semble nécessaire tout comme celle à l'entrepreneuriat. Se familiariser avec ce qu'est une entreprise, identifier une cible-clientèle et son besoin, comprendre les étapes d'élaboration d'un plan d'affaires,

reconnaitre les principaux partenaires et savoir communiquer avec eux, gérer un budget... sont autant de champs à investiguer pour un enseignant qui souhaite faire un projet entrepreneurial en milieu scolaire. Recevoir une sensibilisation et formation spécifiquement calibrées à leurs besoins permettrait aux enseignants de leur faire gagner du temps au moment de la réalisation du projet, d'autant plus qu'ils ont pour mission non seulement de réaliser un projet innovant mais aussi d'enseigner par ce biais et d'accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage académique, personnel et professionnel.

Les enseignants qui choisissent de suivre l'approche entrepreneuriale doivent être davantage soutenus. C'est une démarche volontaire, voire compliquée : ils doivent reconsidérer leur mode habituel d'enseignement, s'approprier une nouvelle technique complexe, élargir leur perception de l'élève pour intégrer de nouvelles facettes et considérer le développement holistique de l'élève. Toutes ces transformations difficiles se réalisent dans un contexte mouvant et quelquefois instable. Les enseignants qui réussissent le défi d'enseigner par projets sont des personnes engagées qu'il faut soutenir et encourager pour maintenir le cap. Les enseignants reconnaissent et témoignent des avantages qu'apporte l'enseignement par projets; ils reconnaissent aussi la dureté de la tâche surtout pour ceux qui ne réussissent pas à finaliser le projet. En effet, se lancer dans l'aventure du projet entrepreneurial ne garantit pas de la réussite. Il est fondamental alors de faciliter le travail de ces enseignants en leur assurant un certain nombre de conditions minimales de réussite.

- L'appui déjà présent de la Commission scolaire doit s'étendre à plus d'enseignants et s'approfondir au niveau des responsables de l'approche entrepreneuriale dans les établissements. Les tâches de ces personnes relais sont fondamentales pour l'expansion de l'approche entrepreneuriale dans des conditions optimales. La sensibilisation et la formation adaptée des enseignants et le soutien des responsables de l'approche entrepreneuriale pourraient être renforcés.
- Le soutien de la commission scolaire aux enseignants doit être secondé par celui des directeurs d'établissement scolaire. Leur rôle au niveau de l'approche entrepreneuriale n'est pas réellement ressorti dans l'étude, sinon l'octroi de décharge d'heures d'enseignement aux responsables de l'approche entrepreneuriale pour qu'ils puissent assurer leur mission. Leur tâche est délicate car elle doit être menée en douceur.
- S'engager dans l'approche entrepreneuriale est pour un enseignant une petite révolution pédagogique qui doit faire sens. C'est une démarche qui demande beaucoup d'investissement personnel, et de ce fait, qui ne sera entreprise que si les enjeux sont réels. Les enseignants doivent recevoir des signaux lisibles de la part des autorités, précisément pour saisir certains de ces enjeux.
- Le temps est une ressource fondamentale, sinon la plus rare et précieuse pour mener à bien une telle mesure. Sa mise en place a commencé il y a cinq ans et pourrait encore

prendre plusieurs années. Le temps est toutefois aussi une solution pour accélérer le processus. À l'instar des responsables de l'approche entrepreneuriale dans les établissements qui bénéficient d'une décharge d'heures d'enseignement, les enseignants qui optent pour l'enseignement par projets ont besoin d'heures pour préparer la refonte de leur pédagogie. Attendre d'eux de le prendre sur leur temps personnel fonctionne pour les plus convaincus mais certainement moins pour les plus réfractaires.

- Enseigner par projets est chronophage mais cela implique aussi des coûts supplémentaires et des moyens nouveaux. Les enseignants doivent pouvoir bénéficier de ces formes de soutien matériel, surtout au cours des premières années de l'enseignement par projets. Le concours est un dispositif qui permet en partie de satisfaire ce type de besoin mais il intervient en fin de réalisation du projet, ces aides doivent pouvoir être apportées aux étapes très en amont du projet.
- Recevoir un enseignement par projets comme il est préconisé dans l'approche entrepreneuriale permet aux élèves de s'impliquer activement dans leurs apprentissages tant académiques que personnels. Cela renforce aussi leur connaissance d'eux-mêmes et affine leurs attentes quant à l'avenir qu'ils aimeraient se construire. Ces enseignements reçus lors de l'enfance et de l'adolescence offrent de belles opportunités d'épanouissement personnel. Cet enseignement vient aussi palier la disparition du cours d'orientation qui permettait aux élèves de poser un début de choix de carrière en fin de secondaire. Cet enseignement invite les élèves à choisir leur orientation plus efficacement plutôt que de la « subir ». Enfin, cet enseignement élargit les horizons des élèves et les invite à être plus créatifs vis-à-vis d'eux-mêmes. Tous ces apports pour les élèves sont considérables, et à ce titre les enseignants qui permettent de telles découvertes doivent être reconnus dans leur démarche et encouragés. Les plus reconnaissants du travail de ces enseignants sont actuellement les élèves eux-mêmes et quelquefois leurs parents. Les autres formes de reconnaissance, outre les prix reçus grâce au concours, semblent plutôt sporadiques. Les attentes en la matière sont grandes, même si elles ne sont pas toujours explicites.

12.2 Des suites pour approfondir les résultats sur le profil entrepreneurial

L'étude dont fait état ce rapport avait pour objectif d'évaluer le développement du profil entrepreneurial des étudiants par le biais d'un outil mesurant différentes dimensions (motivations, aptitudes et attitudes), généralement associées aux personnalités dites entrepreneuriales. Les résultats montrent que les étudiants interrogés semblent avoir des motivations, aptitudes et attitudes relativement conformes à celles que l'on peut retrouver chez les entrepreneurs. Ces premiers constats demandent toutefois à être corroborés avant d'être vus

comme des faits prégnants. À ce propos, deux formes exploratoires pourraient être envisageables :

- Le suivi plus systématique des cohortes afin d'ancrer les résultats dans la durée et pouvoir les considérer comme des tendances saillantes.
- La réalisation d'études similaires dans d'autres commissions scolaires du Québec dans l'intention de procéder à des comparaisons avec des élèves provenant d'autres MRC, d'autres milieux de vie.

Les résultats de l'enquête sont plutôt encourageants. Le profil entrepreneurial est effectivement assez élevé parmi les élèves sondés de 6^{ème} année du primaire et de 1^{ère} année du secondaire de la Commission scolaire de la Capitale; il l'est davantage encore pour les élèves qui déclarent avoir participé à un projet au cours de l'année. **L'enseignant demeure toutefois, un élément incontournable dans la réussite de l'approche entrepreneuriale.** Le MELS devrait s'impliquer dans un programme de sensibilisation et de formation qui viserait les enseignants et les responsables de l'approche entrepreneuriale dans les établissements scolaires. Une meilleure sensibilisation auprès des directeurs d'écoles serait aussi souhaitable.

Le développement de l'approche entrepreneuriale repose essentiellement sur les enseignants. Aussi, comme nous l'avons vu, opter pour cette nouvelle pédagogie a de réels impacts pour eux. Ce nouveau mode d'enseignement est exigeant en termes de temps car il implique généralement de nombreuses démarches de prospection; il réclame de revoir son mode d'enseignement et de se mettre en éventuelle situation de « fragilité » face aux élèves; aussi, demande-t-il une nécessaire créativité pour imaginer, chaque année, de nouveaux projets. Tous ces changements professionnels ne peuvent être menés que si les enseignants sont fermement convaincus de l'utilité et de l'efficacité de cette approche. Il est, ainsi, crucial de sensibiliser les enseignants aux nombreux atouts que peut apporter l'introduction d'une dimension entrepreneuriale dans l'enseignement, au primaire et au secondaire. Mener des projets entrepreneuriaux en classe présente des opportunités tant pour les élèves que pour leurs enseignants. Pour les élèves, participer à un tel projet leur permet aussi de mieux se connaître et ainsi de s'orienter plus facilement dans une voie professionnelle qui leur convient. En retour de ses efforts, les enseignants constatent la forte implication des élèves dans le projet; ils sont plus dynamiques et leur participation active facilite l'apprentissage de la matière. Les élèves semblent plus motivés par l'école et cet engouement se répercute sur leur discipline en classe; au fil du temps, l'enseignant doit alors moins gendarmier. Cette dynamique positive se traduit aussi souvent par un regain de reconnaissance pour l'enseignant de la part de ses élèves, mais aussi des parents car les élèves parlent davantage de leur vie scolaire à leurs parents.

Les directeurs d'établissement doivent, aussi, être sensibilisés au rôle fondamental qu'ils ont à jouer dans le cadre de l'approche entrepreneuriale. Leur soutien aux enseignants qui ont choisi de s'orienter dans cette approche est particulièrement important. Celui-là peut revêtir de multiples formes, comme la reconnaissance des efforts fournis par l'enseignant, un accompagnement personnalisé ou encore un appui matériel. Enfin, il ne faut surtout pas négliger le rôle fondamental des responsables de l'approche entrepreneuriale dans les écoles; il est nécessaire de leur fournir, la formation, les moyens et la reconnaissance concrète pour bien mener leurs tâches.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Modèle des caractéristiques du profil entrepreneurial	11
Figure 2 : Modèle adapté des caractéristiques du profil entrepreneurial dans le contexte des programmes du primaire et du secondaire	14
Figure 3 : Items utilisés dans le questionnaire pour mesurer le leadership.....	14
Tableau 1 : Les coefficients Alpha de Cronbach.....	17
Tableau 2 : Composantes et énoncés du questionnaire utilisé dans le cadre de l'étude	18
Tableau 3 : Nombre de questionnaires utilisables en phase 1	21
Tableau 4 : Nombre de questionnaires utilisables en phase 2	21
Tableau 5 : Valeurs extrêmes théoriques et résultats pour l'ensemble de l'échantillon (Phase1)	23
Graphique 1 : Répartition des scores obtenus dans l'évaluation du profil entrepreneurial pour l'ensemble des répondants (Phase 1)	24
Tableau 6 : Résultats selon le niveau de scolarité (Phase 1) ^a	25
Tableau 7 : Résultats selon le lieu d'implantation de l'établissement scolaire (phase 1).....	26
Tableau 8 : Résultats selon le type d'enseignement (phase 1)	27
Tableau 9 : Résultats selon le type d'enseignement pour chaque niveau scolaire (phase1)	28
Tableau 10 : Moyennes et médianes pour l'ensemble de l'échantillon (phase 2).....	29
Tableau 11 : Résultats selon le niveau de scolarité (phase 2)	30
Tableau 12 : Résultats selon le lieu d'implantation de l'établissement scolaire (phase 2)	31
Figure 4 : Dimensions, composantes et caractéristiques qui enregistrent un écart statistiquement significatif entre les élèves des milieux favorisés et ceux des autres milieux (phase 2)	32
Tableau 13 : Résultats selon le type d'enseignement (phase 2)	33

Figure 5 : Dimensions, composantes et caractéristiques qui enregistrent un écart statistiquement significatif entre les élèves qui reçoivent un enseignement magistral et ceux qui reçoivent un enseignement par projets (phase 2).....	34
Tableau 14 : Résultats selon le type d'enseignement pour chaque niveau scolaire (phase 2).....	35
Tableau 15 : Comparatif entre les deux phases pour l'ensemble de l'échantillon	36
Tableau 16 : Résultats selon le niveau de scolarité.....	37
Tableau 17 : Résultats selon le lieu d'implantation de l'établissement scolaire	38
Tableau 18 : Résultats selon le type d'enseignement	39
Tableau 19 : Résultats selon la participation à un projet cette année, sur la base des déclarations des élèves (phase 2)	43
Tableau 20 : Résultats selon la participation à un projet au cours des 2 dernières années, sur la base des déclarations des élèves (phase 2)	44
Tableau 21 : Pourcentage d'élèves reconnaissant avoir développé des caractéristiques grâce au projet, sur la base de la participation déclarée (phase 2).....	45

ANNEXE 1 : LES QUESTIONNAIRES (PHASE 1 ET PHASE 2)

Sondage

LES DIRECTIVES

Lisez bien les directives qui suivent avant de commencer

Pour chacun des 60 énoncés, **répondez sans hésiter**. Ce sont les premières réactions qui sont les plus vraies et qui donnent les résultats les plus justes.

Vous devez indiquer si vous êtes en désaccord ou en accord avec chacun des énoncés.

Dites si vous êtes?

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. Entièrement en désaccord, | 2. Plutôt en désaccord, |
| 3. Plutôt en accord, | 4. Totalemment en accord |

au numéro correspondant sur la grille de réponses.

Donnez votre opinion sur **tous** les énoncés.

Sondage

Dans quelle mesure l'énoncé correspond-t-il à ce que vous êtes?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

	1 Entièrement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt en accord	4 Totalement en accord
1. L'essentiel dans la vie, c'est de vouloir accomplir quelque chose d'important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Je suis capable de bien faire plusieurs choses à la fois.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. De nos jours, il faut être audacieux pour obtenir ce que l'on veut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je peux faire face aux situations difficiles; je trouve habituellement un moyen de m'en sortir de façon satisfaisante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Je préfère établir mes propres objectifs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Le succès, c'est surtout une question de volonté et de discipline personnelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. J'aime travailler avec d'autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Il vaut mieux décider soi-même des actions à prendre que de s'en remettre à la chance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. J'ai tendance à persévérer même si les résultats tardent à venir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. J'aime diriger les membres d'un groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. J'aime inventer et apprendre de nouvelles façons de faire les choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ce qui m'intéresse le plus, c'est d'être au cœur de l'action.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sondage

Dans quelle mesure l'énoncé correspond-t-il à ce que vous êtes?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

1 Entièrement en désaccord
2 Plutôt en désaccord
3 Plutôt en accord
4 Totalement en accord

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13. Un échec bien accepté peut constituer une leçon valable pour l'avenir. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. L'argent est nécessaire au bon fonctionnement de la société moderne. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Pour réaliser quelque chose qui me tient à cœur, je suis capable de faire des efforts sur une longue période. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Dans la vie, il faut prendre des risques mais des risques raisonnables et calculés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. J'ai l'impression d'avoir plus d'énergie et d'endurance physique que la plupart de mes amis. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Je cherche à connaître le résultat de mes actions. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Dans notre société moderne, pour réussir il faut accepter le changement. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. J'aime être indépendant des autres de façon à décider par moi-même ce que je veux faire. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Je préfère les sports individuels aux sports d'équipe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. La plupart du temps, ce qui m'arrive dépend de moi. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Tout en demeurant réaliste, je suis convaincu de mes possibilités et je sais très bien les exploiter. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Je cherche toujours à faire quelque chose; je n'aime pas l'inactivité. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sondage

Dans quelle mesure l'énoncé correspond-t-il à ce que vous êtes?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

	1 Entièrement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt en accord	4 Totalement en accord
25. Quand j'élabore un projet, je suis presque certain de pouvoir le mener à bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Je peux communiquer aux autres mon enthousiasme pour un objectif que je poursuis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Un niveau de risque modéré stimule l'esprit d'entreprise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Je préfère faire les choses à ma façon sans trop me préoccuper de ce que peuvent penser les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Les tâches scolaires les plus exigeantes s'avèrent souvent être celles qui sont les plus bénéfiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Une des premières étapes vers le succès, c'est l'initiative.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. L'argent constitue un bon indicateur de succès.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Je préfère un emploi qui exige des changements fréquents d'un type de tâches à un autre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. La réussite est l'aboutissement d'efforts soutenus; la chance n'a que peu ou rien à y voir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Je sais motiver les gens à travailler avec moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Je fonctionne très bien dans les situations incertaines et imprévisibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Le fait de se donner des objectifs personnels stimulants est un premier pas vers la réussite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sondage

Dans quelle mesure l'énoncé correspond-t-il à ce que vous êtes?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

	1 Entièrement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt en accord	4 Totalement en accord
37. C'est l'opportunité de compétitionner qui rend la vie intéressante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Je suis capable d'affronter les situations difficiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Même lorsque je demande conseil à quelqu'un, je prends seul ma décision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. J'aime faire des expériences et essayer de nouvelles choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Je suis habituellement capable de mettre en place les moyens et les ressources nécessaires pour accomplir une tâche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Dans mes loisirs, je recherche surtout des activités qui me permettent de faire des choses concrètes (bricolage, collections, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. J'aime que mon travail soit mieux fait que celui des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. J'aime dire aux autres comment s'y prendre pour faire un travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Si j'ai décidé de faire quelque chose, aucun obstacle ne me paraît insurmontable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Je recherche souvent des activités où je peux faire preuve d'initiative.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. J'aimerais lancer une entreprise pour être mon propre patron.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Le sentiment d'avoir bien réussi une tâche procure un degré de satisfaction sans pareil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sondage

Dans quelle mesure l'énoncé correspond-t-il à ce que vous êtes?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

	1 Entièrement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt en accord	4 Totalement en accord
49. Je préfère les tâches et les situations qui exigent beaucoup de créativité et d'innovation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Il faut maîtriser la peur de l'incertain car elle paralyse l'action.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. J'aime me sentir responsable lorsque j'accomplis quelque chose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Je suis capable de résoudre des problèmes rapidement et sous pression.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Quand je suis persuadé d'une chose, je peux convaincre les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Je préfère les situations où je dois souvent prendre des décisions importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. J'aime influencer les autres et les persuader de faire ce que je veux qu'ils fassent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. C'est la possibilité de relever des défis qui m'attire vers certaines activités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Je peux travailler dur aussi longtemps que c'est nécessaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. J'ai plutôt tendance à être optimiste et enthousiaste lorsque j'entreprends quelque chose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. J'aime accomplir des travaux difficiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Il n'y a rien de plus satisfaisant que de donner le meilleur de soi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Merci de votre collaboration.

Sondage

LES DIRECTIVES

Lis bien les directives qui suivent avant de commencer

Pour chacun des 60 énoncés, répond sans hésiter. Ce sont les premières réactions qui sont les plus vraies et qui donnent les résultats les plus justes.

Tu dois indiquer si tu es d'accord ou non avec chacune des questions.

Dis si tu es?

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1. Entièrement en désaccord, | 2. Plutôt en désaccord, |
| 3. Plutôt en accord, | 4. Totalemment en accord |

au numéro correspondant sur la grille de réponses.

Attention! Il est important de répondre à toutes les questions.

Sondage

initiative satisfaction

Dans quelle mesure la phrase correspond-t-elle à ce que tu es?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

	1 Entièrement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt en accord	4 Totalement en accord
1. L'essentiel dans la vie, c'est de vouloir accomplir quelque chose d'important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Je suis capable de bien faire plusieurs choses à la fois.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Pour obtenir ce que l'on veut, il faut vraiment oser prendre des risques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je peux faire face aux situations difficiles; je trouve habituellement un moyen de m'en sortir de façon satisfaisante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Je préfère établir mes propres objectifs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Le succès, c'est surtout une question de volonté et de discipline personnelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. J'aime travailler avec d'autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Je préfère choisir ce que je vais faire plutôt que de le tirer à pile ou face.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. J'ai tendance à persévérer même si les résultats tardent à venir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. J'aime diriger les membres d'un groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. J'aime inventer et apprendre de nouvelles façons de faire les choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. J'aime vraiment participer activement à des projets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Attention! Il est important de répondre à toutes les questions.

Sondage

Dans quelle mesure la phrase correspond-t-elle à ce que tu es?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

1 Entièrement en désaccord
2 Plutôt en désaccord
3 Plutôt en accord
4 Totalement en accord

13. Un échec bien accepté peut constituer une bonne leçon pour l'avenir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. L'argent est nécessaire au bon fonctionnement de notre société.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Pour réaliser quelque chose qui me tient à cœur, je suis capable de faire des efforts sur une longue période.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Dans la vie, il faut prendre des risques raisonnables et calculés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. J'ai l'impression d'avoir plus d'énergie et d'endurance physique que la plupart de mes amis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Je cherche à connaître le résultat de mes actions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Dans notre société moderne, pour réussir il faut accepter le changement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. J'aime être indépendant des autres de façon à décider par moi-même ce que je veux faire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Je préfère les sports individuels aux sports d'équipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. La plupart du temps, ce qui m'arrive dépend de moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Je connais et j'utilise bien mes qualités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Je cherche toujours à faire quelque chose, je n'aime pas l'inactivité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Attention! Il est important de répondre à toutes les questions.

enthousiasmé optimiste

Sondage

Dans quelle mesure la phrase correspond-t-elle à ce que tu es?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

	1 Entièrement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt en accord	4 Totalement en accord
25. Quand j'élabore un projet, je suis presque certain de pouvoir le mener à bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Je peux communiquer aux autres mon enthousiasme pour un objectif que je poursuis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Prendre des risques augmente l'esprit d'entreprise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Je préfère faire les choses à ma façon sans trop me préoccuper de ce que peuvent penser les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Les tâches scolaires les plus dures sont souvent celles qui nous apprennent le plus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. La seule façon de réussir c'est d'oser faire des choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. L'argent constitue un bon indicateur de succès.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Je préfère les projets qui ont beaucoup de tâches très différentes aux projets avec une seule activité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. La réussite est l'aboutissement d'efforts soutenus, la chance n'a que peu ou rien à y voir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Je sais motiver les gens à travailler avec moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Je fonctionne très bien dans les situations incertaines et imprévisibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Le fait de se donner des objectifs personnels stimulants est un premier pas vers la réussite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Attention! Il est important de répondre à toutes les questions.

Sondage

motivati**on**persévérance

Dans quelle mesure la phrase correspond-t-elle à ce que tu es?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

	1 Entièrement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt en accord	4 Totalement en accord
37. C'est l'opportunité de compétitionner qui rend la vie intéressante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Je suis capable d'affronter les situations difficiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Même lorsque je demande conseil à quelqu'un, je prends seul ma décision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. J'aime faire des expériences et essayer de nouvelles choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Je suis habituellement capable de mettre en place les moyens et les ressources nécessaires pour accomplir une tâche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Dans mes loisirs, je recherche surtout des activités qui me permettent de faire des choses concrètes (sport, collections, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. J'aime que mon travail soit mieux fait que celui des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. J'aime dire aux autres comment s'y prendre pour faire un travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Si j'ai décidé de faire quelque chose, aucun obstacle ne me paraît insurmontable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Je recherche souvent des activités où je peux faire preuve d'initiative.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. J'aimerais lancer une entreprise pour être mon propre patron.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Le sentiment d'avoir bien réussi une tâche procure un degré de satisfaction sans pareil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Attention! Il est important de répondre à toutes les questions.

Sondage

d'esprit d'équipe

Dans quelle mesure la phrase correspond-t-elle à ce que tu es?

- 1 Entièrement en désaccord
- 2 Plutôt en désaccord
- 3 Plutôt en accord
- 4 Totalement en accord

	1 Entièrement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Plutôt en accord	4 Totalement en accord
49. Je préfère les tâches et les situations qui exigent beaucoup de créativité et d'innovation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Il faut maîtriser la peur de l'incertain car elle paralyse l'action.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. J'aime me sentir responsable lorsque j'accomplis quelque chose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Je suis capable de résoudre des problèmes rapidement et sous pression.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Quand je suis persuadé d'une chose, je peux convaincre les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Je préfère les situations où je dois souvent prendre des décisions importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. J'aime influencer les autres et les persuader de faire ce que je veux qu'ils fassent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. C'est la possibilité de relever des défis qui m'attire vers certaines activités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Je peux travailler dur aussi longtemps que c'est nécessaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. J'ai plutôt tendance à être optimiste et enthousiaste lorsque j'entreprends quelque chose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. J'aime accomplir des travaux difficiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Il n'y a rien de plus satisfaisant que de donner le meilleur de soi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Attention! Il est important de répondre à toutes les questions.

A. As-tu participé cette année à un projet entrepreneurial et/ou orientant?

oui non

B. et l'année passée?

oui non

Si tu as répondu oui à la question A. ou à la question B.,
nous voudrions avoir ton avis aux questions C. et D.

C. Dans la liste qui suit, qu'est ce que tu penses avoir développés? (cocher la case si oui)

Le leadership oui non

L'esprit d'équipe oui non

La créativité oui non

La motivation oui non

Le sens des responsabilités oui non

La solidarité oui non

La confiance en toi oui non

La persévérance oui non

La débrouillardise oui non

L'effort oui non

L'initiative oui non

Le sens de l'organisation oui non

La détermination oui non

D. Est-ce que les projets te donnent le goût d'en vivre d'autres?

oui non

ANNEXE 2 : GRILLE D'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les trois composantes « motivations », « aptitudes » et « attitudes » se décomposent en dimensions. Chaque dimension est définie par des énoncés bien précis, la somme de ceux-ci est calculée afin de déterminer le poids de la dimension dans le profil général de l'interviewé.

La méthode de calcul est d'attribuer, pour chaque énoncé : 1 point pour "totalement en désaccord", 2 points pour "plutôt en désaccord", 3 points pour "plutôt en accord", 4 points pour "totalement en accord"; puis, d'additionner les points de tous les énoncés selon les caractéristiques notées dans l'encadré.

CARACTÉRISTIQUES	ÉNONCÉS	RÉSULTATS
MOTIVATIONS		
Réalisation	1,5,18,36,37,48,60	
Défi	29,54,56,59	
Autonomie	20,21,28,39,47	
Leadership/Pouvoir	10,34,44,53,55	
	Somme des résultats précédents:	
APTITUDES		
Responsabilité	43,51	
Confiance en soi	2,22,23,25,52,58	
Persévérance/détermination	9,15,35,38,45	
Esprit d'équipe	7,26	
Créativité	11,40,49	
Effort/énergie	17,57	
Débrouillardise	4,41	
	Somme des résultats précédents:	
ATTITUDES		
Risque/initiative	3,16,27,30,46	
Destin/chance	8,33	
Argent/richesse	14,31	
Succès/échec	6,13	
Action/temps	12,24,42,50	
Changement	19,32	
	Somme des résultats précédents:	
	TOTAL	