

## Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire à l'école primaire<sup>1</sup>

**Matthias Pepin**

Candidat au doctorat en psychopédagogie  
Université Laval

### Résumé

*Cet article traite de la souplesse méthodologique qui caractérise toute entreprise d'enquête de terrain alors que le chercheur est amené à s'ajuster à la vie du groupe qu'il étudie. Dans la première partie, je relève quelques enjeux liés à mon adaptation au terrain d'enquête ethnographique, à savoir une micro-entreprise scolaire au niveau primaire. Dans la seconde partie, je déploie la logique analytique qui m'a permis de proposer deux descriptions du développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire, à partir d'incidents ethnographiques. La première description renvoie à ce que Piette (1996) appelle « le mode majeur de la réalité », dans le sens de ce qui est typique et conforme à ce qui est attendu des élèves tandis que la seconde description se lit en rapport avec ce que Piette (1992) nomme « le mode mineur de la réalité », qui laisse transparaître des logiques qui tendent à s'y opposer.*

### Mots-clés

Rapport d'enquête/Ethnographie scolaire/Éducation entrepreneuriale/Mode majeur de la réalité/Mode mineur de la réalité

### Introduction et mise en contexte

Cet article prend appui sur la recherche de maîtrise que j'ai conduite et qui visait à rendre compte de l'émergence d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire (Pepin, 2009). Disons d'emblée qu'au Québec, l'introduction de l'entrepreneuriat dès l'école primaire est contemporaine de la récente réforme curriculaire. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001), l'entrepreneuriat s'exprime sous la forme du domaine général de formation « Orientation et entrepreneuriat », dont l'un des axes de développement consiste à enrichir les connaissances et les expériences des élèves à l'égard du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions. Il s'agit d'un contenu « transversal » aux différentes matières du Programme qui représente, selon ses concepteurs, un enjeu de société auquel il convient de préparer les élèves (Pepin, 2011c). Le Programme reste,

---

<sup>1</sup> Je tiens à remercier Serge Desgagné, mon directeur de recherche, de même que trois arbitres anonymes dans le processus d'évaluation de ce texte, pour leurs commentaires judicieux qui m'ont permis de bonifier mon argumentation.

cependant, très évasif sur les manières possibles d'intégrer l'entrepreneuriat dans le quotidien de la vie d'une classe. On voit alors se développer des guides pédagogiques, produits par le gouvernement, qui visent à outiller les enseignants à mettre en oeuvre des activités d'apprentissage à saveur entrepreneuriale (par exemple, Pelletier, 2005). Au sein de ces guides, on prône le développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire (voir aussi Carr et Beaver, 2002), qui répond à une intention politique explicite (Secrétariat à la jeunesse, 2004). On y définit la notion de « culture entrepreneuriale » comme une culture du projet, dont la particularité consiste à créer de la nouveauté et du changement (Pelletier, 2005). Une telle « culture » devrait voir le jour, en milieu scolaire, à travers la mise en place de projets ponctuels qui répondent à un besoin de la société par la production d'un bien, d'un service ou la création d'un événement. Par là, on chercherait notamment à fournir l'occasion aux élèves d'agir sur l'environnement (économique, social, culturel et communautaire) qui les entoure (Pelletier, 2005). On associe également la notion de « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire à la volonté de développer, chez les élèves, un ensemble de savoir-être, dont l'autonomie, la persévérance, le leadership, le sens des responsabilités ou encore le sens de l'organisation (Pelletier, 2005; voir aussi Gibb, 1987, 1993).

L'introduction récente de l'entrepreneuriat dans le *Programme de formation de l'école québécoise* fait écho à un mouvement éducatif mondial (Ball, 1989; Bahri et Haftendorn, 2006; European Commission, 2004, 2005, 2006) qui rassemble un ensemble hétéroclite d'acteurs (politiciens, enseignants et chercheurs entre autres) regroupés sous la bannière de l'« éducation entrepreneuriale ». Dans le champ de recherche relatif à l'éducation entrepreneuriale, on différencie généralement trois grands courants de pensée, associés à des finalités éducatives distinctes : le premier vise à apprendre aux élèves des contenus en lien avec l'entrepreneuriat, compris dans son sens économique de création d'entreprises et de valeur, en vue que les élèves comprennent mieux de quoi il retourne lorsqu'il est question d'entrepreneuriat (*entrepreneurship education*); le second, pour sa part, cherche à développer chez les élèves des compétences spécifiques de création et de gestion d'entreprises, dans le but de former de futurs entrepreneurs (*small business education*); le troisième, enfin, entend développer chez les élèves des compétences d'ordre général qui pourront leur être utiles dans de multiples situations de vie, dans le but qu'ils deviennent plus entreprenants dans la vie en général (*enterprise education*) (Breen, 2004). La notion de « culture entrepreneuriale » qui est privilégiée au Québec pour parler d'entrepreneuriat « scolaire » masque ces finalités distinctes d'éducation entrepreneuriale (Léger-Jarniou, 2008). Cependant, l'orientation privilégiée qui a été choisie pour la définir permet de la rapprocher du troisième courant de pensée évoqué, soit celui de l'*enterprise education* (Pepin, 2011c).

Parmi les nombreuses recherches qui ont porté sur l'éducation entrepreneuriale, la plupart s'intéressent au niveau postsecondaire, où la finalité demeure bien souvent de former de futurs entrepreneurs (Kuratko, 2005; Pittaway et Cope, 2007). Une minorité de contributions scientifiques s'attache actuellement à mieux comprendre et circonscrire l'éducation entrepreneuriale dans la scolarité de base des élèves (primaire et secondaire), quoique ce champ de recherche soit aujourd'hui en pleine expansion (par exemple, Leffler, 2009). Les débats se concentrent alors essentiellement, au niveau théorique,

autour de la nécessité de distinguer les finalités d'éducation entrepreneuriale à différents niveaux scolaires ainsi qu'autour des pratiques pédagogiques cohérentes avec ces différentes finalités<sup>2</sup>. À cet effet, peu de recherches se préoccupent de ce qui se vit concrètement en salle de classe, hormis quelques exceptions notoires (Deuchar, 2007; Harris, 1995; Williamson, 1989). Dans cet esprit, la recherche de maîtrise que j'ai menée consistait à documenter ce qui se vit en matière d'éducation entrepreneuriale dans la scolarité de base des élèves ou, pour reprendre les termes utilisés au Québec, en matière de développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire.

Pour atteindre cet objectif général de recherche, j'ai choisi de m'insérer dans une micro-entreprise scolaire, au niveau primaire. En somme, il s'agissait d'étudier en profondeur un cas de pratique entrepreneuriale représentatif de ce qui se fait dans les écoles québécoises. Il faut remarquer, à ce propos, que la micro-entreprise scolaire est la pratique pédagogique la plus ancienne et la plus emblématique<sup>3</sup> reliée au courant de l'éducation entrepreneuriale (European Commission, 2005; Jamieson, 1984; Pepin, 2011b; Shilling, 1989). À ce titre, le prototype de micro-entreprise étudié, une micropulperie scolaire où les élèves créent des produits finis en papier recyclé, se retrouve dans nombre d'écoles de la province de Québec (Morin, 2008). J'ai assisté, à titre d'observateur, aux périodes de production de la micropulperie, à raison de deux fois une heure et demie par cycle de neuf jours, pendant deux mois<sup>4</sup>. Cette micropulperie était composée d'une vingtaine d'élèves issus de quatre classes différentes du troisième cycle du primaire (cinquième et sixième années), dans une école primaire de la région de Québec<sup>5</sup>, basée sur un modèle dit d'école communautaire entrepreneuriale (Levesque, 2011). Les écoles qui s'organisent selon ce modèle mettent en place un programme particulier visant notamment à inclure l'entrepreneuriat en tant que valeur éducative à leur projet pédagogique de formation des élèves. L'orientation entrepreneuriale s'y

---

<sup>2</sup> Beaulac (2011) laisse ainsi voir que le programme *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, offert dans les écoles secondaires du Québec, amalgame les trois finalités d'éducation entrepreneuriale évoquées. Au Québec, les liens entre l'éducation entrepreneuriale et la réussite scolaire sont aussi explorés (Jean, 2011; Lapointe, Labrie et Laberge, 2010), de même que l'évaluation du « profil entrepreneurial » des élèves (Gasse et Guénin-Paracini, 2007; L'Heureux, Dupont et Gingras, 2004).

<sup>3</sup> Par contre, la micro-entreprise scolaire est plus souvent rapprochée du courant de la *small business education* que de celui de l'*enterprise education*, en tant que pratique pédagogique cohérente avec leurs finalités éducatives respectives. J'ai montré ailleurs (Pepin, 2011b, 2011c) qu'il subsiste des ambiguïtés entre le discours gouvernemental qui prône une vision large des bienfaits de l'éducation entrepreneuriale, laquelle ne serait pas uniquement profitable pour les futurs entrepreneurs, et la mise en place de micro-entreprises en milieu scolaire.

<sup>4</sup> Il est à noter que les activités de la micropulperie ont été suspendues, pour des raisons indépendantes de ma volonté. C'est la raison pour laquelle j'ai dû arrêter mes observations avant la dissolution de la micro-entreprise. Et c'est également pour m'adapter à cet aléa de terrain que j'ai conduit des entrevues semi-dirigées avec plusieurs élèves et l'enseignante, sur la base de mes observations, afin d'éclairer les points par rapport auxquels je me questionnais encore ou que je n'arrivais pas à comprendre. Notons encore que j'ai aussi étudié les documents de terrain qui étaient à ma disposition, comme le « plan d'affaires » de la micropulperie ou les lettres de motivation des élèves qui souhaitent présenter leur candidature pour occuper des postes précis dans la micropulperie.

<sup>5</sup> J'ai pris connaissance de l'existence de cette école et de son programme axé sur l'entrepreneuriat scolaire à la suite d'un stage, dans le cadre de ma formation initiale en enseignement. C'est de cette participation périphérique à la vie entrepreneuriale de l'école, en tant que stagiaire, qu'est né mon projet de recherche de maîtrise.

opérationnalise entre autres par la mise en place de micro-entreprises, sorte de PME pédagogiques fonctionnant tantôt sur le temps scolaire, c'est-à-dire durant les heures de classe, tantôt après l'école. Mon objectif spécifique de recherche consistait dès lors à rendre compte de ce qui se vit dans une de ces micro-entreprises scolaires en tant qu'elle témoigne d'une « culture entrepreneuriale » en construction. Mon implication directe sur le terrain m'a permis de mener des observations qui autorisent à nuancer le discours promotionnel du gouvernement à l'égard du développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire. Ces résultats de recherche sont présentés de manière beaucoup plus détaillée ailleurs (Pepin, 2009, 2010, 2011b), quoiqu'ils émailleront les descriptions qui sont proposées dans la suite du texte, à titre d'illustration de la démarche ethnographique qui y est déployée.

Le présent article propose une réflexion d'ordre méthodologique sur l'approche ethnographique que sous-tend le contexte de la recherche de maîtrise qui a été brièvement exposé. L'argumentation est scindée en deux grandes parties qui permettent, chacune à leur manière, une immersion progressive dans le terrain d'enquête, à travers le récit des principales étapes d'une démarche d'investigation ethnographique, appliquée au milieu scolaire. La première partie du texte revient sur mon expérience d'insertion dans une micro-entreprise scolaire et insiste donc sur le travail de terrain de l'ethnographe. Ceci me conduira principalement à envisager mon rapport au milieu d'enquête, à travers l'analyse des relations que j'ai établies avec l'ensemble des acteurs du milieu que j'ai choisi d'étudier. On pourrait dire que ce qui est illustré dans cette première partie du texte, comme le fait remarquer Schinz (2002), c'est l'idée selon laquelle c'est davantage le terrain qui structure le travail de l'ethnographe plutôt que ce dernier qui maîtrise son terrain. La seconde partie du texte adopte un point de vue davantage théorique et souligne le travail d'analyste de l'ethnographe. Je présenterai la logique analytique qui m'a permis de proposer deux portes d'entrée dans une « culture entrepreneuriale », à partir de la notion d'incident ethnographique (Derouet, Henriot-Van Zanten et Sirota, 1987). On aura donc bien compris, et c'est sans doute là l'une des spécificités de cet article, que l'une et l'autre partie de la réflexion adoptent le point de vue de l'ethnographe qui, d'une part, cherche à s'insérer dans la communauté qu'il a choisi d'étudier et, d'autre part, s'attache à cerner les logiques des acteurs en présence.

## **Considérations méthodologiques et épistémologiques ou l'art de transiger avec son terrain d'enquête ethnographique**

### ***Préciser l'approche et l'objet de recherche ethnographiques***

8h40, par une belle journée d'automne, j'entre enfin sur mon terrain d'enquête, une école primaire de la région de Québec reconnue pour sa vie entrepreneuriale. Je suis là, avec trois heures d'avance, pour assister à mon premier Conseil des jeunes entrepreneurs, le site de recherche<sup>6</sup> que j'ai prédéfini pour avoir accès à ce que les élèves comprennent de la « culture entrepreneuriale ». Je profite du temps que j'ai devant moi pour m'imprégner

---

<sup>6</sup> Je parle ici de site de recherche, en référant au Conseil des jeunes entrepreneurs, dans le sens du lieu où se tiennent les rencontres de ce Conseil.

de l'ambiance de l'école. En me promenant dans les couloirs vides, je suis intrigué par un bruit de machine à coudre qui émane d'une partie de l'école que je ne connais pas. En allant constater de quoi il retourne, je tombe sur la micropulperie de l'école en pleine action. Le bruit est en fait celui d'une déchiqueteuse de papier. Ici, les élèves sont regroupés pour fabriquer du papier recyclé en vue de créer des cartes de souhaits qui seront vendues. Je demande l'autorisation à l'enseignante d'observer les enfants; elle est d'accord. Elle me propose de me faire expliquer ce qui est en train de se passer par une élève, Sarah<sup>7</sup>. En quelques minutes, Sarah m'apprend le fonctionnement général de cette micro-entreprise.

En revenant de l'école ce jour-là, je ne peux m'empêcher de repasser par l'université. Il faut que mon directeur de recherche sache la « découverte » que j'ai faite aujourd'hui. Devant la richesse de la vie constatée dans la micropulperie lors de cette première observation « clandestine », nous décidons d'un commun accord d'instituer cette micro-entreprise en tant qu'unique site de recherche. L'observation du Conseil des jeunes entrepreneurs, une sorte de conseil d'école constitué de représentants de micro-entreprises et de délégués de classes, m'aurait permis d'avoir accès à une certaine forme de réflexivité des élèves à l'égard du développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire. En effet, dans ce Conseil, les élèves sont censés réguler la vie entrepreneuriale de l'école, principalement à travers des discussions. Cependant, ma première observation du Conseil, juste après la « découverte » de la micropulperie, m'a fait prendre conscience que la fonction réflexive du discours n'était que fort peu exploitée dans les discussions. Ces dernières se concentraient sur d'autres sujets, aussi légitimes mais extérieurs à mes préoccupations de recherche, et ne me permettaient dès lors pas de comprendre ce qui se vivait concrètement dans les micro-entreprises de l'école. Ma présence sur le terrain m'a donc éclairé sur le fait qu'étudier le cas d'une micro-entreprise m'autoriserait à rester plus directement en contact avec les pratiques entrepreneuriales concrètes des acteurs. Cette prise de conscience m'invitait, dans le même temps, à resserrer mon objet de recherche, sur la base de ma première journée d'observation. Mon intention de documenter de manière générale le développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire s'est ainsi transformée et précisée en volonté de rendre compte de ce qui se vit dans une micro-entreprise scolaire, en tant que véhicule et témoin d'une « culture entrepreneuriale » en construction<sup>8</sup>.

Grâce à ma présence sur le terrain, j'ai donc « découvert » l'arbre qui se cachait au milieu de la forêt<sup>9</sup> : mon intuition, suite à ma première journée sur le terrain, me faisait même dire que l'observation de la micropulperie me permettrait tout autant, sinon mieux, d'atteindre mon objectif de recherche nouvellement précisé. Cet arbre n'est en effet pas un cas isolé, il est au contraire représentatif des autres micro-entreprises qui se trouvent dans l'école et qui s'organisent de manière similaire. Et s'il se trouve au centre de la

---

<sup>7</sup> Tous les prénoms repris dans ce manuscrit sont des pseudonymes.

<sup>8</sup> Le choix d'abandonner le Conseil des jeunes entrepreneurs comme site de recherche s'est donc posé relativement à l'approche de mon objet de recherche. Dans les faits, j'ai continué à participer au Conseil des jeunes entrepreneurs, en qualité d'animateur avec une autre enseignante, pendant toute la durée de ma recherche dans la micropulperie et même au-delà, mais sans y colliger de données.

<sup>9</sup> S'il est certes de coutume de dire que c'est l'arbre qui cache la forêt, c'est-à-dire que le détail cache l'ensemble, je détourne le sens commun de cet adage au service de mon propos.

forêt, c'est parce qu'il est l'un des moteurs de la vie entrepreneuriale de l'école. L'observation de la micropulperie allait donc me donner la chance de constater plus directement comment les élèves vivent une « culture entrepreneuriale » et la façonnent par leurs actions. Comme cet exemple le laisse voir, cet événement inattendu, soit la « découverte » de la micropulperie, n'a pas une répercussion négative sur mon projet de recherche ethnographique. Au contraire, c'est l'inverse qui est à l'oeuvre : souhaitant témoigner de la vie entrepreneuriale de l'école, la prise en compte de la micropulperie est inespérée et même souhaitable. Ceci illustre bien que le travail de terrain est aussi une question de souplesse méthodologique qui implique que l'ethnographe, sensible à son terrain d'enquête, s'adapte à ce dernier en fonction de ses observations *in situ*, lesquelles ne peuvent évidemment pas être prises en compte *a priori* dans la planification de la recherche.

### ***Enjeux liés à la relation de partenariat avec les décideurs institutionnels***

L'évocation de cet événement inattendu, pour banal qu'il soit dans le travail d'un chercheur de terrain, va m'obliger à reconsidérer les termes de l'entente de recherche que j'avais d'ores et déjà négociés avec le directeur de l'école, avant même d'entrer sur le terrain<sup>10</sup>. À ce propos, il faut bien dire que ce ne sont pas les acteurs de terrain qui ont souhaité ma présence dans leur établissement. Étant en milieu scolaire, ma première porte d'entrée sur le terrain est donc le directeur de l'école, et cela, même si j'y avais déjà d'autres « contacts ». Dans le cas d'une ethnographie scolaire, le directeur de l'école dispose du pouvoir, non négligeable, d'autoriser ou d'interdire l'accès à son établissement scolaire ainsi qu'aux différents sites d'observation potentiels qui le composent. Comme le souligne très justement Lambelet (2003), la relation qu'établit l'ethnographe avec ceux qui disposent du pouvoir institutionnel de donner l'accès au terrain d'enquête peut dès lors prendre le sens d'une relation de séduction. Il faut être à même de présenter clairement le projet de recherche, en mettant en évidence les bénéfices escomptés pour l'école, tout en prévenant qu'il est possible que les observations amènent à mettre en évidence des dimensions que le milieu préférerait sans doute garder cachées (Payet, 2005). Convaincre et prévenir, mais sans effrayer : voilà le juste équilibre qu'il faut essayer d'imprimer aux négociations pour accéder au terrain.

La relation de partenariat<sup>11</sup> qu'entretient l'ethnographe avec les décideurs institutionnels, le directeur de l'école dans ce cas, n'est pas sans soulever quelques enjeux éthiques pour le chercheur. En effet, lorsqu'on choisit d'effectuer un travail de terrain, il faut accepter

---

<sup>10</sup> On aura donc bien compris, puisqu'il est question de reconsidérer les termes de l'entente de recherche, que cette dernière avait déjà été préalablement négociée avec le directeur de l'école, ce qui constitue la première étape de la plupart des enquêtes de terrain. Ce qui est illustré, ici, c'est que la prise en compte du nouveau site de recherche, la micropulperie plutôt que le Conseil des jeunes entrepreneurs, implique de réviser les termes de cette entente avec la direction de l'école.

<sup>11</sup> Il est ici question d'un partenariat institutionnel entre l'ethnographe et la direction de l'école qui prend le sens d'une autorisation d'enquêter, plutôt qu'un partenariat de recherche au sens d'une collaboration planifiée entre chercheurs et praticiens, à différentes étapes du processus de recherche, comme c'est le cas dans la recherche collaborative, la recherche-action ou encore la recherche en partenariat (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001). Ceci ne sous-entend pas que la recherche ethnographique ne puisse pas s'inspirer de ces approches de recherche, mais ce n'est pas la voie qui est explorée ici.

de composer avec l'imprévisible étant entendu qu'il est pratiquement impossible de prévoir ce à quoi les observations vont mener. Comme l'illustre l'épisode de la « découverte » de la micropulperie et la précision de l'objet de recherche qui l'a accompagné, l'objet et les résultats de l'investigation ethnographique et, partant, les bénéfices escomptés pour les enquêtés sont éminemment incertains. Si le chercheur s'est fait une idée générale de ce dont il souhaite rendre compte à travers ses observations, il ne peut qu'émettre des conjectures à propos des résultats auxquels le dispositif va conduire. En ce sens, la relation de partenariat repose sur un frêle équilibre : ne sachant pas exactement où les événements de terrain le pousseront, l'ethnographe ne peut que présenter des bénéfices attendus finalement assez hypothétiques<sup>12</sup>.

Dans mon cas, cette relation de partenariat a pris un sens tout à fait inattendu. D'abord, il faut rappeler que le développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire est un enjeu politique important au Québec, bien que je n'en avais pas vraiment conscience au début de ma recherche. Dans cette optique, le gouvernement québécois tout comme l'école dans laquelle j'ai effectué mon travail de terrain ont développé un fort discours promotionnel, ou rhétorique selon les termes de Vienne (2005), visant à faire voir les bénéfices de l'éducation entrepreneuriale. Tout se passe donc comme si un contrat implicite se nouait entre la direction et moi : si le directeur accepte que je change de site d'observation, c'est sans doute parce qu'il pense, ou du moins il espère, que je vais mettre en avant les bons côtés de l'organisation en micro-entreprises (ce que l'observation du Conseil des jeunes entrepreneurs ne m'aurait pas permis). Cela dit, même si je trouve l'organisation entrepreneuriale intéressante (sinon pourquoi ferais-je une recherche à ce sujet, pourrait se demander le directeur?), je n'ai rien de concret à offrir au milieu puisque je ne sais pas où mes observations vont me mener. Ce contrat qui se construit, même s'il est implicite, me place dans une situation délicate : que faire si mes interprétations me conduisent à questionner certains aspects de la vie de la micropulperie et, de proche en proche, de la vie entrepreneuriale de l'école? Je reviendrai sur cette éventualité, en conclusion, en présentant un exemple éloquent lié à la diffusion des résultats de recherche.

### ***Le degré d'implication dans la communauté***

Si je viens d'évoquer la renégociation de l'accès au terrain d'enquête, cela ne signifie en rien que je sois accepté au sein de mon nouveau site d'observation, c'est-à-dire la micropulperie. Alors que j'avais des entrées assurées dans le Conseil des jeunes

---

<sup>12</sup> Ceci étant dit, il serait pertinent de pousser plus avant la distinction entre les retombées de la recherche pour le milieu enquêté et les bénéfices liés aux résultats de recherche qui profitent davantage au chercheur et à la communauté scientifique en général. Autrement dit, les avantages de la recherche, pour le milieu enquêté, ne se matérialisent pas nécessairement en termes de résultats de recherche. Desgagné *et al.* (2001) font état de cet enjeu, dans la recherche collaborative, alors qu'ils évoquent l'idée de double pertinence des produits de la recherche. Ces derniers devraient être profitables aussi bien pour le chercheur que pour les participants, ce qui implique de planifier avec eux la manière selon laquelle ils souhaitent être rejoints. En effet, les modes de diffusion scientifique ne correspondent pas toujours aux besoins des acteurs de terrain. Connaître ces distinctions à l'avance m'aurait sans doute permis de mieux faire la part des choses entre ce qui est pertinent pour les acteurs et ce qui l'est pour moi, en tant que chercheur. Mon expérience de diffusion de résultats de recherche en conclusion évoque cette leçon de l'expérience.

entrepreneurs, il me faut donc nouer une nouvelle relation avec l'enseignante qui est en charge de la micro-entreprise visée et que je ne connais pas. Il faut reconnaître que l'approbation institutionnelle d'enquêter est ici un facilitateur pour accéder à la micropulperie en tant que site d'observation. Mais pour l'enseignante, cette introduction par la voie hiérarchique peut aussi être considérée comme un ordre donné d'en haut d'accepter un étranger dans son environnement de travail. L'approbation institutionnelle d'enquêter ne suffit donc pas : il faut aussi convaincre l'enseignante d'accepter de s'exposer et d'exposer ses méthodes pédagogiques tout comme ses élèves à un regard extérieur.

Devant tant d'enjeux pour l'enseignante, on comprendra bien ici que l'établissement d'une relation de séduction avec les enquêtés n'est pas suffisante au risque de n'aboutir qu'à une situation de méfiance de la part du groupe vis-à-vis de l'ethnographe. Il est donc essentiel de bâtir une relation de confiance mutuelle avec l'ensemble des participants directs de la recherche, c'est-à-dire l'enseignante et ses élèves. Mais, dans mon cas, il était utopique de penser qu'une telle relation de confiance puisse se construire avant la recherche. C'est davantage dans le quotidien des interactions et des observations dans le milieu, des services rendus et de l'engagement sur le terrain, que la coopération s'est progressivement construite. Si la relation de partenariat reposait sur un frêle équilibre, la relation de confiance, pour sa part, est paradoxale : en début de recherche, les participants et l'ethnographe misent sur une collaboration qui reste à bâtir.

L'établissement d'une relation de confiance avec les participants directs de la recherche ne peut se passer d'une réflexion sur mon degré d'implication dans le groupe constitué pour la micropulperie. Dans cette micro-entreprise, qui est un groupe centré sur la production d'un produit fini et donc sur l'action, mon statut était difficile à préciser. En effet, les élèves y avaient des postes de travail bien définis et la seule adulte présente, l'enseignante responsable, avait un rôle relativement effacé. Dans cette perspective, je ne pouvais pas prétendre occuper un rôle précis dans le groupe, ceux-ci étant déjà distribués. De là découle ma décision, dictée par le terrain, d'assumer un statut d'observateur périphérique dans la communauté (Adler et Adler, 1987; Lapassade, 2001). L'observateur périphérique n'a pas de rôle précis à jouer dans la communauté qu'il a choisi d'étudier et ne cherche d'ailleurs pas à acquérir de statut particulier, estimant qu'une trop grande implication n'est pas nécessaire et pourrait par ailleurs nuire à ses analyses. De ce fait, l'observateur périphérique se situe davantage en retrait par rapport aux activités et n'a pas toujours accès à tous les lieux, ni à toutes les scènes de vie du groupe étudié<sup>13</sup>. En

---

<sup>13</sup> Contrairement aux observateurs qui jouent un rôle actif dans la communauté étudiée et qui y ont un statut précis. C'est le cas, par exemple, des enseignants-chercheurs qui ont d'emblée un rôle avant le début de leur recherche (on parle d'observation complète par opportunité) ou encore des ethnologues professionnels qui cherchent à devenir membres à part entière du groupe étudié pour devenir « le phénomène qu'ils étudient » (on parle d'observation complète par conversion) (Lapassade, 2001). Hopwood (2007) souligne que ces distinctions entre les différentes formes d'engagement de l'observateur sur son terrain, pour utiles qu'elles soient, sont quelque peu limitatives. En effet, la position d'observateur de l'ethnographe est susceptible de varier en fonction des situations dans lesquelles il se trouve, sur un même terrain d'enquête. Ainsi, l'ethnographe n'adoptera pas forcément la même position d'observateur s'il se trouve dans la « salle des professeurs » avec des enseignants ou s'il est en classe avec des élèves.



d'autres termes, ceci signifie donc que je participais aux activités de la micropulperie, en ce sens que je les observais, mais sans avoir de rôle précis à y jouer.

Ceci dit, cette position de retrait n'est pas facilement tenable en milieu scolaire, qui est avant tout un milieu d'intervention. En accord avec cette vision, l'enseignante me donnera d'ailleurs rapidement un petit rôle à jouer. En effet, la micropulperie prend place entièrement sur le temps scolaire, c'est-à-dire durant les heures de classe. De ce fait, avant et après les activités de la micropulperie, l'enseignante donne cours à son groupe-classe habituel, soit celui dont elle a normalement la charge — alors que le groupe constitué pour la micropulperie est composé d'élèves de quatre classes différentes de cinquième et de sixième du primaire (10-12 ans). Par ailleurs, le local où se déroulent les activités de la micropulperie est partagé en alternance avec un autre groupe, ce qui implique qu'il faille installer le local à chaque début de période de production du papier recyclé et qu'il faille également le ranger à la fin. L'enseignante ne peut pas superviser ces périodes de transition que sont l'installation et le rangement du local de la micropulperie car elle est encore dans sa classe avec son groupe-classe habituel. J'ai donc été chargé de superviser ces moments de transition. De la sorte et même si elle faisait confiance aux élèves, elle s'assurait que le local soit prêt à temps au début de la période et bien rangé à la fin, sans avoir à s'inquiéter à ce sujet. En m'accordant cette responsabilité, notre relation de confiance commençait à prendre forme : je lui rendais ce petit service qui m'autorisait par ailleurs à observer les élèves en son absence.

Mon degré d'implication dans le groupe étudié est important à mentionner parce qu'il a des incidences épistémologiques qu'il faut prendre en compte (Soulé, 2007). La position de retrait que j'ai volontairement assumée ne suppose pas, bien au contraire, que je prétende ne pas avoir modifié la vie du groupe que j'observais. Il est d'ailleurs d'usage de dire que la seule présence du chercheur le place inévitablement dans le champ de l'observation et que cette incursion dans le groupe en modifie forcément la dynamique (Kohn, 1998; Laplantine, 2005). En voici un exemple évocateur. Alors que j'observe le travail d'un élève en particulier, Jean-Philippe, parce que j'essaie de bien comprendre les gestes techniques qu'il lui faut maîtriser pour façonner les feuilles de papier recyclé à partir de la pâte à papier (qui est le résultat de la décomposition du papier de brouillon trempé pendant vingt-quatre heures dans l'eau), celui-ci se met à me parler. Nous échangeons souvent tous les deux. Aujourd'hui, Jean-Philippe commence à m'aborder avec des sujets de discussion extérieurs à mes préoccupations de recherche. Tout à coup, il me dit textuellement : « Moi, quand je sais que ça peut nous aider à faire des sorties [grâce à l'argent récolté suite à la vente des cartes de souhaits], ça me tente de m'impliquer ». Alors que je ne lui avais rien demandé, Jean-Philippe me livre spontanément des éléments d'analyse qui renvoient aux motivations instrumentales des élèves à s'impliquer dans ce genre d'activité entrepreneuriale<sup>14</sup>. Tout se passe comme s'il avait décodé mes attentes de chercheur! Cet épisode souligne bien que même dans une position de retrait, l'ethnographe n'est pas invisible (Laplantine, 2005). Au contraire, la

---

<sup>14</sup> Au cours de la recherche, les élèves ont soulevé d'autres types de motivations relatives à leur engagement dans la micropulperie, comme, par exemple, le sentiment de fierté personnelle en fonction de leurs responsabilités, leur motivation due au caractère agréable des activités ou le sentiment de certains d'acquiescer une expérience de travail (voir Pepin, 2009, p. 120-125).

présence de l'ethnographe a nécessairement une incidence sur les conduites et les discours des acteurs. Cependant, l'épisode rapporté reflète surtout la possibilité que la relation entre l'ethnographe et les enquêtés puisse aller dans le sens d'une relation de confiance qui se construit, plutôt que dans le sens d'une perturbation nécessairement négative de la manière de se conduire des acteurs.

Spécifions tout de même que ne pas avoir de statut précis dans le groupe a pour corollaire de n'être associé que de manière périphérique aux activités observées. Même si l'ethnographe est présent, il ne l'est qu'à distance, ce qui a pour conséquence qu'il ne soit pas admis au centre des activités et qu'il n'ait donc pas accès à toutes les informations qu'un statut de participant à part entière lui aurait permis de colliger. Cela dit, ma position de retrait assumée ne m'a pas empêché, au cours des observations, de rester proche des élèves en échangeant régulièrement avec eux de manière informelle ou en essayant de réaliser les gestes techniques qu'ils doivent maîtriser pour façonner les feuilles de papier recyclé. Par ailleurs, être en périphérie des activités donne l'occasion à l'ethnographe de pouvoir observer successivement plusieurs événements qui se déroulent à des endroits différents; privilège qui n'est pas toujours accordé à ceux qui occupent un rôle trop précis dans la communauté. Autrement dit, malgré les limites évoquées, la position de retrait donne à l'ethnographe une certaine liberté à l'égard de ce qu'il a l'opportunité d'observer.

### **Considérations théoriques et analytiques ou le défi de rendre compte de la complexité des observations ethnographiques**

Dans la première partie du texte, j'ai cherché à illustrer l'idée selon laquelle le travail d'enquête ethnographique est caractérisé par sa souplesse méthodologique. Ainsi, certains événements m'ont conduit à reconsidérer complètement l'approche de mon objet de recherche. J'ai dès lors pu proposer une analyse de ma présence dans le milieu d'investigation, depuis la négociation de mon entrée sur le terrain, jusqu'à mon degré d'implication dans le groupe étudié. Les exemples évoqués mettent en évidence que certains événements obligent l'ethnographe à poser des choix, ceux-ci ayant d'inévitables conséquences tant méthodologiques, qu'épistémologiques. Par ailleurs, les illustrations proposées laissent voir que ce sont plutôt les vicissitudes de la vie du groupe qui façonnent le projet d'observation de l'ethnographe, davantage que ce dernier qui maîtrise l'ensemble des tenants et aboutissants du terrain d'enquête qu'il a privilégié. Dans la suite du texte, j'entends développer l'idée que la prise en compte d'incidents ethnographiques dans le projet global de l'ethnographe a une portée théorique et analytique non négligeable.

### ***Les modes majeur et mineur de la réalité***

L'ethnographe a pour habitude de cerner les logiques à l'oeuvre dans la communauté qu'il étudie, à travers l'observation des rituels qui mettent en évidence tout ce qu'il y a de typique dans la culture d'un groupe donné (Wulf, 2004, 2005). Cette appréhension d'une culture à travers sa typicalité renvoie à l'alternative classique qui consiste à penser les conduites des individus comme relevant d'un plein engagement (ce qu'Albert Piette,

1996, appelle le « mode majeur ») ou de son corollaire, le refus total (pensons à l'*Outsider* d'Howard Becker, 1985). Peter Woods (1990) illustre bien ce double choix alors qu'il présente deux cultures d'élèves distinctes relatives à leur rapport à l'école, l'une conformiste et l'autre oppositionnelle (p. 65 et sv). À côté de ce qui est typique, se retrouve alors tout un champ d'investigation impensé, soigneusement effacé par l'observation nécessairement sélective, puis par l'épuration textuelle et conceptuelle des descriptions : c'est le non typique ou le non pertinent. Ainsi, Piette (1996) plaide-t-il pour une observation qui devrait « faire voir le typique en oscillation avec ce qui ne l'est pas ou le pertinent avec ce qui ne l'est pas, mais sans intégrer ou connecter le non typique ou le non pertinent à une perspective générale » (p. 144).

Ce champ d'observation impensé, celui du non typique, Piette (1992) le nomme le « mode mineur de la réalité ». Pour l'auteur, cette notion renvoie aux identifications latérales, entre le plein engagement et le refus total; elle fait référence à ce qu'il y a de paradoxal dans toute situation : en être, mais ne pas en être dans le même temps.

C'est de façon subtile et permanente que les écarts par rapport aux normes ambiantes et aux règles prescrites comme le regard latéral ou l'attention distraite, le ton de la voix ou quelques gestes anodins... dénotent cette dimension fugitive et émiettée de la réalité (Piette, 1992, p. 19).

Si le phénomène rituel, invariable et répétitif, semble imposer ordre, autorité et rapport « d'acceptance », il ne dicte en fait aucune attitude intérieure aux participants et laisse libre toute profondeur, indifférence ou insincérité de leur part (Piette, 1992, p. 13). La part d'indétermination dans le déroulement du rituel autorise chez les participants une certaine marge de latéralité, certains écarts qui sont constitutifs du « mode mineur de la réalité » : « il y a du jeu », nous rappelle Piette! Avec cette approche, on réhabilite en quelque sorte l'individu en tant qu'il est un être humain qui participe à la vie sociale à travers ses activités les plus rituelles ou typiques. Cet individu n'est jamais totalement engagé dans les situations auxquelles il participe, il est là, tout en étant ailleurs, il s'engage, tout en adaptant les situations, que ce soit de manière symbolique ou tangible.

À travers cette notion, Albert Piette propose ce que l'on pourrait appeler une micro-ethnographie qui se focalise sur le détail, en tant qu'il est constitutif du « mode mineur de la réalité ». Cette attention si précise sur le détail implique de s'intéresser au non-dit des situations, voire à ce qui s'inscrit en porte à faux avec le discours. Il va sans dire que je n'irai pas aussi loin qu'a pu le faire Piette dans son utilisation du « mode mineur de la réalité »; mon ambition est plus modeste. Toujours est-il que cette notion permet d'intégrer, dans les descriptions, des aspects qui ne renvoient pas forcément à ce qui est typique dans le groupe étudié, mais qui autorisent pourtant à approfondir sa compréhension des logiques et des enjeux en présence au sein de la communauté. N'est-ce pas là, d'ailleurs, l'un des bénéfices d'une observation participante pratiquée par Malinowski (1922/1989) :

Quand on établit les règles et les constantes de la coutume des autochtones, et quand on les réduit à une formule précise à partir de l'ensemble des faits et

des récits indigènes, il appert que cette précision même demeure étrangère à la vie réelle qui, elle, ne répond jamais de façon stricte à une règle. Il convient d'observer en outre la manière dont une coutume est pratiquée, le comportement des naturels lorsqu'ils obéissent aux principes dépeints de façon aussi nette par l'ethnographe, les exceptions elles-mêmes que l'on constate presque toujours dans les phénomènes sociologiques (p. 74).

On pourrait montrer qu'il existe une parenté conceptuelle intéressante entre typique et non typique, ou autrement dit entre modes majeur et mineur de la réalité, avec des notions développées dans le champ de l'ergonomie. À cet effet, la distinction entre le travail « prescrit » et le travail « réel » (Dejours, 1993; Lantheaume, 2007) se révèle particulièrement pertinente pour compléter et enrichir les analyses des modes majeur et mineur de la réalité. La prescription du travail trouve sa source dans la prescription taylorienne de l'activité, au sein de laquelle on cherche à prédire et à contrôler ce qu'il y a à faire, d'un côté, et comment il faut le faire, de l'autre (Daniellou, 2002). Les travaux de nombre d'ergonomes ont contribué à mettre en évidence l'incongruité de rendre le travail totalement prescriptible et prédictible, étant entendu la variabilité des situations de travail. Aussi nombreux soient les savoirs qui peuvent être convoqués pour imaginer et prescrire le travail, il faudra nécessairement que quelqu'un l'effectue, le travail humain apparaissant comme un incontournable pour faire face aux événements. Le travail réel ne peut donc être un calque de la prescription, quelle qu'en soit sa source (hiérarchique, collective, personnelle, etc.). À nouveau, en plaçant l'être humain au centre de la réflexion entre travail prescrit et travail réel, s'ouvre tout un champ de réflexion pour penser comment les travailleurs adaptent, contournent et négocient les multiples sources de prescriptions, sinon de pressions, qui pèsent sur leurs activités (Brochier, 2006).

La distinction entre travail prescrit et travail réel fait écho à toute une tradition de pensée qui cherche à réhabiliter l'acteur au centre de ses activités et des préoccupations de recherche (que l'on pense à l'*Invention du quotidien* de Michel de Certeau, en 1990, ou à l'*Acte est une aventure* de Gérard Mendel, en 1998, pour ne citer qu'eux). En milieu scolaire, on retrouve ce même intérêt, par exemple avec Philippe Perrenoud (1994) qui propose une distinction similaire entre le curriculum formel (ou prescrit), soit les apprentissages ou les objectifs généraux tels qu'ils sont définis dans les lois ou dans les plans d'études, et le curriculum réel c'est-à-dire l'appropriation qui en est faite par les enseignants de manière à les transformer en objets d'enseignement. N'est-ce pas encore ce que laisse voir la notion de « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), qui se base sur l'idée du travail scolaire présentée par Woods (1990, p. 36-51), et qui montre les mille ruses que l'élève déploie pour bien jouer le rôle qu'il assume malgré lui? Dans tous les cas, il s'agit de se centrer sur la quotidienneté des pratiques en mettant de l'avant les stratégies des acteurs, élèves comme enseignants, au sein de l'institution scolaire.

### ***Apprécier la portée de l'incident ethnographique***

Mais comment se donner accès à la fois au typique et au non typique, au pertinent et au non pertinent, au majeur et au mineur ou encore au prescrit et au réel, c'est-à-dire finalement aux multiples stratégies déployées par les acteurs, à la marge de manœuvre dont ils disposent pour composer avec les situations dans lesquelles ils sont placés? La

notion d'incident ethnographique va ici venir supporter cette vaste entreprise d'observation et de compréhension du groupe étudié.

Notons d'emblée que, dans le langage commun, le sens du terme « incident » renvoie souvent à une acception quelque peu négative, désignant un événement qui s'est mal déroulé et qui a eu des répercussions néfastes sur une entreprise quelconque. En ethnographie, la notion d'incident réfère plutôt à un événement inattendu dont le chercheur n'arrive pas à expliquer tout de suite la cohérence par rapport à l'ensemble de ses observations. L'incident de terrain n'est donc ni positif ni négatif en lui-même, tout dépend en fait de la manière dont l'ethnographe va l'interpréter pour l'assimiler à son projet de recherche. En fonction de la nature de l'incident, le chercheur peut en effet choisir de l'ignorer et alors le considérer sans importance ou, à l'inverse, le prendre en considération, faire avec et donc investiguer à son sujet pour le comprendre et l'intégrer à un tout cohérent. Il lui revient alors d'envisager cet incident en lien avec d'autres aspects du groupe afin de pouvoir l'interpréter de telle sorte qu'une personne extérieure puisse comprendre ce qu'il y a de général dans un incident particulier (Derouet *et al.*, 1987; Erny, 1981).

Quand il opte pour prendre en compte les multiples incidents auxquels il est confronté, l'ethnographe va être continuellement appelé à s'ajuster à son terrain de recherche et à la vie du groupe qu'il étudie. Parler de la portée de l'incident dans la recherche ethnographique, c'est donc également mettre en avant la souplesse méthodologique de ce genre d'entreprise de terrain; souplesse qui a des conséquences multiples sur l'élaboration de l'objet de recherche de l'ethnographe. Autrement dit, l'incident ethnographique est à la fois ce qui structure l'observation ethnographique (la prise en compte d'incidents amène à approfondir certains aspects de la vie du groupe étudié) et ce qui éclaire l'objet de recherche, de l'intérieur, en se référant à ce qui a été observé (l'analyse des incidents conduit à présenter la vie du groupe étudié d'un certain point de vue) (Erickson, 1984). Comme le soutient Malinowski (1922/1989), la prise en compte des incidents de terrain permet d'enrichir la description et la compréhension ethnographiques : « [...] L'ethnographe a la possibilité d'ajouter quelque chose d'essentiel au canevas brut de la structure tribale, à savoir les détails sur la façon de se comporter, de se réunir, et tous les menus incidents » (p. 75). La section suivante propose une illustration d'application de ces développements théoriques, basée sur mon investigation au sein d'une micro-entreprise scolaire.

### ***Le port du sarrau et l'accès au mode majeur de la réalité***

La première chose qui attire mon attention lorsque j'entame ma première période d'observation officielle de la micropulperie, c'est-à-dire après que je me sois présenté à tous les élèves et que je leur aie fait part de mes intentions de recherche, c'est une distinction physique entre les élèves. En effet, certains portent un sarrau, une sorte de longue blouse blanche qui protège les vêtements, à la manière des scientifiques qui effectuent des manipulations en laboratoire, alors que d'autres n'en portent pas. Qu'est-ce qui peut bien justifier cette distinction physique? Voilà une question qui mérite d'être investiguée, d'autant qu'en milieu scolaire on a plutôt tendance à privilégier une certaine forme d'uniformisation entre tous les élèves.

L'incident que je rapporte est quelque chose que je ne peux pas expliquer *a priori*, que je trouve étrange et qui va m'amener à approfondir mes observations pour mieux comprendre comment je peux l'intégrer à un tout cohérent. En d'autres termes, cet incident va m'inciter à diriger mon regard de telle sorte que je sois progressivement à même de lui donner un sens. À force d'investigation, en posant des questions de manière informelle aux élèves et en les observant agir, je finis par comprendre qu'il existe une hiérarchie bien établie au sein de la micropulperie. Cette hiérarchie se retrouve même réifiée par un organigramme qui est affiché dans le local où se déroulent les activités entrepreneuriales. Les élèves qui portent un sarrau sont la directrice générale adjointe (DGA), une élève de sixième année, et ses contremaîtres; c'est-à-dire tous les élèves qui ont la responsabilité de ce que leur enseignante, la directrice générale (DG), appelle un « poste-clé ».

En fait, il me faudra plusieurs périodes d'observation pour saisir toute la subtilité de la distinction physique entre les élèves. D'aucuns pourraient se demander, au départ, si c'est le « hasard » qui veut que seuls certains élèves portent un sarrau, étant donné qu'il n'y en a pas assez pour tout le monde. Si les sarraus ne sont réservés à personne, il n'en demeure pas moins que les seuls qui en portent sont ceux qui ont été investis d'un « poste-clé ». Étant les premiers à arriver dans le local de production, ils sont aussi les premiers à se servir. Ici, les élèves adhèrent au mode d'organisation hiérarchique qui leur est proposé et reconduisent volontairement et avec insistance cette hiérarchie qui est souhaitée officiellement. D'ailleurs, les équipiers qui arrivent plus tard dans le local ne remettent pas en question le fait que ce soient les contremaîtres et la DGA qui soient vêtus d'un sarrau : c'est normal, c'est la hiérarchie qui veut cela. Si l'aspect hiérarchique de la micropulperie pourrait ne pas nécessiter d'investigation (puisque l'organigramme permet de le comprendre), on voit bien que pour entrer dans la complexité de ses manifestations, un travail rapproché d'observation de terrain est nécessaire : « l'organisation comporte toujours indissociablement deux facettes : une structure organisationnelle - un organigramme, des règles, des procédures, des moyens de travail - et une activité sociale qui produit ses propres règles "autonomes" » (Daniellou, 2002, p. 13-14).

Comme on le voit à travers cet exemple, l'incident n'a pas de valeur en lui-même; c'est bien l'investigation de l'ethnographe qui cherche à lui donner un sens qui prend de l'importance au moment d'intégrer cet incident à une explication cohérente qui entre dans la logique des acteurs. Plus avant, m'intéresser à la distinction physique entre les élèves a dirigé mon attention vers un aspect précis de la vie du groupe et m'a permis de comprendre la structure hiérarchique qui régit la micropulperie. Et dès lors que je pouvais donner un sens à cette distinction physique, il est devenu nécessaire que je m'attarde à comprendre ce par rapport à quoi elle s'exprimait. C'est ainsi que j'en suis progressivement venu à me préoccuper de tous les postes de travail qui constituent la chaîne de production de cartes de souhaits en papier recyclé fabriquées à partir du papier de brouillon récolté dans les classes de l'école. L'incident, pour être expliqué et pour avoir du sens dans l'ensemble de la vie du groupe, renvoie à d'autres aspects de la vie de la communauté étudiée.

Du point de vue analytique, il est primordial que l'ethnographe garde une trace écrite de ses observations, et plus particulièrement des incidents ethnographiques auxquels il est confronté dans le cas qui nous occupe, en les décrivant le plus finement possible. Le travail de l'ethnographe ne s'arrête cependant pas à la simple description d'un incident donné; il est également important qu'il mette par écrit pourquoi l'incident en question retient son attention, c'est-à-dire pourquoi il l'interpelle et en quoi le fait de mieux le comprendre l'aidera à cerner le groupe étudié. En d'autres termes, l'ethnographe essaiera une première interprétation de l'incident rapporté en regard de ce qu'il comprend de la vie du groupe dont il souhaite rendre compte, même si cette compréhension peut n'être que partielle au début de la recherche. Il est en effet toujours possible de revenir à cette interprétation dans le courant de la recherche si l'incident prend de plus en plus d'importance pour mieux l'intégrer à ce que vivent et font les acteurs. Ceci est un des avantages de tenir un journal de recherche le plus exhaustif possible, sans effacer ce qui peut apparaître comme non pertinent à un moment donné (Kouritzin, 2002).

À mesure que les incidents se multiplient et que les interprétations se complètent, l'ethnographe commence à se représenter de manière plus juste la vie du groupe qu'il observe et va alors pouvoir se lancer dans une première description des éléments les plus typiques du groupe, ce qui pourrait être assimilé aux rituels ou aux routines les plus évidentes (Hatchuel, 2005; Marchive, 2007). Cette première porte d'entrée dans la vie du groupe, je l'ai appelée le « mode majeur de la réalité » à la suite de Piette (1996) : la description qui s'en suit reprend tous les aspects hiérarchiques et la chaîne de postes de travail dans laquelle les élèves sont impliqués. Cette description de la typicité du groupe étudié, basée sur l'enquête que j'ai menée à propos de l'incident rapporté, m'a conduit à mettre en évidence que la structure qui régit les activités entrepreneuriales est finalement assez rigide et se base sur une vision traditionnelle, sinon taylorienne, de l'organisation de travail (Pepin, 2010). Ce résultat de recherche corrobore les conclusions d'autres auteurs qui se sont intéressés à l'organisation concrète des micro-entreprises en milieu scolaire (Harris, 1995; Jamieson, 1984; Lewis et Massey, 2003; Rees, 1986; Shilling, 1989; Williamson, 1989). La triade directrice générale adjointe/contremaîtres/équipiers ressemble d'ailleurs à s'y méprendre à l'organisation hiérarchique que l'on observe dans les grandes usines : chef d'atelier/contremaîtres/ouvriers (Remillet, 2007). On retrouve donc une hiérarchie très établie qui renvoie à des responsabilités précises au sein d'une chaîne de production segmentée en postes de travail.

Cela dit, cette première description et la conclusion que je viens d'évoquer ne permettent pas à elles seules de rendre compte de toute la complexité de ce que j'ai pu observer dans la micropulperie et ne rendraient pas justice à la communauté qui m'a accueilli en son sein. Si la description du « mode majeur de la réalité » a l'avantage de permettre de tracer les traits les plus évidents et typiques de la communauté étudiée, elle a cependant l'inconvénient d'être ignorante des conduites qui, au contraire, expriment un écart, une marge de manoeuvre par rapport à ce qui est typique au sein du groupe. La section suivante illustre comment j'ai cherché à étoffer mes descriptions pour prendre en compte certaines conduites d'élèves qui ne renvoient pas directement à la typicité du groupe étudié.

### ***La marge de manœuvre des élèves et le mode mineur de la réalité***

À ce moment de l'enquête, je suis en train d'essayer de compléter l'organigramme de la micropulperie en plaçant chacun des élèves à la place qui lui a été attribuée. Une élève en particulier, Isabelle, résiste à ma tentative de « classification », pour ne prendre qu'un cas parmi tous ceux que j'ai identifiés dans mon étude (Pepin, 2009). Lors de ma première observation, Isabelle déchiquète du papier de brouillon en fines lanières, lors de ma seconde observation, elle essore des feuilles de papier fraîchement moulées et, au cours de la troisième, elle nettoie les dégâts d'eau provoqués par le moulage à partir de la pâte à papier. Autrement dit, en trois périodes d'observation, Isabelle occupe successivement trois postes de travail différents. Ce qui est difficilement compréhensible dans la mesure où la hiérarchie et les responsabilités inhérentes aux postes de travail semblaient définitivement fixées. Il faudra finalement que je l'interroge pour comprendre le poste exact qu'elle est censée occuper dans la micropulperie, soit adjointe au nettoyage.

Cet incident et d'autres du même acabit m'ouvriront petit à petit à l'idée que les élèves ne se conforment pas forcément à la structure de travail rigide et segmentée que j'avais présentée dans ma description du « mode majeur de la réalité ». En d'autres termes, je me suis progressivement intéressé à ce que j'ai appelé la marge de manœuvre des élèves, en référence à la marge de latéralité dont parle Piette (1992), laquelle reflète l'adaptation des élèves à un environnement de travail qui peut sembler rigide *de prime abord*. Ceci m'invitait non pas à reconsidérer la première description de la micropulperie que j'avais développée, mais bien à l'enrichir d'une seconde description, qui rendait justice aux acteurs qui évoluent en son sein.

En relisant mon journal ethnographique pour me remémorer tous les petits incidents auxquels j'avais été confronté depuis le début de ma recherche ainsi que les premières interprétations que j'avais alors avancées, je me suis rendu compte que j'avais déjà été mis face à certaines conduites que je pouvais rapprocher de la notion de marge de manœuvre : l'incident auquel j'essayais de donner du sens trouvait écho dans d'autres situations que j'avais déjà observées. À partir des données de mon journal de recherche (Hess, 1998), que j'ai croisées avec des propos recueillis en entrevue ainsi que des analyses documentaires (par exemple les lettres de motivation des élèves lorsqu'ils se présentent pour « travailler » dans la micro-entreprise), j'ai pu proposer une description détaillée et documentée de la manière dont les élèves contournent et adaptent les règles de la micropulperie de manière à se construire un environnement de travail viable qui correspond mieux à leurs intérêts et à leurs compétences (Pepin, 2010).

L'incident ethnographique m'a donc également permis de cerner plus précisément ce qui est moins typique au sein de la micropulperie, ce qui ne renvoie pas à un aspect de conformité, ou encore ce qui est moins évident lorsqu'on observe seulement les événements en surface. En allant en complexification croissante, en essayant d'intégrer un maximum d'incidents à ses interprétations, l'ethnographe sera progressivement amené à présenter une description de plus en plus fine de la vie du groupe qu'il observe. Pour moi, cela a consisté à présenter deux portes d'entrée distinctes mais complémentaires dans une « culture entrepreneuriale » : d'une part, « le mode majeur de la réalité » qui reprend les aspects les plus typiques du groupe au sens d'une conformité avec ce qui est



attendu et, d'autre part, « le mode mineur de la réalité » qui m'a autorisé à prendre en considération la marge de manoeuvre des élèves. Ne pourrait-on pas avancer qu'il existe un lien intéressant, sans postuler un isomorphisme parfait, entre la marge de manoeuvre des acteurs et le « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), en ce sens que tous deux sont une illustration, dans un cadre entrepreneurial ou scolaire selon les cas, des stratégies déployées par les élèves pour composer avec le rôle qu'on leur a attribué?

### **En conclusion, rendons-nous jusqu'à la diffusion des résultats de recherche**

Comme j'ai cherché à l'illustrer tout au long de cet article, le travail de terrain ethnographique implique de continuels ajustements à la vie du groupe étudié. Les adaptations de l'ethnographe aux contingences de son milieu de recherche ont d'inévitables conséquences épistémologiques, par exemple en obligeant le chercheur à redéfinir son rôle au sein de la communauté, et analytiques, par exemple en choisissant d'approfondir certains aspects de la vie du groupe étudié. Les investigations que j'ai menées à l'endroit d'incidents ethnographiques qui retenaient mon attention m'ont petit à petit conduit à soulever des questionnements relatifs à l'organisation en micro-entreprises scolaires, telle la micropulperie à laquelle je me suis intéressé. La description du « mode majeur de la réalité » m'a ainsi amené à questionner une organisation hiérarchisée et segmentée par opposition à l'autonomie et à la prise de responsabilités qu'on souhaite développer à travers une « culture entrepreneuriale » (Pelletier, 2005). La description du « mode mineur de la réalité » m'a également permis de soulever des questions semblables, à l'aide de la notion de marge de manoeuvre. Pour aller dans le sens de l'exemple repris plus haut, la conduite d'Isabelle, l'élève que je ne parvenais pas à « classer » dans l'organigramme de la micropulperie, m'a autorisé à me demander pourquoi un système de rotation des postes de travail n'était pas mis en place, ce qui donnerait l'opportunité à chaque élève d'occuper différentes positions hiérarchiques et les responsabilités qui y sont attachées, plutôt que d'instaurer une chaîne de production définitivement établie.

Cela étant dit, j'ai dit plus haut que je reviendrais sur les enjeux pour le chercheur de mettre en évidence des dimensions qui questionnent le fonctionnement de la vie du milieu observé, tel qu'on a pu le voir à travers les exemples évoqués. J'ai pu en faire l'expérience, à la fin de ma recherche, alors que je présentais une partie de mes résultats de recherche au cours d'un colloque professionnel. Le directeur de l'école co-animaient l'atelier professionnel en question avec moi, tandis que l'enseignante du groupe que j'avais observé se trouvait dans le public. J'avais décidé d'insister sur un aspect précis de mon étude, soit des conduites d'élèves qui me permettaient de soulever des enjeux comme ceux que je viens de relever, à l'égard notamment d'un fonctionnement très taylorisé et hiérarchisé de la micro-entreprise, et ainsi de questionner une organisation en micro-entreprises qui ne me semblait que peu faire l'objet de réflexion critique. Bien que j'aie cherché à être prudent en situant mon propos à l'intérieur d'un ensemble plus vaste de considérations reprises dans mon mémoire, les interprétations présentées pouvaient sembler négatives, d'autant plus pour un auditeur qui n'avait pas lu la totalité de mon rapport de recherche.

Si le directeur s'est dit satisfait de la présentation, j'ai bien senti que mettre en avant publiquement des aspects qui poussent à la réflexion critique n'allait pas forcément dans le sens qu'il aurait espéré (ce qui reste évidemment compréhensible), d'autant que je ne proposais pas de solutions pour pallier les enjeux soulevés. Par ailleurs, la difficulté vient également du fait qu'il fallait faire accepter aux interlocuteurs (dont le directeur et l'enseignante) des dimensions difficiles à admettre, en ceci qu'elles se situent dans l'ordre de l'informel, c'est-à-dire du « mode mineur de la réalité ». Mon inexpérience de jeune chercheur m'a ainsi conduit à privilégier un regard descriptif et critique, sans oser proposer de solution, ce qui m'aurait amené, je le croyais, à déborder de mon rôle d'ethnographe. Pourtant les ergonomes, qui optent souvent pour des approches « terrain », ne tergiversent pas avec ces deux fonctions possibles du discours. La posture ethnographique et sa visée descriptive n'empêchent nullement de proposer des solutions lorsque vient le moment de faire état de ses constats de chercheur, c'est-à-dire aussi d'adopter un discours à visée transformative et donc prescriptive (Pepin, 2011a). Et ceci est d'autant plus vrai dans les milieux qui sont basés sur l'intervention, comme l'école ou l'entreprise. L'important demeure alors de « reconnaître la nécessité de prendre position - et non seulement d'éclairer par ses descriptions du travail les débats entre les autres acteurs » (Daniellou, 2002, p. 15).

À cet égard, deux positions sont revendiquées par les ergonomes pour diffuser leurs prescriptions : d'une part, la position du « tout public », comme c'était le cas de ma communication, dans laquelle le chercheur met ses constats à disposition de manière à ce que tous les acteurs concernés puissent en prendre connaissance en même temps. D'autre part, la position du « colloque singulier », où les destinataires sont précisés d'avance et sont souvent des décideurs (de l'entreprise ou de l'institution scolaire dans mon cas). Ces deux positions invitent à penser, à la suite de Daniellou (2002), que tout ne doit pas forcément être rendu public et qu'il faut rechercher la nécessaire tension entre ce qui « s'inscrit publiquement dans les relations sociales, et la part compréhensive et quasi-privée de relation avec des responsables particuliers » (p. 15). Connaître ces distinctions avant d'en faire l'expérience dans ce colloque professionnel m'aurait certainement permis de faire la part des choses entre ce qui peut être dit ouvertement et ce qui doit rester de l'ordre du « privé », de même qu'entre la visée descriptive de l'ethnographie et la nécessaire prise de position du chercheur qui souhaite faire état de ses interprétations aux acteurs du milieu observé (Eisenhart, 2001).

## Références

- Adler, P. et Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Bahri, S. et Haftendorn, K. (2006). *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century. Stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools*. Suisse: International Labour Organization(ILO)/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Ball, C. (1989). *Towards an « enterprising culture ». A challenge for education and training*. Educational monograph n° 4. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)/Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

- Beaulac, L.-A. (2011). *Les finalités éducatives du Programme Sensibilisation à l'entrepreneuriat: Une analyse de contenu* (mémoire de maîtrise non publié). Université McGill, Canada.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, France: Éditions Métailié.
- 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.
- Brochier, C. (2006). Le contrôle du travail par les ouvriers: analyses à partir d'observations participantes. *Sociologie du travail*, 48(3), 525-544.
- Carr, P. et Beaver, G. (2002). The enterprise culture: Understanding a misunderstood concept. *Strategic Change*, 11, 105-113.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dir.), *Les évolutions de la prescription. Actes du 37<sup>e</sup> Congrès du SELF* (p. 9-17). Aix-en-Provence, France: GREACT et SELF.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1: Arts de faire*. Paris, France: Gallimard.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116(3), 47-70.
- Derouet, J.-L., Henriot-Van Zanten, A. et Sirota, R. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, 139-204.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Deuchar, R. (2007). *Citizenship, enterprise and learning. Harmonising competing educational agendas*. Trent, Angleterre: Trentham Books.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present, and future: Ideas to think with. *Educational Researcher*, 30(8), 16-27.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- European Commission (2004). *Vers la création d'une culture entrepreneuriale. Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation. Guide de bonnes pratiques*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- European Commission (2005). *Mini-Companies in Secondary Education*. Récupéré le 18 janvier 2010 du site: [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/doc/mini\\_companies\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/mini_companies_en.pdf)
- European Commission (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Récupéré le 18 janvier 2010 du site: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:en:PDF>
- Gasse, Y. et Guénin-Paracini, T. (2007). *Le développement de l'esprit d'entrepreneuriat: analyse des activités réalisées à la commission scolaire de La Capitale*. Québec, Canada: Université Laval, Centre d'entrepreneuriat et de PME.

- Gibb, A. A. (1987). Enterprise culture. Its meaning and implications for education and Training. *Journal of European Industrial Training*, 11(2), 2-38.
- Gibb, A. A. (1993). The enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11(3), 11-34.
- Harris, A. (1995). Teaching approaches in enterprise education: A classroom observation study. *Journal of Education and Work*, 8(1), 49-58.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès*, 43, 93-100.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris, France: Anthropos.
- Hopwood, N. (2007). Researcher roles in a school-based ethnography. Dans G. Walford (dir.), *Studies in Educational Ethnography*, vol. 12: *Methodological Developments in Ethnography* (p. 51-68). Oxford, Angleterre: Elsevier.
- Jamieson, I. (1984). Schools and enterprise. Dans A. G. Watts et P. Moran (dir.), *Education for enterprise* (p. 19-27). Cambridge, Angleterre: CRAC/Hobsons.
- Jean, N. (2011). *Résultat de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé (étude Valoris)*. Québec, Canada: Concours québécois en entrepreneuriat.
- Kohn, C. R. (1998). *Les enjeux de l'observation. Sur les enjeux de nos façons de décrire les faits humains et une exploration de l'observation questionnante*. Paris, France: Anthropos.
- Kouritzin, S. (2002). The « half-baked » concept of « raw » data in ethnographic observation. *Canadian Journal of Education*, 27(1), 119-138.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- Lambelet, A. (2003). Un ethnologue en entreprise: entre séduction et révélation. *ethnographiques.org*, 3. Récupéré du site de la revue: <http://www.ethnographiques.org/2003/Lambelet.html>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26. Récupéré du site de la revue: <http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE1.pdf>
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris, France: Armand Colin.
- Lapointe, C., Labrie, D. et Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes: l'expérience québécoise*. Québec, Canada: Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: A discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8(1), 104-116.
- Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. Théorie(s) et pratique(s). *Revue française de gestion*, 185(5), 161-174.

- Levesque, R. (2011). *École communautaire entrepreneuriale. Clé indispensable au développement durable*. Cahier de recherche 2011-03. Montréal, Canada: École des Hautes Études Commerciales.
- Lewis, K. et Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education and Training*, 45(4), 197-206.
- L'Heureux, D., Dupont, P. et Gingras, M. (2004). *Évaluation de mes qualités entrepreneuriales*. Sherbrooke, Canada: Université de Sherbrooke, Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école.
- Malinowski, B. (1922/1989). *Les Argonautes du Pacifique occidental* (3<sup>e</sup> édition). Paris, France: Gallimard.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 38(4), 597-604.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris, France: Éditions La Découverte.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (publication n° 13-0003-07). Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Morin, D. (2008). *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire* (publication n° 2008-07-00971). Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise: la double tentation de l'ethnographie. *Éducation et sociétés*, 16(2), 167-175.
- Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant* (publication n° 17-3784). Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Pepin, M. (2009). *Culture entrepreneuriale et éducation: un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant* (mémoire de maîtrise). Université Laval, Canada.
- Pepin, M. (2010). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire: un regard ethnographique. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 3(1), 1-9.
- Pepin, M. (2011a). L'ethnographie scolaire: comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches qualitatives, Hors Série*, 10, 30-46.
- 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. (2011c). L'entrepreneuriat en milieu scolaire: de quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303-326.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France: ESF.
- Piette, A. (1992). *Le mode mineur de la réalité. Paradoxes et photographies en anthropologie*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Peeters.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris, France: Éditions Métailié.
- Pittaway, L. et Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510.
- Rees, T. (1986). Education for enterprise: The state and alternative employment for young people. *Journal of Education Policy*, 3(1), 9-22.

- Remillet, G. (2007). L'usine, un terrain miné. *Socio-anthropologie*, 20. Récupéré du site de la revue: <http://socio-anthropologie.revues.org/index903.html>
- Schinz, O. (2002). Pourquoi les ethnologues s'établissent en enfer? Maîtrise de soi, maîtrise de son terrain. *ethnographiques.org*, 1. Récupéré du site de la revue: <http://www.ethnographiques.org/2002/Schinz.html>
- Secrétariat à la jeunesse (2004). *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Plan d'action triennal 2004-2005-2006*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Shilling, C. (1989). The mini-enterprise in schools project: A new stage in education-industry relations? *Journal of Education Policy*, 4(2), 115-124.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante. Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et sociétés*, 16(2), 177-192.
- Williamson, H. (1989). Mini-enterprise in schools: The pupils' experience. *Journal of Education and Work*, 3(1), 71-82.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.
- Wulf, C. (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*. Paris, France: L'Harmattan.
- Wulf, C. (2005). Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43, 9-20.

### **Notice biographique**

Matthias Pepin est candidat au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval (Canada). Il s'intéresse au développement de l'entrepreneuriat en milieu scolaire, à l'école primaire. À la maîtrise, il a privilégié une approche ethnographique de son objet de recherche, grâce à des observations au plus près des acteurs de terrain. Au doctorat, il s'attache à cerner les apprentissages réalisés par des élèves au sein d'une activité entrepreneuriale soutenue par un dispositif à la fois pédagogique et méthodologique favorisant la réflexivité des élèves sur l'expérience entrepreneuriale vécue. Sa recherche doctorale est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).