Document généré le 18 juil. 2025 20:27

Recherches qualitatives

Une étude de cas comme stratégie de recherche pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves du primaire

Matthias Pepin

Volume 36, numéro 1, printemps 2017

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1084360ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Pepin, M. (2017). Une étude de cas comme stratégie de recherche pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves du primaire. *Recherches qualitatives*, *36*(1), 135–158.

Résumé de l'article

Cet article présente un condensé de thèse de doctorat qui a pris la forme d'une étude de cas unique pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves de deuxième année du primaire, à travers le suivi d'un projet de création d'un magasin de fournitures scolaires. Le compte-rendu de la démarche doctorale sera l'occasion de montrer que l'étude de cas peut être considérée comme une stratégie de recherche à part entière, en documentant les décisions qui ont été prises au fil de la recherche.

Tous droits réservés © Association pour la recherche qualitative (ARQ), 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren Concours 2016

Une étude de cas comme stratégie de recherche pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves du primaire

Matthias Pepin, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Cet article présente un condensé de thèse de doctorat qui a pris la forme d'une étude de cas unique pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves de deuxième année du primaire, à travers le suivi d'un projet de création d'un magasin de fournitures scolaires. Le compte-rendu de la démarche doctorale sera l'occasion de montrer que l'étude de cas peut être considérée comme une stratégie de recherche à part entière, en documentant les décisions qui ont été prises au fil de la recherche.

Mots clés

ÉTUDE DE CAS, ENTREPRENEURIAT SCOLAIRE, JOHN DEWEY, APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL, THÉORIE DE L'ENQUÊTE

Introduction

L'étude de cas est une stratégie de recherche contestée qui alimente les débats entre spécialistes depuis plusieurs décennies (Yin, 1984). Beaucoup de chercheurs étiquettent leur recherche comme relevant de l'étude de cas, sous prétexte d'adopter

Note de l'auteur : Cet article présente un condensé de thèse de doctorat en psychopédagogie réalisé à l'Université Laval, sous la direction du professeur Serge Desgagné. Financée par une bourse d'études supérieures du Canada Joseph-Armand Bombardier du CRSH (2010-2013), cette thèse a été récompensée par le 1er *Prix d'excellence à la diplomation - Doctorat* de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour l'année 2014-2015, le *Tableau d'honneur de la Faculté des études supérieures et postdoctorales* de l'Université Laval (2015) et le 2e *Prix de thèse Sphinx 2015* (France).

ISSN 1715-8702 - http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/
© 2017 Association pour la recherche qualitative

une perspective compréhensive, dans le cadre limité d'un cas spécifique (Brown, 2008). Cette justification n'est pas erronée, mais apparaît dans le même temps insuffisante : d'une part, toute recherche qualitative est par nature compréhensive (Creswell, 2007), d'autre part, l'étude de cas peut aussi s'appuyer sur une épistémologie post-positiviste et recourir à des méthodes quantitatives ou mixtes (Verschuren, 2003; Yin, 1984). La faiblesse des argumentations déployées pour justifier le recours à l'étude de cas fait dire à certains auteurs que toute recherche qualitative pourrait *a priori* être considérée comme une étude de cas plus ou moins élaborée (Stake, 2008), voire que l'appellation devrait purement et simplement être délaissée (Tight, 2010).

Notre intention pour ce texte est double : présenter une version abrégée de notre recherche de doctorat comme fil conducteur, mais également, à travers cet exposé, dépasser une vision de l'étude de cas parfois perçue comme un fourre-tout méthodologique (Merriam, 2009). La prétention n'est pas tant de contribuer dans l'absolu aux débats portant sur l'étude de cas que de faire voir qu'on peut la considérer comme une stratégie de recherche à part entière. C'est sous cet angle que nous rendrons compte de notre démarche de thèse de doctorat (Pepin, 2015), réalisée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, qui a effectivement pris la forme d'une étude de cas unique, et par ailleurs collaborative, pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre en milieu scolaire. Nous verrons qu'un groupe d'élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans) et leur enseignante ont été suivis pendant une année scolaire complète dans l'aventure qui consistait à créer un magasin de fournitures scolaires dans leur école; ce projet s'inscrivait dans le domaine de l'entrepreneuriat du Programme de formation de l'école québécoise.

Nous exposerons, dans un premier temps, les grandes lignes de notre problématique de recherche. Nous préciserons, dans un deuxième temps, les paramètres de réalisation de notre étude de cas, appuyés par les écrits portant sur le sujet. Nous déploierons, dans un troisième temps, les procédures d'analyse qu'appelle l'étude de cas pour en venir, dans un quatrième temps, à présenter les principaux résultats de notre recherche qui permettent d'éclairer l'apprentissage à s'entreprendre des élèves. La conclusion portera sur la dimension collaborative de notre étude de cas.

Situer la problématique de la recherche à la base de l'étude de cas

L'entrée de l'entrepreneuriat dans les discours éducatifs

L'entrepreneuriat a fait son entrée officielle dans les écoles québécoises à la suite de la réforme curriculaire, au tournant des années 2000. Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) est constitué de deux parties : l'une reprenant les matières scolaires traditionnelles (comme le français et les mathématiques), l'autre les aspects dits transversaux, à savoir les compétences transversales d'une part, et ce qu'il a été convenu d'appeler les

domaines généraux de formation [DGF] d'autre part. Ces DGF sont des problématiques sociales contemporaines auxquelles on estime nécessaire de former les jeunes. On dénombre cinq grandes thématiques : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté. Contrairement aux matières scolaires classiques, les DGF ne sont pas organisés autour de savoirs spécifiques à faire apprendre aux élèves. Dans le cas du DGF Orientation et entrepreneuriat, l'intention éducative qui lui est sous-jacente consiste à « offrir à l'élève des situations lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (MEQ, 2001, p. 45). En ce sens, l'entrepreneuriat est considéré comme un outil d'apprentissage – plutôt qu'un objet d'apprentissage –, c'est-à-dire comme un processus fondamentalement assimilable à une démarche de projet d'action *à travers lequel* apprendre (voir Pepin, 2011a).

Le champ de recherche qui s'est constitué autour de l'éducation entrepreneuriale fournit les outils conceptuels pour bien saisir la nuance proposée. On y distingue généralement trois grandes finalités liées à la volonté d'introduire l'entrepreneuriat en éducation (Breen, 2004), soit : 1) acquérir des connaissances liées à l'entrepreneuriat dans le but de mieux comprendre le phénomène (l'entrepreneuriat comme objet d'apprentissage); 2) développer des compétences de création et de gestion d'entreprise dans le but de devenir entrepreneur (l'entrepreneuriat comme pratique professionnelle); 3) développer des caractéristiques personnelles dites entrepreneuriales – comme le leadership ou le sens de l'organisation – dans le but de devenir plus entreprenant dans la vie en général (l'entrepreneuriat comme processus). On peut ainsi faire un parallèle entre la manière selon laquelle l'entrepreneuriat est considéré dans le Programme et la troisième finalité d'éducation entrepreneuriale, l'entrepreneuriat étant à chaque fois apprécié dans sa dimension processuelle. Ce lien posé, le problème plus spécifique à la base de la recherche consistait à faire le constat qu'on en sait peu sur ce que signifie être entreprenant ou s'entreprendre (Caird, 1990) et, en conséquence, sur la volonté de développer des individus plus entreprenants, lorsqu'on s'appuie sur une compréhension processuelle de l'entrepreneuriat. Dans les termes de la thèse, l'objet de notre recherche se formulait dès lors sous la forme de la question suivante : « Qu'est-ce qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire? »

Une représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre

Pour circonscrire l'objet de recherche ainsi dégagé, nous sommes parti de l'observation selon laquelle l'entrepreneuriat scolaire s'organise systématiquement, au Québec du moins, selon une approche expérientielle. Les projets entrepreneuriaux – définis par la production d'un bien, l'offre d'un service ou la création d'un évènement – apparaissent de ce fait comme le véhicule privilégié par les enseignants pour développer l'entrepreneuriat en milieu scolaire (voir Pepin, 2011b). Pour appréhender

conceptuellement ces projets entrepreneuriaux, nous avons puisé à la philosophie de l'expérience de John Dewey (1916/1990) et plus particulièrement à sa notion d'« occupation ». Chez Dewey, une occupation est une activité sociale introduite dans le cadre de la classe qui vise, d'une part, à assurer la continuité de l'expérience entre ce que l'élève vit en dehors et à l'intérieur de l'école et, d'autre part, à replacer l'expérience concrète, l'action, au cœur des processus d'apprentissage. L'action n'est donc pas une fin en soi, mais bien un prétexte pour tirer parti de sa valeur éducative. Par exemple, les élèves seront amenés à faire du jardinage dans le but d'aborder des notions de biologie ou de chimie ou encore d'étudier la place de l'agriculture dans la société (Mayhew & Edwards, 1965). Les projets entrepreneuriaux peuvent être assimilés à la notion deweyenne d'occupation : dans un cas comme dans l'autre, il est invariablement question de faire quelque chose de concret, tout en étant lié et tourné vers la société à travers les pratiques sociales desquelles on s'inspire.

La notion d'occupation permet de propulser les projets entrepreneuriaux vers une conception d'emblée plus éducative : il ne s'agit pas uniquement de « faire pour faire », mais bien de se servir de l'expérience concrète pour apprendre. À cet égard, Dewey (1938a) nous enseigne que, pour être éducative, l'expérience doit nécessairement être réflexive. Autrement dit, tirer parti de la valeur éducative de l'expérience concrète passe par une systématisation de la réflexion sur l'action. Si l'on revient à l'objet de recherche, on peut dire que s'entreprendre part toujours d'une impulsion initiale : il arrive quelque chose (un problème à dépasser, une opportunité à saisir, etc.) qui pousse à se mettre en action. Au plan réflexif, le processus qui s'ensuit peut être scindé en trois grandes phases interdépendantes : 1) une phase de réflexion pré-action qui consiste à analyser l'impulsion initiale en vue de se fixer un but à atteindre (une fin en vue en termes philosophiques) et un plan d'action pour y parvenir; 2) une phase de réflexion-en-action pour dépasser les problèmes qui surviennent dans la mise en œuvre du plan d'action afin de garder le cap sur le but fixé. Cette phase laisse voir que des processus d'enquête (Dewey, 1938b) devront se déployer dans l'action pour continuer à avancer de manière non problématique dans l'expérience; 3) une phase de réflexion post-action pour jeter un regard sur le chemin parcouru et apprécier l'adéquation des moyens pris en fonction du but à atteindre. Ces développements nous ont permis de dégager deux objectifs spécifiques de recherche, à savoir, documenter 1) la phase de réflexion pré-action et 2) la phase de réflexion-en-action d'un projet entrepreneurial considéré comme un véhicule pour apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire[1].

La Figure 1 met en dialogue l'action et la réflexion dans l'expérience entrepreneuriale vécue en salle de classe (voir Pepin, 2012). Dans notre recherche, la dimension active renvoie au projet entrepreneurial que nous avons suivi (un magasin scolaire), là où la dimension réflexive a été supportée par un conseil d'élèves que nous avons accolé au projet pour systématiser la réflexion sur l'action. Pour asseoir le

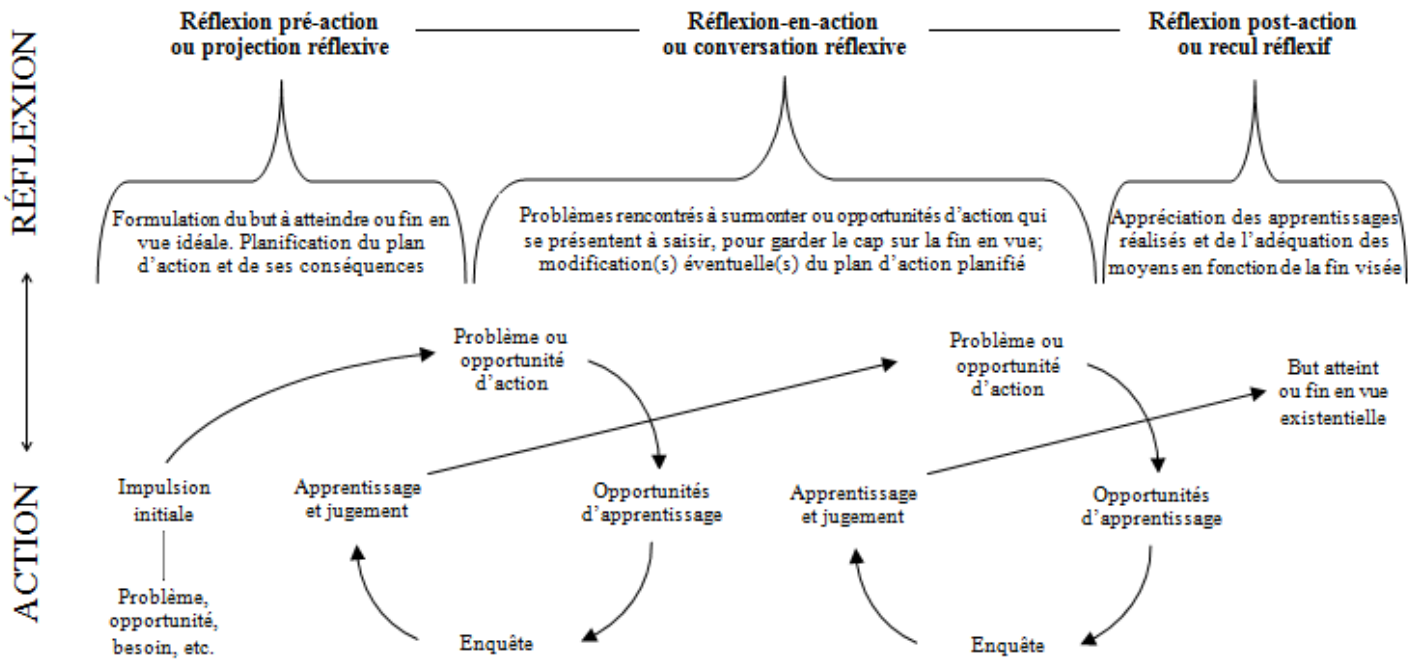

Figure 1. Apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive (Pepin, 2012).

propos sur un récit plus tangible, il faut s'imaginer que l'impulsion initiale qui a donné naissance au magasin scolaire a été mise en scène par l'enseignante : durant tout le mois de septembre, elle a insisté auprès des élèves sur le fait qu'elle devait souvent leur prêter du matériel pour travailler : une gomme à effacer à l'un, un crayon à l'autre, un cahier à l'autre encore. Ce manque récurrent de matériel scolaire a ensuite été soumis à la réflexion du groupe, lors du premier conseil d'élèves lié à la recherche. C'est à ce moment qu'est née l'idée, au fil des réflexions, d'ouvrir un magasin de fournitures scolaires dans l'école, dont les clients seraient les élèves des autres classes et le personnel éducatif de l'établissement. Ce que nous avons alors documenté, c'est le plan d'action imaginé par le groupe pour en venir à mettre concrètement en œuvre le magasin dans l'école et le traitement des problèmes qui ont émergé pour y parvenir.

Fonder le choix du cas à l'étude et les procédés pour le documenter

Notre propos situé dans le cadre plus général d'une problématique de recherche portant sur l'entrepreneuriat scolaire, nous nous tournons désormais vers les développements méthodologiques de notre thèse. On verra que l'étude de cas se prêtait bien à notre objet de recherche, soit documenter un apprentissage à s'entreprendre d'un point de vue processuel, ce qui nous a conduit à suivre finement le déploiement d'un projet entrepreneurial en milieu scolaire. Nous justifierons d'abord la pertinence d'une étude de cas unique. Nous traiterons ensuite de la collecte de données.

Le cas comme système délimité dans l'espace et dans le temps

L'étude de cas est une stratégie de recherche qui vise à étudier un phénomène contemporain dans le contexte concret où il prend place (Yin, 1984), l'interaction entre le phénomène et son contexte étant un élément central d'attention (Stake, 2008). Si la question de la définition de l'étude de cas est loin d'être consensuelle (VanWynsberghe & Khan, 2007), tous les auteurs insistent sur l'importance de définir les frontières du cas, lesquelles permettent de délimiter le système qui sera étudié – on parle d'un *bounded system* (Creswell, 2007; Merriam, 2009). Pour pouvoir parler d'un cas, ce dernier doit en effet être suffisamment circonscrit dans l'espace et dans le temps pour déterminer méthodologiquement les données qui devront être colligées. Dans le cadre de notre recherche, on remarque que la Figure 1 délimite précisément un système. Le cœur de ce système est représenté par sa dimension active, soit le projet entrepreneurial lui-même, qui s'étend de l'impulsion initiale (le point de départ) jusqu'au but atteint (la fin). Entre ce début et cette fin, des enquêtes, comprises comme des processus de résolution de problèmes émergeant dans l'action, sont susceptibles de se déployer. On verra que ce sont précisément ces enquêtes qui ont été suivies pour documenter le déploiement progressif du cas et, à travers lui, les deux objectifs de recherche dégagés.

Les conditions d'accès au terrain qui balisent le choix du cas

Ces frontières théoriques étant tracées, quels sont désormais les critères à se donner pour baliser le choix du cas? *A priori*, n'importe quel projet entrepreneurial en milieu scolaire aurait pu faire l'objet d'une investigation pour documenter notre objet de recherche. Néanmoins, plusieurs conditions d'accès au terrain devaient dans le même temps être respectées pour s'inscrire dans la lignée du cadre théorique développé. Pour le dire dans les termes d'Albarello (2011), « n'importe quelle situation exemplative ne [pouvait…] être considérée comme un cas » (p. 12) :

- D'abord, il fallait que nous puissions suivre le projet du début à la fin, afin d'avoir accès aussi bien à la réflexion pré-action qu'à la réflexion-en-action, en référence aux deux objectifs de recherche dégagés.
- Ensuite, il était nécessaire que l'enseignante responsable du projet soit ouverte à l'instauration d'une structure réflexive de type « conseil d'élèves » pour systématiser la réflexion sur l'action, en support à la dimension réflexive de la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre développée.
- Enfin, toujours à l'appui de cette représentation théorique, il était également important que l'enseignante soit ouverte à l'idée d'engager les élèves dans la résolution des problèmes qui émergeraient dans la mise en œuvre progressive du projet entrepreneurial, c'est-à-dire à leur faire vivre des processus d'enquête.

Le choix d'un cas unique : un magasin de fournitures scolaires

La prochaine étape consiste à tracer les frontières pratiques de l'étude de cas, en choisissant un ou plusieurs cas à explorer (*single- or multiple-case designs*). Comme on l'a vu, nous avons sélectionné un magasin de fournitures scolaires, un projet organisé par une enseignante d'expérience, dans une classe de vingt élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans). Dans notre recherche, l'étude de cas unique se justifiait par les conditions d'accès au terrain qui invitaient à suivre de près et sur le long terme un projet entrepreneurial, pour l'appréhender dans sa dimension processuelle (Verschuren, 2003). Concrètement, l'enseignante et son groupe d'élèves ont de ce fait été suivis de manière quasi hebdomadaire sur une année scolaire complète, de fin septembre 2012 à fin juin 2013, soit encore du premier conseil d'élèves organisé pour faire naître l'idée du magasin jusqu'à sa clôture définitive. Ainsi, le suivi intensif et sur la durée du magasin scolaire assurait une densité suffisante de données pour documenter les processus d'enquête en vue d'éclairer, en contexte, un apprentissage à s'entreprendre des élèves.

Un type de cas à la fois révélateur, instrumental et paradigmatique

Comment raccrocher un tel choix de cas aux écrits portant sur le sujet? Les tenants de l'étude de cas proposent diverses typologies qui permettent de caractériser le cas à étudier. Stake (2008) reconnaît d'emblée qu'il peut être difficile de faire entrer une

étude de cas particulière dans une catégorisation donnée, une étude étant toujours plus ou moins à cheval entre plusieurs justifications et les typologies développées se recoupant par ailleurs au moins partiellement. À cet égard, et au carrefour de ces typologies, on peut dire du cas à la base de cette étude qu'il est à la fois révélateur, instrumental et paradigmatique. Le cas est révélateur (Yin, 1984) parce qu'il représente une opportunité de documenter un phénomène, l'entrepreneuriat scolaire, qui a été peu considéré par la recherche. Le cas est instrumental (Stake, 2008) puisque, comme nous l'avons spécifié plus haut, n'importe quel projet entrepreneurial aurait pu être choisi tant que les conditions d'accès au terrain étaient remplies. Ainsi, ce n'est pas le cas lui-même qui nous intéressait, mais bien ce qu'il permettait de comprendre de l'idée d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire. Finalement, le cas est paradigmatique (Flyvbjerg, 2006), c'est-à-dire que, assorti d'un conseil d'élèves, il représente une manière prototypique d'organiser les projets entrepreneuriaux en milieu scolaire afin de favoriser l'apprentissage à s'entreprendre des élèves à travers la réflexion sur l'action.

Une variété de sources de données pour documenter le déploiement du cas

Comment, désormais, se donner accès à ce qui se situe entre le point de départ et la fin du cas, c'est-à-dire à l'ensemble du déroulement du magasin? Pour relever ce défi, notre étude de cas s'est appuyée sur de multiples sources de données, à savoir : des entrevues avec l'enseignante (22), des conseils d'élèves (25) et des observations d'activités d'apprentissage liées au magasin (15) pour un total de 62 rencontres de recherche, d'environ 49 minutes en moyenne. L'utilisation de multiples sources de données s'appuie sur l'idée que l'étude de cas n'est pas une méthode (Yin, 1984), mais qu'elle recourt librement et selon des combinaisons variables à une variété de méthodes (qualitatives et/ou quantitatives). Deux raisons principales soutiennent plus avant cette utilisation de diverses sources de données : d'une part, l'intention d'une étude de cas étant de comprendre le plus intimement possible le cas investigué (Simons, 1996), les diverses sources de données sont susceptibles de couvrir différents aspects du phénomène étudié; d'autre part, comme l'étude de cas se concentre sur un nombre limité de participants, la question de sa validité se pose avec acuité. L'utilisation de multiples sources de données est alors vue comme un gage pour assurer la triangulation des données. Yin (1984) note ainsi : « … l'avantage le plus important relié à l'utilisation de multiples sources de données est le développement de lignes d'enquête convergentes, un processus de triangulation »[2] [traduction libre] (p. 91).

La valeur de triangulation accordée à l'usage de multiples sources de données n'est cependant pas automatique : si les différents outils ne sont pas pensés en continuité, le risque demeure d'être submergé par une quantité faramineuse de données hétéroclites. Comme y invite Meyer (2001), il importe donc de prendre le temps

d'expliciter la complémentarité des sources de données utilisées et ce que chacune a permis dans la construction de la compréhension de l'objet de recherche. À ce titre, le critère principal qui lie toutes les sources de données sur lesquelles nous nous sommes appuyé reste le fait que l'évolution du magasin devait être suivie le plus complètement possible. Le point de convergence des sources de données repose ainsi sur l'exigence de suivi des enquêtes qui se sont déployées, c'est-à-dire des processus de résolution des problèmes rencontrés qui ont permis la mise en œuvre graduelle du magasin :

- Les *entrevues avec l'enseignante* (enregistrées) étaient de nature ouverte, c'est-à-dire sans canevas d'entrevue. Dans l'étude de cas, les entrevues visent en effet à suivre et à documenter au plus près le déroulement du cas, au fil de son évolution (Yin, 1984). Ces entrevues nous ont permis de documenter les décisions prises par l'enseignante pour assurer le déploiement progressif du magasin et réussir à y engager les élèves, en déterminant soit ce qui devait être porté à la réflexion du groupe en conseil d'élèves, soit les activités d'apprentissage qui devaient être planifiées pour outiller les élèves afin de dépasser un problème particulier.
- Les *conseils d'élèves* (filmés), auxquels tous les élèves du groupe participaient, nous ont permis de documenter comment l'enseignante construisait avec le groupe les solutions à apporter aux problèmes rencontrés et, à l'occasion, comment les élèves eux-mêmes relevaient des problèmes à régler (par exemple, la question soulevée par une élève en conseil : les clients pourront-ils apporter de l'argent à l'école pour faire des achats dans le magasin?).
- Lorsque cela s'avérait nécessaire, des *observations* (filmées) d'activités d'apprentissage liées au magasin ont été réalisées. Ces activités d'apprentissage servaient, on l'a dit, à outiller les élèves afin d'implanter les solutions imaginées pour dépasser les problèmes rencontrés (par exemple, enseigner l'heure aux élèves sachant qu'ils en auraient besoin dans la gestion des horaires du magasin).

Élaborer une manière d'analyser et de rendre compte du cas

Le prochain défi qui se pose au chercheur qui choisit de mener une étude de cas est analytique. Le cas ayant été suivi intensivement, sur la durée et à l'appui de multiples sources de données, le volume de matériau colligé est en effet considérable. Comme le note Eisenhardt (1989), non sans humour, dans l'étude de cas, « il y a un danger constant d'être "asphyxié par ses données" »[3] »[traduction libre] (p. 540). Dans cette partie, nous revenons sur les stratégies analytiques qui nous ont permis d'organiser nos données pour proposer une description du déploiement du magasin scolaire.

L'unité d'analyse du cas : les processus de résolution de problèmes

Au-delà de quelques recommandations générales qu'il reste nécessaire de s'approprier, les stratégies d'analyse relatives à l'étude de cas sont peu développées par les tenants de l'approche. Comme le remarque Meyer (2001), « les études publiées décrivent généralement leurs sites de recherche et leurs méthodes de collecte de données, mais n'accordent que peu de place à la présentation de leurs démarches d'analyse »[4] [traduction libre] (p. 341). Pour suivre notre propre démarche d'analyse, il faut revenir au cadre théorique de la recherche. En effet, la représentation d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive (Figure 1) laissait déjà voir que des processus d'enquête – c'est-à-dire de résolution de problèmes – étaient susceptibles de se déployer dans le déroulement du projet entrepreneurial. À cet égard, nos données de recherche se prêtaient bien à une structuration autour de tels processus de résolution de problèmes, lesquels permettaient de rendre compte de la mise en œuvre graduelle du magasin pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre des élèves. Notons que, dans l'étude de cas, le cadre théorique vise à se donner une représentation de l'objet de recherche et à dégager, en conséquence, des objectifs de recherche qui permettent de savoir d'emblée vers où il convient de diriger son regard et ses efforts afin de ne pas se laisser absorber par l'insondable complexité du cas dans une vaine quête d'exhaustivité (Yin, 1984).

L'analyse des données s'est ainsi concentrée sur l'idée de traquer les problèmes vécus dans la planification et la mise en œuvre du magasin et de suivre tout ce qui avait ensuite été entrepris avec le groupe pour surmonter ces problèmes. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les verbatims d'entrevues avec l'enseignante, entrevues au cours desquelles nous traitions de tout ce qui se passait dans le déroulement du magasin. Nous avons ainsi codé les conversations avec l'enseignante à l'aide de mots-clés représentant des thèmes, chaque thème renvoyant à un problème spécifique issu de la mise en œuvre progressive du magasin. Par exemple, le mot-clé « chariot » nous a permis de rassembler tout ce qui se référait au thème de la construction du magasin dans l'école, le problème initial étant de disposer d'un lieu pour assurer les ventes du magasin. Pour suivre l'évolution d'un thème – autrement dit le processus de traitement d'un problème particulier – dans le temps et à travers les diverses sources de données, les discussions avec l'enseignante nous renseignaient par ailleurs sur les conseils d'élèves et les activités d'apprentissage observées qu'il nous fallait considérer. L'analyse nous a ainsi conduit à dégager huit thèmes qui, on le voit dans leur formulation, se réfèrent invariablement au cas lui-même. Bien que l'unité d'analyse ne se confonde pas avec le magasin, les thèmes dégagés lui sont intimement liés (VanWynsberghe & Khan, 2007) :

1) Autour de l'autorisation d'apporter de l'argent à l'école.
2) Autour de la construction du magasin dans l'école.

3) Autour de la publicité pour le magasin dans l'école.
4) Autour de l'intégration de gérants dans le magasin.
5) Autour de l'ajout de collations aux produits à vendre dans le magasin.
6) Autour de la gestion des horaires dans le magasin.
7) Autour de la consommation dans le magasin.
8) Autour des profits liés aux ventes dans le magasin.

L'organisation des données en cas-processus : des cas dans le cas

Les huit thèmes qui ont émergé de l'analyse renvoient à ce que nous avons appelé des cas-processus, qu'il convient de ne pas confondre avec le magasin scolaire comme cas à l'étude. Les cas-processus représentent avant tout un choix analytique pour organiser les données et en rendre compte. Ils sont, en quelque sorte, des cas dans le cas, pour reprendre l'expression de Stake (2008) : « même si le cas est (habituellement) choisi à l'avance, des choix subséquents restent à poser […]. Il y a *des cas à l'intérieur du cas*, des cas enchâssés ou encore des mini-cas »[5] (p. 130, italiques dans l'original). Un cas-processus, on l'a bien compris, est donc un processus de résolution d'un problème particulier qui fait obstacle au groupe dans la mise en œuvre progressive du magasin. Pour exemplifier le propos à l'appui du deuxième cas-processus, lié au problème de la construction du magasin dans l'école, on verra que le processus de résolution du problème a conduit à le dépasser en construisant un chariot qui a servi de lieu de vente (voir Encadré 1).

Au plan théorique, l'organisation des données sous forme de cas-processus renvoie à une approche analytique que l'on pourrait qualifier d'intégrée (*embedded design*), qu'il est pertinent d'utiliser lorsqu'une attention est portée à une ou plusieurs unités d'analyse et non exclusivement au cas lui-même. Comme le note Yin (1984), cette approche offre l'opportunité non négligeable de poser un regard interprétatif approfondi sur un cas unique. Pour effectivement augmenter le potentiel interprétatif du cas ou, autrement dit, notre capacité à poser un regard transversal sur l'organisation des données en cas-processus, deux éléments ont fait l'objet d'une attention particulière : d'une part, donner la même structure descriptive à tous les cas-processus pour en rendre compte et, d'autre part, compléter la description de chaque cas-processus par ce que nous appellerons plus loin un « niveau interprétatif transitoire ».

Relativement au premier élément, tous les cas-processus suivent la même logique descriptive, sur la base de quatre catégories descriptives communes. Notons qu'à partir de ce point charnière du compte-rendu de notre démarche de thèse, la notion deweyenne d'« occupation » sera considérée comme synonyme du magasin, selon la parenté conceptuelle qui a été détaillée plus haut :

Pour exemplifier le propos, prêtons-nous au jeu d'illustrer ces catégories à l'appui du deuxième cas-processus. Au départ, le groupe discute de l'idée du magasin et se demande comment il serait possible de le construire (*ancrage à l'occupation*). La question apparaît problématique dans la mesure où les élèves se représentent un magasin comme un bâtiment « en dur », alors que le magasin scolaire devra se situer dans l'école (*problématique*). Une élève propose de construire le magasin sous forme de chariot. Après avoir enseigné les mesures conventionnelles et l'utilisation d'outils de mesure aux élèves, l'enseignante leur demande de trouver les dimensions idéales de la tablette supérieure du chariot, en fonction des fournitures scolaires à vendre qui devront être exposées aux clients, et leur fait tracer un patron de cette tablette. Ce patron est remis au menuisier de l'école qui construit le chariot sur la base des dimensions déterminées par les élèves (*processus*). Le problème est résolu et, à l'ouverture du magasin, les élèves se serviront du chariot comme lieu de vente (*réinvestissement dans l'occupation*).

Encadré 1. Illustration des catégories descriptives.

- *L'ancrage à l'occupation* précise où le groupe se situe dans le déploiement progressif du magasin avant l'émergence du problème à la base du cas-processus.
- *La problématique* renvoie au problème qui empêche le groupe de continuer à avancer dans le déroulement du magasin et qui doit être traité.
- *Le processus* a trait à tout ce qui est mis en œuvre, aussi bien réflexivement qu'activement, pour dépasser le problème rencontré.
- *Le réinvestissement dans l'occupation* laisse voir que la résolution du problème permet au groupe de continuer à avancer dans le déploiement progressif du magasin.

En continuité, le deuxième élément qui a été ajouté à chaque cas-processus pour augmenter sa portée interprétative renvoie à ce que nous avons appelé un « niveau interprétatif transitoire » qui assure le passage du niveau descriptif des cas-processus à une interprétation plus générale qui s'est appuyée, comme nous le verrons, sur la théorie de l'enquête de Dewey (1938b). Ce « niveau interprétatif transitoire » permet, selon l'expression de Meyer (2001), de rendre chaque cas plus analytique. Il renvoie à la stratégie recommandée par Eisenhardt (1989), qu'elle appelle l'analyse intracas (*within-case analysis*), laquelle vise à ajouter des éléments de comparabilité entre plusieurs cas – soit ici les cas-processus organisés selon les quatre catégories descriptives communes. L'intérêt de cette stratégie analytique est qu'elle permet de poser plusieurs regards convergents sur les données de recherche (Eisenhardt, 1989).

Chaque cas-processus se clôt ainsi sur le « niveau interprétatif transitoire » qui comprend trois volets analytiques systématiquement repris à la fin de chaque cas-processus. Ces volets visaient à jeter un éclairage sur l'idée d'apprendre à s'entreprendre et nous ont permis, dans l'interprétation générale du cas, de mieux revenir à l'objet de recherche :

- Le premier volet pose un regard interprétatif sur la conception d'apprendre à s'entreprendre qui a été développée, le processus étant susceptible de se heurter à des obstacles qu'il faudrait dépasser pour continuer à avancer dans la mise en œuvre du plan d'action. Ce volet renvoie ainsi aux processus de résolution de problèmes – c'est-à-dire aux processus d'enquête – qui ont rythmé le déploiement de l'occupation. Par exemple, l'enseignante propose à son groupe d'intégrer des gérants pour superviser les ventes dans le magasin, en réponse aux craintes de ses élèves de se tromper dans leurs calculs. Au lieu de choisir des gérants à la place du groupe, l'enseignante en discute avec eux en conseil d'élèves, ce qui conduit à la décision d'écrire une « offre d'emploi » aux élèves de cinquième et sixième années de l'école en vue d'organiser des entrevues pour sélectionner des gérants. Ainsi, bien que la solution d'intégrer des gérants dans le magasin ne vienne pas des élèves, ils se donnent eux-mêmes une marche à suivre qu'ils mettent en œuvre pour y parvenir.
- Le second volet pose un regard interprétatif sur les apprentissages divers que la mise en œuvre de l'occupation a permis. Ce volet renvoie ainsi au fait que, pour surmonter les obstacles rencontrés, des apprentissages contingents aux problèmes devraient être réalisés dans le cadre des processus vécus. On réfèrera plus loin à ce volet par l'idée qu'apprendre à s'entreprendre nécessite aussi d'apprendre en s'entreprenant. Par exemple, le processus entourant la nécessité de publiciser l'ouverture du magasin pour le faire connaître aux futurs clients sera l'occasion d'intégrer des apprentissages moraux, à travers une discussion sur la place de la publicité dans la société, mais également des apprentissages scolaires, ici relatifs au domaine des arts plastiques, dans la création proprement dite des affiches publicitaires.
- Le troisième volet pose un regard interprétatif sur le contexte qui englobe le déploiement de l'occupation. Ce volet renvoie ainsi au fait qu'apprendre à s'entreprendre a ici pris place en milieu scolaire, ce qui nous a permis de considérer l'incidence du contexte sur l'objet de recherche. Par exemple, des problèmes de surconsommation apparaissent dans le magasin alors que les clients, après avoir fait leurs achats, dépensent ce qu'il leur reste d'argent au lieu de le conserver. Ce problème est réglé par l'entremise d'une leçon sur la différence entre les besoins et les désirs qui conduira les vendeurs du magasin à une moralisation ponctuelle des clients qui veulent acheter du matériel scolaire

simplement pour dépenser leur argent. Alors que ce genre de comportements consuméristes serait encouragé dans un magasin hors de l'école, la problématique est traitée par l'enseignante dans la mesure où elle entre en contradiction avec les valeurs qui sont véhiculées par le milieu scolaire.

Le déploiement temporel du cas

Nous reprendrons ces trois volets analytiques dans l'interprétation générale du cas, mais pour l'instant, terminons notre propos sur l'organisation des données en cas-processus. Les auteurs qui traitent de l'étude de cas en tant que stratégie de recherche notent qu'elle conduit à la rédaction d'un rapport descriptif qui rend compte du cas (Creswell, 2007; Yin, 1984). Dans la thèse, les huit cas-processus ont ainsi fait l'objet d'une description fine, structurée par les quatre catégories descriptives communes, suivie d'une première interprétation appuyée par les trois volets analytiques du « niveau interprétatif transitoire ». Le format de cet article ne nous permet pas de rendre compte en détail du rapport du cas. Ce qu'on peut par contre livrer ici, c'est le déploiement temporel du magasin, lequel s'apprécie à la lumière de la représentation schématique de la Figure 2. Pour décrire ce déploiement, nous avons utilisé la métaphore de l'arbre. Le tronc de l'arbre constitue le magasin lui-même, depuis son simple état d'idée jusqu'à son ouverture effective pendant cinq mois dans l'atrium de l'école. Le tronc de l'arbre représente le support expérientiel qui permet aux cas-processus d'exister. On pourrait dire que le déroulement du magasin va alors occasionnellement donner lieu à l'émergence de problèmes qui empêchent le groupe de continuer à avancer. Ces problèmes, ce sont les nœuds dans le tronc de l'arbre qui vont donner naissance à ses ramifications. Chaque nœud engendre dès lors une branche qui n'est autre qu'un cas-processus, soit une mise en suspens temporaire du déploiement du magasin qui permet de réfléchir au problème rencontré et de se donner les moyens de le dépasser. Chaque branche trouve son origine, comme son aboutissement, dans le magasin – le tronc de l'arbre –, laissant voir que les processus de résolution de problèmes permettent de continuer à avancer dans la mise en œuvre progressive du magasin. Plus prosaïquement, la ligne du temps supérieure de la Figure 2 reprend les dates de toutes les rencontres de recherche : en haut, celles avec le groupe (conseils d'élèves ou observations); en bas, celles avec l'enseignante (entrevues).

Que peut-on déjà dire de ce déploiement du magasin, pour revenir à l'objet de la recherche et à ses deux objectifs qui consistaient, rappelons-le, à documenter les phases de réflexion pré-action et de réflexion-en-action d'un projet entrepreneurial en milieu scolaire? Il aurait été *a priori* tentant d'affirmer, à l'appui du cadre théorique, que la réflexion pré-action concerne tout ce qui se déroule avant l'ouverture effective du magasin dans l'atrium de l'école. Or, les résultats de la recherche montrent que les cas-processus par lesquels les élèves sont amenés à concevoir et à créer concrètement

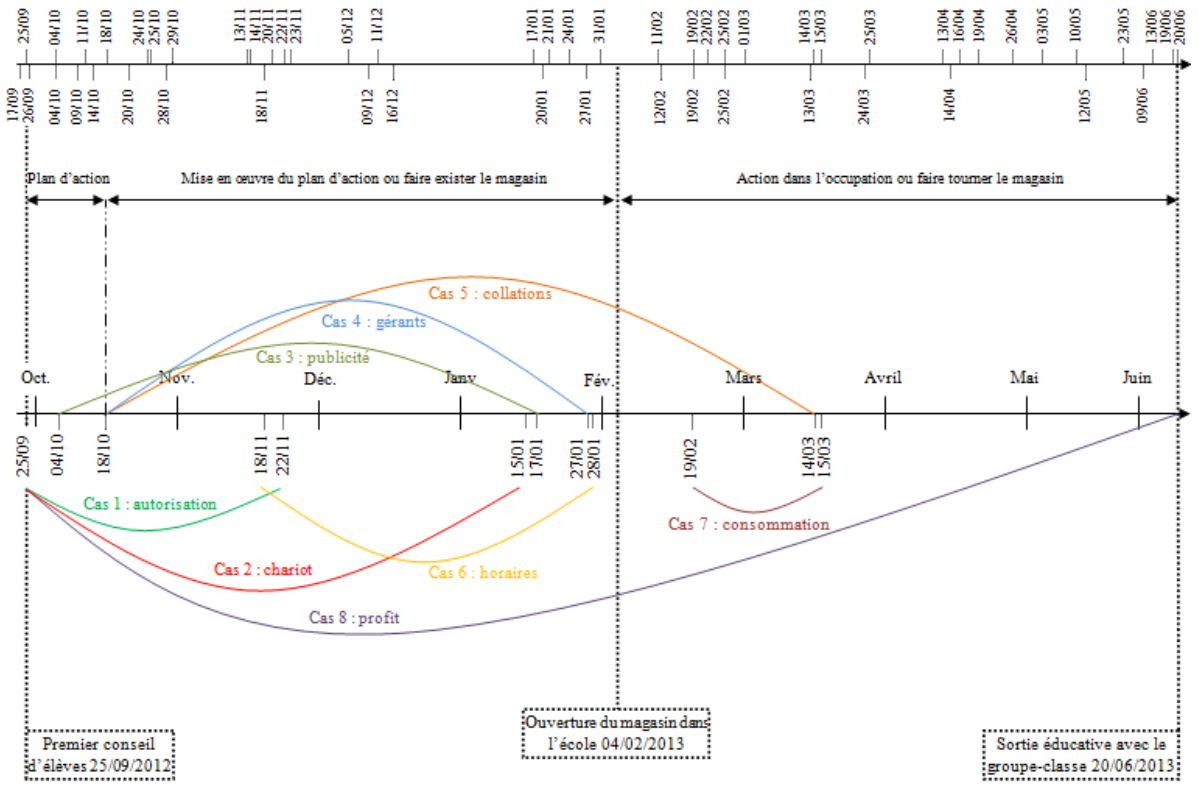

Figure 2. Le déploiement temporel du magasin scolaire investigué.

le magasin, avant même son ouverture, sont déjà partie intégrante d'une phase d'action. Ainsi, quand les élèves sont conduits à tracer un patron de la tablette supérieure du chariot pour le faire construire par le menuisier, à fabriquer des affiches publicitaires et à les apposer dans les couloirs de l'école pour faire connaître le magasin ou encore à faire passer des entrevues à des élèves plus âgés de l'école pour sélectionner des gérants qui superviseront les calculs des vendeurs dans le magasin, ils sont déjà dans l'action. Ce qui délimite la phase de réflexion pré-action, ce sont alors simplement les discussions initiales entourant l'idée d'ouvrir un magasin de fournitures scolaires dans l'école et l'analyse de ce qu'il faudrait prendre en considération pour y parvenir.

Au plan interprétatif, l'idée d'ouvrir un magasin dans l'école se présente dès lors comme un but en deux temps qui appelle, outre la phase de réflexion pré-action, deux phases fort distinctes sur le plan de l'action : d'une part, il s'agit de « faire exister » le magasin, soit le créer concrètement en partant de rien, d'autre part, il s'agit de « faire tourner » le magasin, c'est-à-dire assurer les ventes pendant cinq mois dans l'atrium de l'école. On voit que la majorité des processus de résolution de problèmes se déroulent dans la phase qui consiste à « faire exister » le magasin. Au plan de l'objet de recherche, ceci invite à ne pas négliger cette phase d'action dans la mesure où, comme on le verra, la portée éducative du magasin se manifeste essentiellement à travers les processus de résolution de problèmes vécus. En milieu scolaire, on a en effet parfois tendance à passer rapidement sur cette phase pour se concentrer sur la dimension plus directement active de l'occupation (on veut vendre rapidement). La deuxième phase d'action, qui consiste à « faire tourner » le magasin, est pour sa part plus routinière. On voit d'ailleurs qu'un seul cas-processus s'y déploie. Au plan de l'objet de recherche, ceci invite à rester alerte aux problématiques qui apparaissent dans cette phase où l'action et ses impératifs se font plus pressants (il faut assurer les ventes dans le magasin) et à prendre le temps de vivre des processus éducatifs de résolution de problèmes.

Offrir une lecture interprétative du cas appuyée théoriquement

Si l'étude de cas vise avant tout à produire des connaissances contextuelles (*context-dependent knowledge*) (Flyvbjerg, 2006; Merriam, 2009), à travers l'exploration approfondie d'un « particulier » (Stake, 2008) – le cas –, cette ambition n'implique pas de faire le deuil d'une certaine forme de généralisation. La prétention n'est bien sûr pas de produire des généralisations statistiques applicables à de larges populations, mais bien de conduire à des propositions théoriques à travers ce que Yin (1984) appelle la généralisation analytique. La « descente en singularité » que représente une étude de cas n'empêche pas, de ce fait, une « montée en généralité » (Quéré, 2000), par un jeu de comparaison itératif entre des ressources théoriques et des données empiriques. Dans cette dernière section, nous verrons que la théorie de l'enquête de Dewey (1938b)

nous a permis d'atteindre ce but, en reprenant les trois volets analytiques du « niveau interprétatif transitoire » de manière transversale à tous les cas-processus.

Le magasin et les cas-processus comme enquêtes

Pour bien saisir en quoi la théorie de l'enquête de Dewey (1938b) a été convoquée comme cadre interprétatif des résultats de la recherche, il faut d'abord montrer que l'ensemble du magasin et son déploiement en cas-processus peuvent être appréhendés sous l'angle de processus d'enquête. En termes logiques, une enquête tire son origine d'une situation douteuse, c'est-à-dire indéterminée par rapport à l'acte subséquent à poser pour continuer à avancer dans l'expérience (Dewey, 1938b). L'enquête consiste dès lors à problématiser la situation qui empêche d'avancer, en vue de déterminer une solution qui appellera un certain nombre d'opérations à mettre en œuvre pour dépasser le problème. Le but de l'enquête est de ce fait de rétablir la continuité de l'expérience en transformant une situation indéterminée en ce que Dewey appelle un tout unifié. À cet égard, on peut dire du magasin lui-même qu'il représente un processus d'enquête : il y a bien, au départ, une situation indéterminée (le manque de matériel scolaire en classe) qui est problématisée en conseil d'élèves en vue de déterminer une solution pour la dépasser, soit la création d'un magasin scolaire qui fonctionnerait toute l'année. Cette solution apparaît cependant à la fois trop vague et trop complexe à appliquer telle quelle; elle est dès lors analysée en conseil d'élèves en vue de déterminer ses implications.

L'analyse de la solution du magasin fait apparaître, par association d'idées, des problématiques plus circonscrites à traiter (par exemple, il faudra obtenir l'autorisation du directeur de l'école, il faudra disposer d'un lieu de vente), qui vont elles-mêmes appeler des solutions intermédiaires plus aisément atteignables (obtenir l'autorisation du directeur, construire le chariot, etc.). Pour un temps, chacune des solutions intermédiaires va devenir une fin en soi, mais celles-ci ne représentent ultimement que des moyens dans l'atteinte de la solution générale qui consiste à créer le magasin. Dans la thèse, le magasin a ainsi été conceptualisé comme l'enquête principale – le tronc de l'arbre pour reprendre notre métaphore –, d'où émergent les cas-processus compris comme des enquêtes subsidiaires – les branches de l'arbre. Ces enquêtes subsidiaires traitent des problématiques plus circonscrites dont la résolution concourt à l'atteinte de la solution générale qui consiste à créer le magasin. On comprend d'ailleurs mieux, à l'appui de cette conceptualisation, pourquoi le point de départ et l'issue des cas-processus se raccrochent invariablement au magasin lui-même.

Apprendre à s'entreprendre sous l'angle de la théorie de l'enquête

La théorie de l'enquête permet plus avant de lier les trois volets analytiques de ce que nous avons précédemment appelé le « niveau interprétatif transitoire ». Ces volets, que nous avons présentés comme servant à clôturer la description de chaque cas-processus dans la thèse, sont ainsi fonctionnellement connectés : 1) l'enquête constitue le cœur

du système interprétatif et permet de considérer comment le groupe a planifié et mis en œuvre graduellement le magasin, tout en surmontant occasionnellement des situations indéterminées; 2) les apprentissages permettent de se donner les moyens de mettre en œuvre la solution spécifique de chaque enquête; 3) le contexte scolaire conditionne le déploiement du magasin et des enquêtes à vivre. Dans la suite du texte, nous reprenons ces trois volets analytiques en livrant l'éclairage qu'un recoupement transversal à toutes les enquêtes, pour chaque volet, a permis de donner. Nous n'épuiserons pas ici la richesse de ce regard interprétatif général beaucoup plus développé dans la thèse, cela va de soi, mais nous chercherons tout de même à dégager l'essence de ce que chaque volet nous a permis d'avancer à propos de l'idée d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire.

Les processus d'enquête comme apprentissage à s'entreprendre

Pour le dire dans les termes de Dewey (1938b), le magasin représente une assertion garantie pour l'enseignante, c'est-à-dire qu'elle sait d'emblée qu'il s'agit d'une solution qui marche en contexte scolaire pour répondre au problème qu'il est supposé pallier. En effet, lors de la recherche, l'enseignante lance un magasin scolaire pour la neuvième année consécutive avec un nouveau groupe d'élèves. Par expérience, elle connaît donc d'emblée un certain nombre de problématiques qui sont susceptibles d'émerger dans la création du magasin, voire même les solutions à leur apporter. Cela dit, l'enseignante veut engager les élèves dans la planification et la mise en œuvre du magasin, sans leur « mâcher le travail », pour reprendre ses propres termes. Au plan interprétatif, c'est cette volonté de l'enseignante d'engager les élèves dans le magasin qui va donner lieu à la variabilité des processus d'enquête vécus; variabilité qui s'est avérée féconde sur le plan de l'objet de recherche. Pour le dire simplement, engager les élèves dans le magasin, leur apprendre à s'entreprendre, c'est réussir à les engager dans les processus d'enquête qui sont à vivre, en les amenant à identifier des problématiques et à analyser l'environnement afin de proposer des solutions à mettre en œuvre concrètement.

Les problématiques les plus représentatives d'un apprentissage à s'entreprendre sont à cet égard celles qui émergent sans que l'enseignante les ait prévues. En effet, elle n'a alors pas de solution « clé en main » à proposer aux élèves et encore moins d'opérationnalisation de cette solution : tout va dès lors être construit avec le groupe. C'est le cas, par exemple, lorsqu'une élève se demande si les clients pourront amener de l'argent à l'école pour faire des achats dans le magasin; question que l'enseignante n'avait pas prévue. Elle y réfléchit alors avec le groupe en conseil d'élèves, ce qui conduit à l'idée de demander son autorisation au directeur, puis à l'opérationnalisation de cette idée à travers l'écriture collective d'une lettre pour l'inviter dans le conseil d'élèves. Ainsi, les élèves problématisent la situation, lui trouvent une solution et participent activement à sa mise en œuvre. Dans d'autres cas, soit ceux où c'est

l'enseignante qui anticipe des problématiques à traiter, elle doit réussir à continuer d'engager les élèves. Pour ce faire, elle construit avec eux la solution qui devra être implantée pour dépasser le problème qu'elle leur soumet ou l'opérationnalisation de cette solution. C'est le cas lorsque l'enseignante propose aux élèves d'intégrer des gérants dans le magasin : elle construit alors avec le groupe la manière de les sélectionner. À l'occasion, il arrive que l'enseignante ne réussisse pas à engager les élèves dans les enquêtes. C'est le cas lorsqu'elle décide d'ajouter des collations aux produits à vendre dans le magasin, sans que cet ajout soit relié à une problématique pour les élèves. Après avoir abordé les groupes alimentaires avec eux, elle leur demande de faire des choix de collations santé à vendre. Le problème n'en étant pas un pour les élèves, leurs réponses reflètent un déficit de sens, alors qu'ils sélectionnent des aliments sains qui ne sont cependant pas des collations. Ce processus, qui a valeur de contre-exemple dans la thèse, conduit à un engagement moins réussi des élèves dans le magasin, l'enseignante finissant par choisir elle-même les collations à intégrer.

Apprendre en s'entreprenant à travers les enquêtes

Le regard transversal posé sur le second volet analytique a permis de montrer la richesse éducative et émancipatoire du magasin scolaire. En effet, on l'a dit, les processus d'enquête vécus pour dépasser les problèmes rencontrés ont nécessité des apprentissages spécifiques; ce que nous résumons par l'idée qu'apprendre à s'entreprendre implique d'apprendre en s'entreprenant. Si les apprentissages qu'a permis le magasin sont plus diversifiés que ce que nous pouvons rapporter ici[6], ceux qui nous semblent les plus notables sont les apprentissages scolaires, d'une part, et les apprentissages moraux, d'autre part. Concernant les premiers, on a déjà vu que chaque enquête a été l'occasion d'intégrer des apprentissages de nature scolaire, par exemple, les mathématiques pour tracer un patron de la tablette supérieure du chariot. Pour saisir le défi pédagogique que constitue, pour l'enseignante, l'intégration de tels apprentissages, il faut prendre conscience que les enquêtes qui sont à mener dans le cadre du magasin renvoient à ce que Dewey (1938b) appelle des enquêtes de sens commun. Ces dernières tirent leur origine de problématiques instrumentales (par exemple, comment construire le magasin?) qui appellent des solutions pratiques (comme construire le chariot). Autrement dit, ces enquêtes ne nécessitent *a priori* pas d'intégration de matières scolaires. Pour y parvenir, par exemple aborder l'étude des mesures conventionnelles pour construire le chariot, l'enseignante traduit dès lors les problématiques instrumentales qui émergent pour les transformer en ce que Laplace (2006) appelle des problématisations à but pédagogique.

Les apprentissages moraux renvoient, pour leur part, à la nature même du projet entrepreneurial. Pour Dewey (1916/1990), introduire une occupation dans le cadre de la classe n'implique pas de reproduire les imperfections avérées de la pratique sociale de laquelle on s'inspire, soit ici un magasin et toute la société de consommation qui

l'imprègne. L'occupation fournit dès lors le support expérientiel qui permet de poser un regard critique sur la société. Par exemple, les problèmes de surconsommation dans le magasin ont conduit à aborder la différence entre les besoins et les désirs, la création d'affiches publicitaires a été l'occasion de réfléchir à la place de la publicité dans la société, la décision liée à la question de faire du profit a permis de prendre conscience des diverses manières de disposer de profits. Ainsi, l'occupation est porteuse d'une valeur émancipatoire qu'il est impératif d'exploiter.

Le déploiement du magasin dans la forme scolaire

Le regard transversal posé sur le troisième volet analytique nous a permis de montrer que le magasin scolaire est susceptible de confronter les normes et les valeurs de l'école. En effet, dans le magasin, c'est l'action et son déploiement non problématique qui priment, là où le savoir et sa maîtrise constituent le cœur de ce que d'aucuns appellent la forme scolaire (Vincent, Lahire, & Thin, 1994). À ce titre, l'imbrication entre le magasin et la forme scolaire peut se lire à double sens. D'une part, le magasin habilite les élèves et les émancipe de la forme scolaire. En effet, la forme scolaire privilégie le faux-semblant et la simulation, là où le magasin est porteur de considérations plus triviales de la « vraie vie ». Ainsi, « faire tourner » le magasin avec de la monnaie factice pour contourner la question de l'argent à l'école, « faire semblant » en somme comme le suggère une élève, n'est pas une solution qui répond aux impératifs du magasin. Parce que le magasin n'est précisément pas une simulation, quoiqu'il se déroule dans le confort de l'école, les solutions à imaginer pour dépasser les problèmes rencontrés doivent être authentiques. D'autre part, la forme scolaire contraint le déploiement du magasin. En effet, la forme scolaire s'incarne principalement dans la sphère privée de la classe, là où la vente dans le magasin prend place dans la sphère publique de l'école, soit son atrium. Ainsi, le magasin requiert la collaboration de toute l'équipe éducative et l'assouplissement des règles de l'établissement, dans la mesure où il créera une animation inhabituelle dans les couloirs de l'école à un moment où tous les élèves devraient être dans la cour de récréation. Si la forme scolaire s'est instituée comme une mise à distance de la vie pour s'y préparer, le magasin, en ce qu'il est une occupation au sens deweyen, réintroduit la vie elle-même au cœur de l'école.

Conclusion

Bien que nous n'ayons pas insisté sur cette dimension de notre démarche de recherche doctorale dans ce condensé de notre thèse, notre étude de cas s'est inspirée de la tradition de recherche collaborative.

> La dimension collaborative de notre étude de cas nous a conduit, d'une part, à mettre l'enseignante au centre du projet de création du magasin et, d'autre part, à jouer, comme chercheur, un rôle actif dans toutes les rencontres de recherche, qu'il s'agisse des entrevues avec l'enseignante,

des conseils d'élèves ou des activités d'apprentissage (Pepin & Desgagné, soumis).

Cette démarche de coconstruction avec l'enseignante et le groupe d'élèves s'est avérée féconde sur le plan de l'objet de recherche et nous a permis de suivre de près les conditions mises en place par l'enseignante, de même que ses délibérations constantes par rapport à ce qui se vivait dans le magasin, pour engager les élèves dans la planification et la mise en œuvre du magasin scolaire. Dit autrement, l'étude en contexte du phénomène contemporain de l'entrepreneuriat scolaire, à travers l'exploration approfondie d'un projet entrepreneurial, nous a permis de remettre l'expertise pédagogique de l'enseignante au premier plan des discussions. À cet égard, la conclusion la plus générale qui peut être tirée de la thèse consiste à mettre de l'avant que si le projet entrepreneurial constitue bien un véhicule pour s'entreprendre, apprendre à s'entreprendre, vu sous l'angle de la théorie de l'enquête, appelle une pédagogie de la problématisation (Fabre, 2011) pour tirer parti de la valeur éducative et émancipatoire de l'expérience entrepreneuriale, à travers une systématisation de la réflexion sur l'action.

Notes

[1] La phase de réflexion post-action n'a pas fait l'objet d'une attention soutenue, dans la mesure où le suivi rigoureux des deux autres phases nous a permis de la documenter indirectement.

[2] « *… the most important advantage presented by using multiple sources of evidence is the development of converging lines of inquiry, a process of triangulation* » (Yin, 1984, p. 91).

[3] « *there is an ever-present danger of "death by data asphyxiation"* » (Eisenhardt, 1989, p. 540).

[4] « *published studies generally describe research sites and data-collection methods, but give little space to discuss the analysis* » (Meyer, 2001, p. 341).

[5] « *Even though the case is decided in advance (usually), there are subsequent choices to make […]. They are cases within the case – embedded cases or mini-cases* » (Stake, 2008, p. 130, italiques dans l'original).

[6] Dans la thèse, nous avons dégagé sept types d'apprentissages réalisés, soit des apprentissages scolaires, économiques, sociaux, moraux, citoyens, coopératifs et personnels.

Références

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.

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

Brown, P. A. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, *1*(1), 1-9.

Caird, S. (1990). What does it mean to be enterprising? *British Journal of Management, 1*(3), 137-145.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Dewey, J. (1938a). *Experience and education*. New York, NY : MacMillan.

Dewey, J. (1938b). *Logic. The theory of inquiry*. New York, NY : Henry Holt and Company.

Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation* (D. Deledalle, Trad.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1916).

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, *14*(4), 532-549.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. Paris : Presses universitaires de France.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219-245.

Laplace, C. (2006). Problématisation, conseils d'élèves et formation des enseignants. Dans M. Fabre, & E. Vellas (Éds), *Situations de formation et problématisation* (pp. 159-174). Bruxelles : De Boeck Université.

Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1965). *The Dewey school*. New York, NY : Atheling.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, *13*(4), 329-352.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. *Éducation préscolaire, enseignement primaire* [publication n° 13-0003-07]. Québec : Gouvernement du Québec.

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

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

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

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

Pepin, M., & Desgagné, S. (soumis). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de co-construction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire.

Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans J.-M. Barbier (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-169). Paris : Presses universitaires de France.

Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, *26*(2), 225-240.

Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Strategies of qualitative inquiry* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Tight, M. (2010). The curious case of case study : A viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, *13*(4), 329-339.

VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, *6*(2), 80-94.

Verschuren, P. J. M. (2003). Case study as a research strategy : Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, *6*(2), 121-139.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (pp. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods.* Thousand Oaks, CA : Sage.

Matthias Pepin *est stagiaire postdoctoral au sein de la Chaire de recherche UQTR sur la carrière entrepreneuriale (Université du Québec à Trois-Rivières), sous la direction du professeur Étienne St-Jean, financé par une bourse postdoctorale du CRSH (2016-2018). Ses recherches portent sur l'entrepreneuriat éducatif, aux niveaux primaire et secondaire. Au plan méthodologique, il s'intéresse aux approches qualitatives, dont l'ethnographie, l'ethnographie visuelle, la recherche collaborative et l'étude de cas.*