

HEC - MONTRÉAL

MANDAT DE RECHERCHE SPÉCIFIQUE :  
L'EXPÉRIENCE D'ACCOMPAGNEMENT DES COORDONNATEURS DES CIEC

PAR  
MELISSA ZIANI

SCIENCES DE LA GESTION  
(GESTION EN CONTEXTE D'INNOVATIONS SOCIALES)

PROJET SUPERVISÉ PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE MAÎTRISE ÈS SCIENCES  
(M.SC)

AVRIL 2019  
©Melissa Ziani, 2019

Le 18 mai 2018

À l'attention de : Melissa Ziani

### **Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche**

**# Projet :** 2019-3152

**Titre du projet de recherche :** Expérience d'accompagnement des animateurs des CIEC (Coop d'initiation à l'entrepreneuriat collectif)

---

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de HEC Montréal.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal est émis en date du 18 mai 2018. Prenez note que ce certificat est **valide jusqu'au 01 mai 2019**.

Vous devrez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat à l'aide du formulaire *F7 - Renouvellement annuel*. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet avant l'échéance du certificat, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en oeuvre ces modifications. Si votre projet est terminé avant l'échéance du certificat, vous devrez remplir le formulaire *F9 - Fin de projet ou F9a - Fin de projet étudiant*, selon le cas.

Notez qu'en vertu de la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains de HEC Montréal*, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci. De plus, toutes modifications significatives du projet doivent être transmises au CER avant leurs applications.

Vous pouvez dès maintenant procéder à la collecte de données pour laquelle vous avez obtenu ce certificat.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

### **Le CER de HEC Montréal**

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

---

**Projet # :** 2019-3152

**Titre du projet de recherche :** Expérience d'accompagnement des animateurs des CIEC (Coop d'initiation à l'entrepreneuriat collectif)

**Chercheur principal :**  
Melissa Ziani,

**Directeur/codirecteurs :**  
Penelope Codello  
Professeur - HEC Montréal

**Date d'approbation du projet :** 18 mai 2018

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 18 mai 2018

**Date d'échéance du certificat :** 01 mai 2019

---



Maurice Lemelin  
Président du CER de HEC Montréal

## ATTESTATION D'APPROBATION ÉTHIQUE COMPLÉTÉE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet des approbations en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains nécessaires selon les exigences de HEC Montréal.

**La période de validité du certificat d'approbation éthique émis pour ce projet est maintenant terminée. Si vous devez reprendre contact avec les participants ou reprendre une collecte de données pour ce projet, la certification éthique doit être réactivée préalablement. Vous devez alors prendre contact avec le secrétariat du CER de HEC Montréal.**

---

**Projet # :** 2019-3152 - Accompagnement des animateurs des CIEC

**Titre du projet de recherche :** Expérience d'accompagnement des animateurs des CIEC (Coop d'initiation à l'entrepreneuriat collectif)

**Chercheur principal :**

Melissa Ziani, étudiante M. Sc.  
HEC Montréal

**Directeur/codirecteurs :**

Penelope Codello

**Date d'approbation initiale du projet :** 18 mai 2018

**Date de fermeture de l'approbation éthique :** 03 avril 2019

---



Maurice Lemelin  
Président  
CER de HEC Montréal

<b>Liste des figures</b>	<b>3</b>
<b>Liste des tableaux</b>	<b>3</b>
<b>Chapitre I : Introduction au mandat de recherche</b>	<b>5</b>
1.1. Des « JOC » aux « CIEC » : portrait d’initiatives socio-économiques par et pour les jeunes	5
1.2. Mandat de recherche	7
<b>Chapitre II : État de la question</b>	<b>8</b>
2.1. L’esprit d’entreprendre	8
2.2. Les méthodes de pédagogie active	9
2.3. Les principes de base des théories de l’apprentissage expérientiel	10
2.3. La pédagogie entreprenante	12
L’apprentissage responsabilisant	12
L’apprentissage en direct	13
L’apprentissage collaboratif	14
L’apprentissage réflexif	14
Définir l’économie sociale	15
Concevoir l’éducation à l’économie sociale	16
Transmettre le savoir de l’économie sociale	16
L’entrepreneur collectif versus l’entrepreneur coopératif	18
L’esprit coopératif	19
2.5. Le modèle d’apprentissage CIEC	22
Les adolescents : un public cible	22
Les coordonnateurs : un rôle complexe	23
Un objectif : développer des compétences coopératives	23
Une méthode basée sur l’apprentissage expérientiel	24
<b>Chapitre III : Méthodologie</b>	<b>26</b>
3.1. Rappel du mandat de recherche	26
Objectif général	26
Objectifs spécifiques	27
3.2. Choix de la méthodologie et construction des outils de collecte	28
3.3. Stratégie d’échantillonnage	31
3.4. Procédures pour la collecte des données	33
3.5. Procédures pour la génération / validation des données à analyser	34
<b>Chapitre IV. Résultats</b>	<b>36</b>
4.1. Prendre connaissance du dispositif d’apprentissage des coordonnateurs	36
4.1.1 Première journée de formation : immersion dans le monde coopératif	37
4.1.1.1 Bloc 1 : Présentation du projet CIEC et du modèle coopératif	37
4.1.1.2 Bloc 2 : Structure et mise en œuvre du projet CIEC	39
4.1.1.3 Bloc 3 : Encadrement de groupe	41
4.1.2 Seconde journée de formation : immersion dans le monde de la gestion	42
4.1.2.1 Bloc 1 : Comptabilité	42
4.1.2.2 Bloc 2 : Ressources humaines et vie associative	44
4.2. Documenter le travail de facilitation des coordonnateurs sur le terrain	48
4.2.1 La CIEC Alfa: le double pédalier	49
4.2.2 La CIEC Bêta : le tableau de bord	52

4.2.3 La CIEC Gamma : la boîte de vitesses _____	56
4.2.4 La CIEC Delta : le GPS _____	60
4.2.5 La métaphore de l'automobile : savoir-être la bonne pièce _____	65
4.2.6 Les particularités de la relation entre les adolescents et les jeunes adultes _____	66
<b>4.3. Revenir sur l'expérience CIEC _____</b>	<b>69</b>
4.3.1 Retour sur les apprentissages des coordonnateurs _____	69
4.3.2 Retour sur l'accompagnement par les organismes parrains : un soutien indispensable _____	74
4.3.3 Retour sur l'accompagnement par les APECJ : un rôle incompris _____	75
<b>Chapitre V. Discussion _____</b>	<b>78</b>
5.1 L'éducation à l'économie sociale : des tensions qui influencent son enseignement _____	78
5.2 La pression à la performance : une barrière à l'éducation à l'économie sociale _____	80
5.3 Les coordonnateurs : les vrais apprenants du projet CIEC _____	82
5.4 Apports et limites de ce mandat de recherche _____	84
<b>Chapitre VI. Recommandations _____</b>	<b>86</b>
<b>Annexes _____</b>	<b>89</b>
Annexe A : Grille d'observations _____	89
Annexe B : Grille d'entretien semi-dirigé pour les coordonnateurs _____	90
Annexe C : Grille d'entretien semi-dirigé pour les comités locaux et les APECJ _____	92
Annexe D : Lettre de recrutement _____	93
Annexe E : Feuillet d'information s'adressant aux participants aux réunions en organisation _____	94
<b>Références _____</b>	<b>94</b>

## Liste des figures

<b>Figure 1: Modélisation du cycle d'apprentissage selon Kolb</b> .....	11
<b>Figure 2: Les sept principes coopératifs</b> .....	19
<b>Figure 3: Modélisation de la pédagogie CIEC</b> .....	24
<b>Figure 4: Structure d'accompagnement du projet CIEC</b> .....	26
<b>Figure 5: Modélisation du mandat de recherche</b> .....	30
<b>Figure 6: Objectifs de la formation</b> .....	36
<b>Figure 7: Jeu d'association à propos des rôles et mandats des comités</b> .....	40
<b>Figure 8: Présentation du fonctionnement interne de la CIEC (CIEC Gamma)</b> .....	57

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1: Particularités du modèle de la pédagogie à l'entrepreneuriat coopératif</b> .....	21
<b>Tableau 2: Profil des coordonnateurs participant au projet de recherche</b> .....	32
<b>Tableau 3: Résumé des activités effectuées lors de la formation initiale</b> .....	46
<b>Tableau 4: Les styles de facilitation adoptés par les coordonnateurs des CIEC</b> .....	64

Dès les premiers instants, cette maîtrise s'est présentée comme impétueuse et tumultueuse : je me souviens avoir voulu quitter le navire avant même d'avoir levé l'ancre. Puis, plusieurs m'ont fait savoir qu'ils croyaient en moi : ils m'ont fourni la boussole ainsi que le gilet de sauvetage, et c'est pourquoi j'aimerais prendre un instant pour les remercier, car sans elles et eux, je ne pense pas que j'aurais achevé ce projet.

Tout d'abord, j'aimerais remercier le Fonds Étudiants II qui m'a donné carte blanche dans la réalisation de mon projet. Un merci tout spécial à Alice Bernier qui a su m'éclairer au moment où je cherchais un phare tout au loin.

Ensuite, j'estime qu'il est important de remercier ma directrice, Penelope Codello, qui a su me guider dans cette aventure, tout en me laissant être la capitaine de mon propre navire : ce fut grandement apprécié.

Évidemment, je tiens à remercier mes parents, qui m'ont vu ramer à contre-courant, mais qui m'ont tout de même encouragé à persévérer tout au long de mon parcours à HEC. Merci à mon frère et à ma sœur, mes plus fidèles matelots, qui ont simplement pris le temps d'être là pour moi à chaque fois que c'était nécessaire.

Également, un merci tout spécial à tous mes amis qui m'ont écouté me remettre perpétuellement en question au cours des trois dernières années : il y avait définitivement beaucoup de vagues sur mon passage. Cet essai, je l'ai écrit en compagnie de trois de mes pirates préférés — Lyann, Anne-Fred et J-F — qui eux aussi trouveront l'île au trésor prochainement.

Finalement, je tiens à remercier mon lecteur le plus assidu, Justin (le moineau), celui qui m'a aidé à tenir le gouvernail, même quand j'avais le mal de mer, qui a su me garder motivée et surtout qui a toujours cru en mes capacités à trouver l'Eldorado.

## Chapitre I : Introduction au mandat de recherche

### 1.1. Des « JOC » aux « CIEC » : portrait d'initiatives socio-économiques par et pour les jeunes

À la suite de la crise économique des années trente, la jeunesse chrétienne francophone estime que le capitalisme a échoué, car ce groupe est directement touché par la hausse du taux de chômage. Ces derniers décident donc de se prendre en main et mettent sur pied un nouveau mouvement associatif : la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC). Cette initiative se présente comme une innovation sociale au sein de l'Église, car son projet prend forme au cœur du territoire où la masse populaire demeure et œuvre. Ainsi, le militant devient une figure de proue du mouvement, car ce sont désormais ceux qui s'impliquent le plus qui se retrouvent au sommet de la hiérarchie (Robert, 2013). Ce projet se démarque également par sa philosophie pédagogique reposant sur le triptyque « voir, juger, agir » qui valorise une pratique réflexive, tout en étant ancrée dans la réalité de ces travailleurs (Besse et al., 2016).

Bien que la JOC perdit de son élan après la Seconde Guerre mondiale, l'effcience de ce mouvement par et pour les jeunes semble avoir marqué l'esprit des jeunes francophones. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir naître, suite à la récession des années 1980, une initiative s'apparentant à la JOC : les Coopératives Jeunesses de services (CJS). En effet, en 1982 de jeunes franco-ontariens de la municipalité de Hearst se regroupent, sous le modèle coopératif, pour se doter d'un emploi, le temps d'un été. Ils adoptent, dès lors, une approche valorisant l'apprentissage par l'expérimentation. En effet, le modèle CJS se démarque déjà par son désir de développer des habiletés pratiques pour le travail en entreprise au sein d'un espace politique en construction (Favreau & Lévesque, 1991 ; Fontan & Bouchard, 1997). D'une durée de 8 à 12 semaines, le projet CJS consiste à mettre sur pied une coopérative de services. Encadrés par un ou deux animateurs, 10 à 15 jeunes, âgés de 12 à 17 ans, apprennent donc les rudiments de l'entrepreneuriat coopératif. Acquérant de la reconnaissance au sein de leur communauté, ces coopérants viennent à attirer l'attention du Regroupement québécois des coopérateurs et coopératrices du travail (RQCCT), si bien qu'en 1988, le projet est importé au Québec. L'année suivante, la Chaire de la Coopération Guy-Bernier évalue le projet et recommande que ce dernier soit implanté à la grandeur de la Belle Province (CJS, 2013).

Sept ans plus tard, en 1996, le modèle CJS est présenté comme le projet de la relève du secteur de l'économie sociale lors du *Sommet socio-économique du Québec*, évènement connu historiquement pour avoir contribué à l'essor de l'économie sociale au sein de la province (Comeau et al., 2002). Cette visibilité s'accompagne alors d'un soutien financier, pour ce projet

qui compte désormais un peu plus de 30 CJS. Cela permet une croissance exponentielle du projet qui, en 1999, compte près de 80 CJS. Cette même année, le projet CJS est intégré au *Plan d'action jeunesse du Québec*, ce qui contribue à sa pérennisation (CJS, 2013). Ces nombreuses reconnaissances mènent, l'année suivante, à la création du Fonds Étudiant Solidarité Travail du Québec II (FESTQ II). Brièvement, ce fonds vise spécifiquement à payer les salaires des animateurs des CJS au travers du Québec. En effet, la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ), le Fonds de solidarité FTQ et le gouvernement du Québec ont rassemblé un capital de 20 millions de dollars dans cette optique (Fonds Étudiants, 2015).

En 2004, le gouvernement du Québec met sur pied le *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse* qui vise à développer la culture entrepreneuriale auprès des jeunes (Secrétariat à la jeunesse, 2012). Cette initiative permet la création du poste d'agent de promotion à l'entrepreneuriat collectif jeunesse (APECJ). Concrètement, les APECJ ont pour mission de sensibiliser les québécois de moins de 35 ans au modèle coopératif. Par conséquent, ces derniers deviennent porteurs du projet CJS à la grandeur du Québec (CJS, 2013).

L'engouement pour le projet CJS est sans contredit grandissant, la preuve en est que celui-ci connaît une expansion hors des frontières du Canada : en 2009, il s'implante au Burkina Faso ! La même année, le projet est également exporté dans deux autres provinces, le Nouveau-Brunswick et le Manitoba. L'année suivante, c'est au tour de la France d'essayer les CJS. Le projet devient tellement important qu'en 2015 la *Fabrique Entrepreneuriale* est créée afin d'assurer l'accompagnement et le développement d'outils propres au milieu de l'entrepreneuriat coopératif. En effet, comptant désormais plus de 150 CJS, le projet semble nécessiter l'implantation d'une infrastructure qui lui soit propre (Fabrique entrepreneuriale, 2017).

Cependant, en vue de l'édition 2018 du projet, le conseil d'administration du principal bailleur de fonds, le FESTQ II, décide que le projet CJS doit se renouveler afin de mieux s'arrimer aux besoins actuels du système économique en place. Cette réorientation est principalement motivée par la mise en place de la *Stratégie d'action jeunesse 2016-2021* du Secrétariat à la jeunesse qui met l'accent sur le développement de qualités socio-professionnelles et entrepreneuriales des 15-20 ans. Par conséquent, l'organisation du projet est remise entre les mains du Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM), dont le mandat est beaucoup plus large que celui de la *Fabrique Entrepreneuriale*. L'objectif de ce changement est de réaffirmer

la dimension entrepreneuriale du projet. Par conséquent, ce dernier change de nom, s'intitulant désormais « Coopérative d'initiation à l'entrepreneuriat collectif » (CIEC).

Les principaux changements sont de trois ordres : premièrement, le discours tenu par les membres de l'organisation est maintenant axé sur l'expérience de travail, plutôt que sur l'expérience associative, bien que le modèle coopératif serve encore de trame de fond au projet. Dans cette optique, un changement de vocabulaire s'effectue dans les titres : les animateurs deviennent des « coordonnateurs » et les coopérateurs, des « entrepreneurs ». Deuxièmement, les entrepreneurs recrutés doivent être un peu plus âgés, ce qui fait passer le recrutement de 12-17 ans à 14-17 ans. Troisièmement, les coordonnateurs doivent désormais tous être de niveau universitaire, alors que dans les CJS, les animateurs pouvaient être de niveau collégial.

## 1.2. Mandat de recherche

Les changements précédemment évoqués ont également amené des modifications dans l'accompagnement offert aux coordonnateurs. En effet, la formation initiale a été réduite, passant de quatre jours à deux jours, et la formation de mi-été a été revue. Dans ce contexte, le mandat de recherche qui nous a été confié était d'identifier si le nouveau dispositif de formation et d'accompagnement répondait adéquatement aux besoins des coordonnateurs.

Pour ce faire, nous dresserons, tout d'abord, un état de la question concernant l'éducation entrepreneuriale et, plus particulièrement, l'éducation à l'entrepreneuriat coopératif. Ensuite, nous détaillerons notre méthodologie, puis nous contextualiserons notre terrain d'enquête. Par la suite, nous présenterons nos principaux résultats avant d'émettre des recommandations. Finalement, nous conclurons sur les apports et les limites de ce rapport de recherche.

## Chapitre II : État de la question

### 2.1. L'esprit d'entreprendre

Au cours des dernières décennies, nous avons assisté à la valorisation de la culture entrepreneuriale, et cela s'est entre-autres reflété par son intrusion au sein de notre système scolaire. En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* comporte, depuis 2001, un axe de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Ce volet optionnel s'adresse aux élèves de la quatrième et de la cinquième secondaire qui désirent, au travers d'ateliers parascolaires, développer leur « esprit d'entreprendre ». Cependant, Verzat (2015) souligne que cette notion est loin d'être univoque, car l'esprit d'entreprendre est un amalgame entre les connaissances, les capacités, les perceptions et les compétences des individus participant à ce type de programme. Ainsi, au sens du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), l'esprit d'entreprendre consiste en : « *une mentalité qui conduit à prendre des initiatives, à relever des défis et à devenir acteur de son propre avenir* ». En complément à cette définition, le Ministère ajoute que :

*Le programme amène les élèves à considérer la façon dont ils souhaiteraient s'engager dans le monde de l'entrepreneuriat, que ce soit en tant que travailleurs autonomes, entrepreneurs ou intrapreneurs [...]. Dans les trois cas, la personne engagée dans l'entrepreneuriat prend des initiatives, contribue à l'essor de sa communauté et assume une responsabilité sociale (p.1).*

Cette définition de l'esprit d'entreprendre s'inscrit dans la logique narrative de l'entrepreneur héros (Roy, 2016). En effet, cette vision associe l'action et le désir de changement à l'œuvre d'une seule personne qui a su faire preuve d'ingéniosité en saisissant les opportunités créatrices de valeur. Cet individu se démarque par certaines qualités exceptionnelles de résolution de problèmes : il n'hésite pas à prendre des risques et à innover pour stimuler le développement économique. De sorte que, développer l'esprit d'entreprendre est ici dépeint comme la prémisse qui permettra aux générations futures d'améliorer leur qualité de vie et de continuer à faire croître la richesse collective. Ainsi, par l'ajout d'un axe entrepreneurial dans son programme de formation, le système scolaire québécois reconnaît que la sphère de l'employabilité ne répond plus au continuum formation-emploi. En fait, la prédominance dans notre société de la culture entrepreneuriale vient à transformer certains programmes associatifs, comme le projet CJS, qui a récemment modifié son orientation afin de répondre aux nouveaux besoins du marché du travail. En effet, les employeurs ne valorisent plus autant le savoir acquis en salle de classe, qui est désormais partagé par des

dizaines, voire des centaines de finissants, et mettent plutôt l'accent sur les capacités personnelles de l'employé (Dubar, 2001).

D'ailleurs, Verzat (2015) remarque que la notion de compétence est au cœur des diverses conceptions de l'esprit d'entreprendre. À ce sujet, elle écrit : « *La compétence peut se définir en pédagogie comme la capacité de mobiliser, c'est-à-dire identifier, combiner et activer un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre une famille de situations problèmes* » (Verzat, 2015, p.88). En d'autres termes, l'esprit d'entreprendre s'apprend et se développe au fil des expériences. Les compétences entrepreneuriales se matérialisent par des comportements proactifs qui permettent de résoudre des problèmes complexes. En ce sens, l'esprit d'entreprendre s'inscrit dans un paradigme socio-constructiviste où l'apprenant développe différents types de savoirs par l'intermédiaire de l'expérimentation (Verzat & Toutain, 2015).

Comme l'expliquent Verzat et Toutain (2015) nous assistons à un renouveau épistémologique en entrepreneuriat, au travers duquel la compréhension pragmatique des divers processus sociaux prime sur l'approche positiviste qui valorise la figure de l'entrepreneur héros. Ceci laisse sous-entendre que l'entrepreneuriat ne peut pas s'apprendre dans une salle de classe traditionnelle où l'enseignant dicte la matière à apprendre à l'étudiant. En effet, ces auteurs observent un « *basculement vers les méthodes actives qui changent radicalement la posture éducative* » (p.34). Mais qu'entendent-ils par-là au juste ?

## 2.2. Les méthodes de pédagogie active

Dans un premier temps, il est de mise de définir ce en quoi consiste une méthode pédagogique active. Paulo Freire (1974) constate que les différentes institutions d'enseignement préconisent traditionnellement une éducation bancaire où l'apprenant, à la manière d'une éponge, absorbe la connaissance sans creuser le sens des différentes représentations. L'apprenant est un être passif qui mémorise et répète les notions que l'on lui a inculquées : le savoir est donc imposé et n'est pas soumis à la discussion, à la critique. Compte tenu des objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat, une méthode pédagogique active serait une pratique de valorisation d'un dialogue authentique et constructif entre l'enseignant et l'apprenant, ce que Freire (1974) nomme « l'éducation conscientisante ». En fait, il y a une forme d'inter-éducativité entre ces deux parties: ces derniers changent constamment de position au fil du processus de co-construction. De ce fait, une méthode pédagogique active met l'accent sur le développement du pouvoir d'agir des

individus, en réfutant les arguments d'autorité et en percevant le savoir comme étant en constante évolution.

Dans un deuxième temps, il est important de comprendre que pour mener une réelle relation d'apprentissage de sujet à sujet, pour reprendre les mots de Freire, la posture éducative de l'enseignant comme maître de classe, doit être évacuée pour laisser place à celle de l'accompagnateur ou du facilitateur (Toutain & Salgado, 2014). L'accompagnement doit se concevoir comme un processus au travers duquel chaque apprenant tente de s'autoréaliser, et par le fait même, devient le centre des préoccupations. Ce faisant, le facilitateur est amené, par différents procédés d'écoute active comme la relance, la reformulation ou encore la synthèse, à recentrer l'apprenant sur lui-même. L'objectif est de mettre en lumière sa capacité de résolution de problèmes (Faulx & Danse, 2015). Autrement dit, l'accompagnateur contribue à l'apprentissage de l'apprenant en l'aidant à clarifier, à expliciter sa pensée, mais également en établissant un climat de sécurité psychologique (Rogers, 1972), c'est-à-dire un milieu où l'apprenant se donne le droit à l'échec, car il sait que personne ne sera puni ou humilié. Toutefois, Rogers (1972) met en garde l'accompagnateur, lui rappelant qu'il faut avoir une bonne connaissance de soi et être en mesure de reconnaître ses faiblesses afin d'octroyer la liberté désirée à l'apprenant et de le laisser mener un apprentissage autodéterminé.

Ceci étant dit, le renouveau épistémologique précédemment observé par Verzat et Toutain (2015) se reflète par la naissance d'une « pédagogie entreprenante » qui « *propose une démarche où l'apprenant doit être beaucoup plus proactif face à la difficulté, faire preuve d'initiative et, de manière générale, développer des attitudes et des capacités associées à l'esprit d'entreprendre* » (Surlémond & Kearney, 2009, p.20). En fait, cette pédagogie s'inscrit dans le courant des théories de l'apprentissage expérientiel qui repose sur six postulats principalement développés dans l'œuvre de Kolb (2004 [1984]). Ainsi, il est de mise d'étayer ces préceptes afin de mieux comprendre le modèle pédagogique proposé par Surlémond et Kearney (2009).

### 2.3. Les principes de base des théories de l'apprentissage expérientiel

Premièrement, Kolb (2004 [1984]) énonce que l'apprentissage doit être envisagé comme un processus et non une finalité. Il insiste sur le fait que les idées ne sont pas immuables et que l'apprentissage est donc un processus d'adaptation qui se forge au travers des expériences. Deuxièmement, il affirme que l'apprentissage est un processus continu qui s'ancre dans

l'expérience. Autrement dit, les pensées, les émotions, les souvenirs et même la conscience de soi se transforment au fil des expériences. Troisièmement, ce théoricien ajoute que l'apprentissage est un processus conflictuel. Opposant l'action à l'observation, c'est-à-dire la participation active à un détachement analytique, Kolb explique que l'apprentissage exige de l'apprenant qu'il s'engage dans un processus itératif, où la rétroaction favorise l'appropriation et la transmission du savoir. Quatrièmement, il souligne la dimension holistique du processus en affirmant que l'apprentissage requiert le fonctionnement complet de l'individu : sa pensée, ses sentiments, ses perceptions ainsi que ses comportements. Cinquièmement, cet auteur remarque que l'apprentissage implique des transactions entre la personne et son environnement, c'est-à-dire qu'il y a une interpénétration entre les conditions objectives de l'apprenant et les conditions subjectives de l'expérience. Finalement, Kolb conclut que l'apprentissage est un processus de création du savoir. En effet, il explique que comme les idées évoluent par l'intermédiaire de l'expérimentation, chaque boucle de rétroaction constitue un processus d'apprentissage.

Partant de ces principes, Kolb (2004 [1984]) développe un modèle en quatre séquences [Voir figure 1].

*Figure 1: Modélisation du cycle d'apprentissage selon Kolb*

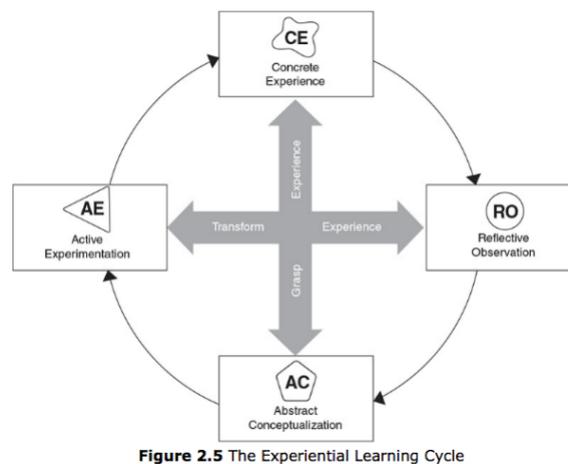


Figure tirée de l'ouvrage « Experiential learning : experience as the source of learning and development » de Kolb (2004 [1984])

Ce cycle d'apprentissage prend pour acquis que les savoirs antérieurs de l'individu constituent un point de repère pour l'apprenant. L'observation concrète d'une nouvelle situation

permet alors de prendre du recul face à la nouveauté afin de définir les causes et les conséquences au sujet d'une situation problématique. La répétition d'évènements similaires permet d'établir une conceptualisation abstraite de l'expérience vécue et facilite son application dans d'autres circonstances. Finalement, l'expérimentation active permet de placer l'apprenant dans une posture de sujet agissant au travers de l'exercice de ses nouvelles connaissances. L'apprentissage expérientiel permet donc d'explorer de nouvelles opportunités, en plus de répondre à un besoin d'apprentissage.

Compte tenu de ce qui précède, la pédagogie entreprenante réfute également la pertinence d'un modèle de transmission du savoir où des idées fixes constituent des finalités. Il ne s'agit pas d'une recherche de la vérité, mais plutôt de la mise en place d'un processus dialectique qui valorise la subjectivité de l'apprenant. Concrètement, Surlémond et Kearney (2009) proposent un modèle reposant sur quatre piliers qui cherche à développer le sentiment de compétence de l'apprenant, tout en travaillant sa motivation et sa confiance en soi. Cette pédagogie se distingue par son désir d'immerger de manière progressive l'apprenant dans le domaine entrepreneurial, entre autres, en l'encourageant à affronter l'incertitude (Verzat & Toutain, 2016).

### 2.3. La pédagogie entreprenante L'apprentissage responsabilisant

Le premier pilier de la pédagogie entreprenante est l'apprentissage responsabilisant. La responsabilisation est ici entendue comme l'appropriation du processus d'apprentissage par l'entrepreneur en devenir, ce qui contribue activement à son développement. Pour arriver à cette fin, Rogers (1972) mentionne que le facilitateur doit faire preuve 1) d'authenticité, 2) de considération, d'acceptation et de confiance et 3) de compréhension empathique.

Brièvement, l'authenticité est une posture qui se démarque par le partage des sentiments et des pensées. Comme le groupe est sensible aux émotions de son facilitateur, il est plus avantageux pour ce dernier de nommer les émotions négatives ressenties que de les cacher. En effet, Rogers (1972) remarque la tendance des individus à mésinterpréter les comportements négatifs et leur tendance à les rediriger vers soi, même s'ils ne sont pas visés. Ensuite, en ce qui a trait à la considération, l'acceptation et la confiance, Rogers mentionne que cela se produit dans un climat de respect : l'ouverture à l'autre dans ses qualités comme ses défauts. Finalement, le

développement personnel autodéterminé passe par une écoute empathique de l'ensemble du groupe : le facilitateur doit créer un climat sécurisant en s'assurant que des règles de groupe ont été instaurées. Concrètement, ce pilier permet à l'apprenant de mieux comprendre comment évaluer des situations plus ou moins risquées en faisant preuve de discernement et en adaptant son comportement et ses émotions (Verzat & Toutain, 2016).

### L'apprentissage en direct<sup>1</sup>

Le second pilier est l'apprentissage en direct. Ce dernier se caractérise par le recours à l'expérience contextualisée comme terrain d'apprentissage : la situation soumise à l'entrepreneur en devenir l'interpelle personnellement. Ainsi, l'engagement cognitif est stimulé par un réel besoin de répondre à une situation complexe (Surlémond & Kearney, 2009 ; Verzat & Toutain, 2016). Comme l'expliquent Toutain et Salgado (2014) la situation-problème est considérée comme le déclencheur de l'action. Ainsi, bien que ce modèle de la pédagogie entreprenante ne réutilise pas explicitement la roue de Kolb, il met en valeur des conclusions similaires : l'expérimentation emplit d'une satisfaction immédiate l'apprenant et renforce, par le fait même, son sentiment de bien-être. À ce propos, Verzat (2015) affirme que la perception d'auto-efficacité motive l'entrepreneur à faire preuve de créativité dans la résolution de problèmes complexes. Ceci étant dit, l'apprentissage en direct se distingue de l'enseignement institutionnel en raison de sa dimension pragmatique qui est dirigée vers le public. En d'autres termes, l'accent est mis sur l'utilité de la démarche, mais également sur les personnes qui en bénéficieront concrètement.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs auteurs (Rogers, 1972 ; Surlémond & Kearney, 2009; Toutain & Salgado, 2016) soulignent une tension inhérente à cette méthode : l'accompagnateur doit renoncer à une partie de son contrôle afin de favoriser la construction identitaire de l'apprenant. En effet, la capacité du facilitateur à accorder cette liberté influencera la perception du futur entrepreneur quant à son aptitude à entreprendre dans une diversité de situations (Toutain & Salgado, 2014).

<sup>1</sup> L'utilisation du terme « en direct » est ici préconisée, pour éviter toute confusion avec le modèle de l'apprentissage expérientiel précédemment expliqué, bien que le propos tenu par Surlémond et Kearney (2009) fasse écho au modèle développé par Kolb.

### L'apprentissage collaboratif

Le troisième pilier est l'apprentissage collaboratif. Selon cette pédagogie, il faut être deux ou plus pour apprendre, puisque l'apprentissage est un processus dialectique. En ce sens, chaque participant joue un double rôle : celui de l'apprenant et celui de l'enseignant. La collaboration peut donc prendre deux formes : apprendre de l'autre ou apprendre ensemble. De ce fait, la collaboration entre les apprenants doit être planifiée. Ainsi, Faulx et Danse (2015) suggèrent une démarche en trois étapes. Tout d'abord, il revient à l'accompagnateur de mettre le groupe dans l'action, en formulant un questionnement initial. Par la suite, le facilitateur assure la fluidité des échanges entre les apprenants. Il est à noter que son rôle n'est pas de donner raison à un participant plus qu'à un autre, mais plutôt de s'assurer que le cadre de réflexion ne dévie pas trop, car rappelons que chaque apprenant est responsable de son propre cheminement. Finalement, les séances de travail en groupe doivent se terminer par une période de transfert où les apprenants doivent expliciter les enseignements avec lesquels ils repartent.

Par ailleurs, Surlemont et Kearney (2009) ajoutent que pour faciliter la collaboration, il faut que les apprenants établissent par eux-mêmes les règles et les sanctions de la vie en groupe. En fait, la détermination des conditions de travail par l'apprenant favorise son adhésion personnelle, car en lui donnant l'opportunité de les adopter, l'accompagnateur lui permet d'en comprendre la raison d'être (Rogers, 1972).

### L'apprentissage réflexif

Le quatrième et dernier pilier de la pédagogie entreprenante est l'apprentissage réflexif. Il s'agit simplement de s'arrêter pour réfléchir à l'expérience vécue afin de formaliser les acquis. Comme le soulignent Faulx et Danse (2015), il peut être complexe d'évaluer les apprentissages effectués lors d'expérimentation, car ces derniers sont transversaux. Ainsi, les moments de réflexion permettent d'identifier les évolutions. Ceci implique donc que, dès le début de la démarche pédagogique, l'apprenant mette sur papier ses objectifs et ses attentes (Toutain & Salgado, 2014). Ainsi, la pédagogie entreprenante suggère à l'apprenant, dans un premier temps, de se soumettre à un processus de révision qui consiste en l'identification des éléments clés de l'expérimentation. Puis, dans un deuxième temps, l'apprenant est invité à s'adonner à un processus de réflexion qui est ici entendu comme la mise en lumière de ses conclusions personnelles. En bref, cette étape est cruciale dans le cheminement de l'apprenant, car « *on peut estimer que, si on*

*n'intègre pas la dimension de la réflexion dans la pratique pédagogique, on perd 35% de la valeur de l'expérience de l'apprentissage expérientiel* » (Surlémond et Kearney, 2009, p.71).

Somme toute, la pédagogie entreprenante, telle que proposée par Surlémond et Kearney (2009), valorise un processus collectif, car le futur entrepreneur apprend en interaction avec ses pairs ou d'autres acteurs de sa communauté. De sorte que l'esprit d'entreprendre est conçu comme un moyen de développer le sens de l'engagement chez l'apprenant et vise principalement le développement de compétences disciplinaires qui ne sont pas nécessairement propres au domaine de la gestion. Ainsi, la figure de l'entrepreneur individuel laisse place à une vision de l'entrepreneur collectif qui tient compte des externalités produites par ses actions et donc à l'importance de produire une valeur ajoutée pour l'ensemble des membres impliqués dans la communauté (Verzat & Toutain, 2015). Cependant, l'entrepreneur collectif n'est-il pas une figure propre à l'économie sociale ? Considérant que le terrain de notre mandat de recherche, les coopératives à d'initiation à l'entrepreneuriat collectif, présentent « l'entrepreneuriat collectif » comme une dimension spécifique de l'économie sociale, on peut se demander si l'apprentissage de cette dernière se distingue de celui de l'économie traditionnelle, et si oui, de quelle façon. Ainsi pour répondre à cette interrogation, il est de mise, dans un premier temps, d'explicitier ce que l'on entend par « économie sociale » puis, dans un deuxième temps, d'identifier ses particularités de son apprentissage, pour finalement établir si les caractéristiques de l'entrepreneur collectif sont les mêmes au sein de ces deux visions de l'économie.

#### 2.4. De l'éducation à l'économie sociale à l'éducation à l'entrepreneuriat coopératif

##### Définir l'économie sociale

Avant de débiter sur ce sujet, il est de mise de définir le concept d'économie sociale afin d'en saisir les particularités. Au Québec, selon la loi sur l'économie sociale (2013), il s'agit de « *l'ensemble des activités économiques à finalité sociale réalisées dans le cadre des entreprises dont les activités consistent notamment en la vente ou l'échange de biens ou de services* » (Article 3). Ce faisant, les entreprises d'économie sociale peuvent prendre trois formes : la coopérative, l'organisme à but non-lucratif et la mutuelle. Dans les trois cas, l'objectif de l'organisation est de répondre aux besoins de ses membres, en se soumettant à un mode de gouvernance démocratique. À la lumière de ce qui précède, il peut être intéressant d'explorer les pratiques éducatives en économie sociale afin de saisir en quoi elles se distinguent de l'économie traditionnelle.

### Concevoir l'éducation à l'économie sociale

Rospabé (2014) suggère de concevoir l'apprentissage de l'économie sociale à la manière d'une « éducation à », c'est-à-dire comme une manière de faire qui vise le développement de comportements et d'attitudes nécessaires à l'employabilité, en raison de la rupture dans le continuum entre la formation et l'emploi (Audigier, 2012). De cette façon, les « éducations à » contribuent à la transformation de l'apprenant à la manière d'une praxis. Autrement dit, l'apprenant se développe au cœur d'une pratique qui valorise un jeu simultané entre la réflexion et l'action. La théorie de l'agir, telle que développée par Freire (1974), doit être conçue comme un contrecoup du système dominant : l'éducation à l'économie sociale s'ancre dans une critique du système économique en place. C'est donc par la discordance entre la représentation de ce dernier et le vécu de l'apprenant que celui-ci prend conscience des injustices socio-économiques (Lange & Victor, 2006). De telle sorte que Rospabé (2014) conçoit l'éducation à l'économie sociale comme un processus pédagogique en trois temps : s'informer, comprendre, agir.

Cette conception de l'éducation à l'économie sociale s'apparente ainsi aux démarches d'éducation populaire, car elle vise à modifier les différents rapports - sociaux, économiques et politiques – entre les individus (Carimentrand & Rospabé, 2014). Cette transformation a, entre autres, lieu par l'ancrage de certaines initiatives dans leur territoire. Comme l'observe Gillet (2001), la praxis doit tenir compte de l'espace au sein duquel se confrontent les individus : tous ne disposent pas du même contexte, ni des mêmes ressources. Les apprenants ont une diversité d'appartenances économique, sociale et culturelle, qui peuvent être créatrices de tensions dans l'interaction avec les autres. Ainsi, pour s'assurer que l'échange entre les différents acteurs soit émancipateur, la présence d'un accompagnateur est requise. Son rôle est alors d'assurer la cohésion du groupe, mais également la compréhension des mécanismes de décision collective. Ce type d'éducation requiert donc que le facilitateur stimule la curiosité de l'apprenant et l'invite, par ses interventions à faire preuve d'initiative créative (Miguel Sierra & Drion, 2010). Ces dernières ont ainsi pour but de transmettre à la fois des savoir-faire, mais également des savoir-être.

### Transmettre le savoir de l'économie sociale

Dans la pratique, l'éducation à l'économie sociale passe donc par la création d'outils ludiques (Carimentrand & Rospabé, 2014). Ceux-ci peuvent prendre différentes formes comme celle d'un jeu de rôle ou encore l'utilisation de photos ou vidéos. Cependant, cette attention particulière pour

le jeu pédagogique n'est pas propre à l'économie sociale. Eber (2003) recommande aux enseignants dans les écoles de gestion de favoriser cette approche, car la représentation de concepts abstraits permettrait, selon lui, l'amélioration de la compréhension des étudiants. D'ailleurs, il observe que le jeu augmente de manière significative la satisfaction des apprenants, en plus de donner confiance à celui qui enseigne. Le possible échec du jeu représente également une opportunité d'apprentissage, car il permet d'aborder des notions concomitantes à l'expérimentation. Cependant, Eber (2003) souligne que le jeu ne doit jamais se conclure par une récompense, car cela nuirait à la finalité pédagogique de l'exercice.

Ceci étant dit, Comeau (1998) estime que l'apprentissage des valeurs et attitudes propres à l'économie sociale, qui constitue un savoir-être, se réalise plutôt dans les interactions, souvent de manière non intentionnelle. Cette interpénétration des savoirs tacites et explicites, observée dans le domaine de l'économie sociale, semble découler du fait que ce dernier prend ses racines à la croisée de plusieurs disciplines. De sorte que, Braconnier et Caire (2012) identifient cinq champs de compétences complémentaires – la gestion, l'animation, la transmission, le développement et l'accompagnement - qui reflètent la complexité de la double finalité de l'entreprise sociale et collective. Ainsi, ces auteurs remarquent que les adhérents au mouvement solidaire doivent, en plus de maîtriser les rudiments du management traditionnel, s'assurer de la mise en place d'une démarche d'évaluation des pratiques sociales qui va au-delà de la dimension financière de l'organisation. De plus, le mode de gouvernance démocratique exige des capacités d'animation afin de faire ressortir l'intérêt collectif dans les propos des membres. En effet, la variété des horizons dont proviennent les membres implique une pluralité de réactions et d'enjeux individuels qui seront au cœur du dialogue social mené dans les différentes instances. De surcroît, ces pratiques d'animation qui visent à autonomiser les apprenants impliquent des habiletés à transmettre des valeurs émancipatrices qui mettent en lumière les forces de chacun. D'ailleurs, l'économie sociale implique une capacité de développement des libertés de l'organisation. En d'autres mots, si cette économie veut être cohérente avec son objectif de développement de la citoyenneté de ses partisans, elle doit mettre de l'avant des pratiques de décloisonnement et permettre des échanges avec l'ensemble du système économique. Enfin, les membres solidaires doivent apprendre à accompagner leurs pairs afin de consolider les différentes prises de conscience, sans toutefois endosser la responsabilité de chacune de leurs actions.

De ce fait, l'éducation à l'économie sociale valorise le développement de compétences transversales par la mise en place d'une structure de compte-rendu où l'apprenant peut relater des anecdotes et des histoires, comme des discussions en grand groupe ou l'écriture dans un journal de bord, grâce à laquelle il pourra délayer le formel de l'informel (Camitrand & Rospabé, 2014 ; Brougère, 2007). À ce sujet, Brougère (2007) ajoute que la dimension informelle doit toujours être réfléchie, bien qu'elle ne revête pas de forme concrète, car ce sont les questionnements de l'accompagnateur qui les feront émerger.

Considérant ce qui précède, il est désormais possible de clarifier notre questionnement concernant la figure de l'entrepreneur collectif en explorant comment la pédagogie à l'entrepreneuriat coopératif répond aux enjeux des éducations à l'économie sociale.

#### L'entrepreneur collectif versus l'entrepreneur coopératif

Avant tout, il est de mise d'étayer les particularités du modèle coopératif. Comme mentionné précédemment, la coopérative a pour objectif de répondre aux besoins de ses membres, qui sont non-comblés par les agents économiques en place. Les coopératives peuvent être de cinq types (de consommateurs, de producteurs, de solidarité, de travailleurs actionnaires et de travail), mais peu importe le lien d'usage qu'elles entretiennent avec leurs membres, celles-ci se distinguent par la juxtaposition d'une structure associative à celle de l'entreprise privée (Desforges et al., 1979).

De ce fait, il est intéressant de noter que le modèle coopératif semble être un outil qui favorise l'apprentissage du métier d'entrepreneur en raison de sa double structure. D'ailleurs, Malo (2001) effectue un rapprochement entre le coopérant et l'entrepreneur en affirmant que ce premier est un agent économique qui cherche à s'adapter au marché en exerçant son pouvoir sur l'organisation, au même titre que ce deuxième. Dans la même veine d'idées, Hernandez et Lethielleux (2016) affirment qu'il n'y a pas de différence entre les compétences que l'entrepreneur classique et l'entrepreneur coopératif développent lors de la création ou la gestion d'une organisation. Par conséquent, on peut affirmer que les deux types d'entrepreneuriat valorisent le développement du leadership individuel de l'apprenant. Cependant, l'entrepreneur coopératif est également investi d'un devoir de transformation de la société, de réalisation d'utopies (Malo, 2001). Ce faisant, une nuance serait à apporter entre l'entrepreneur collectif, qui cherche à créer

des interactions avec sa communauté (Verzat & Toutain, 2016), et l'entrepreneur coopératif qui est membre d'une structure associative et, de ce fait, travaille pour sa communauté, cherchant à mobiliser toutes les parties prenantes (Maunaye & Poisson, 2017).

### L'esprit coopératif

Ainsi, au-delà de l'esprit d'entreprendre, le coopérant doit développer un esprit coopératif. Bien que peu développé dans la littérature, il est possible d'affirmer que cet esprit fait référence aux sept principes coopératifs qui reflètent les valeurs de ce mouvement social (Parodi, 2018 ; Lapoutte & Chevillard, 2017 ; Novkovic, 2008). Il est à noter que l'adhésion à ces principes est facultative. En effet, les coopératives ne sont pas légalement contraintes de les respecter. Brièvement, ils se déclinent comme suit:

#### *Figure 2: Les sept principes coopératifs*

1— « Adhésion volontaire et ouverte » : Les coopératives offrent des services à toute personne, sans discrimination, qui est en mesure d'assumer les responsabilités liées à l'adhésion à l'organisation.

2— « Contrôle démocratique exercé par les membres » : La gouvernance de l'entreprise coopérative repose sur le principe « un membre = une voix ». La gestion de l'organisation doit donc s'effectuer de manière démocratique.

3— « Participation économique des membres » : Les membres investissent un capital en fonction de leurs moyens. Les excédents sont réinvestis dans l'organisation afin de soutenir les activités futures des membres.

4— « Autonomie et indépendance » : Bien qu'il arrive que ce type d'organisation reçoive du financement par l'État ou un organisme subventionnaire, la coopérative doit rester autonome dans ses décisions.

5 — « Éducation, formation et information » : Les coopératives offrent des formations à leurs membres afin de favoriser le développement de l'organisation. Elles se doivent également de sensibiliser le grand public aux vertus coopératives.

6 — « La coopération entre coopératives » : Afin de renforcer le mouvement coopératif, les coopératives doivent travailler ensemble.

7 — « Souci de la communauté » : Les coopératives doivent mener leurs activités dans une perspective de développement durable.

Adapté de : *Alliance coopérative internationale* (2018 [1995])

Une enquête quantitative menée par Novkovic (2006) relève que : « *adherence to the cooperative principles has the largest positive impact on members morale* » (p.13). De ce fait, tout

porte à croire que les valeurs coopératives permettent d'instaurer un climat de sécurité psychologique, ce qui favorise la mise en place d'un espace d'apprentissage où les entrepreneurs peuvent pleinement développer leur confiance en soi (Hernandez & Lethielleux, 2016). Ainsi, les principes coopératifs offrent un cadre propice à la démarche entrepreneuriale, car les instances de prise de décisions collectives, comme le conseil d'administration, permettent de repenser les outils entrepreneuriaux : le savoir expérientiel des participants y est valorisé, car les coopérants estiment que l'innovation provient du partage des savoirs (Maunay & Poisson, 2017 ; Veyer & Sangiorgio, 2006).

De surcroît, Parodi (2018) observe une transposition possible de cinq de ces principes dans la pédagogie coopérative. Ainsi, la libre adhésion se refléterait par la motivation personnelle qui a déclenché la démarche autodéterminée de l'apprenant. La gestion démocratique, quant à elle, se traduirait par les différents moyens d'autoformation mis en place par le groupe ou par l'apprenant lui-même. Le principe d'inter-coopération prendrait forme au travers des interactions entre les différents groupes d'apprenants. De son côté, la lucrativité limitée renverrait aux différents enseignements qui sont à la fois des enrichissements individuels et collectifs, ce qui finalement, permettrait la concrétisation du principe d'éducation des membres en mettant de l'avant des méthodes alternatives d'apprentissage. Par conséquent, la valorisation des sept principes précédemment énoncés permettrait une prise de conscience du collectif ce qui contribuerait au développement de l'esprit coopératif. Par ailleurs, on peut remarquer que l'esprit coopératif s'inscrit dans le paradigme de la pédagogie entreprenante, car il valorise, au même titre que cette seconde, la prise d'initiative dans la résolution de problèmes complexes. Toutefois, cet esprit cherche à la fois à répondre à des problèmes sociaux, mais également à outiller les personnes au travers du processus d'apprentissage. On peut donc noter que la pédagogie coopérative prend ses racines dans l'apprentissage expérientiel, car cette première valorise l'interaction entre les pairs afin d'assurer la réalisation d'un objectif commun (Lapoutte & Chevillard, 2017). Considérant ce qui précède, l'apprentissage coopératif<sup>2</sup> est ici entendu comme un processus d'interdépendance où la contribution de chacun doit être coordonnée avec celle des autres afin d'assurer la bonne exécution de la tâche (Beaudrit, 2007).

<sup>2</sup> Il est important de souligner que la notion d'apprentissage coopératif peut prendre plusieurs sens. Alors que pour certains auteurs cet apprentissage réfère uniquement au fait de travailler en groupe, en collectivité, pour d'autres, ce modèle éducatif réfère à l'entreprise coopérative. Dans le cadre cet essai, nous adopterons la seconde vision.

Concrètement, cette interdépendance, propre à la pédagogie de l'entrepreneuriat coopératif, pourrait être divisée en trois dimensions (Lapoutte & Chevillard, 2017). La première réfère directement à l'apprenant qui doit adopter une posture réflexive en portant une attention particulière à ses comportements et à leurs répercussions. C'est ce que ces auteures appellent la responsabilité individuelle. La seconde dimension porte sur le groupe. Ainsi, elles soulignent l'importance de mettre à profit les compétences sociales de tous les membres du groupe, tout en posant un regard réflexif sur la dynamique et l'organisation de ce dernier afin d'en renforcer l'efficacité. Conséquemment, la troisième dimension se trouve à la jonction de l'individu et du groupe : il s'agit, dans un premier temps, de l'interaction en face-à-face et, dans un deuxième temps de l'interdépendance sociale positive qui prend forme par l'intermédiaire des encouragements et rétroactions positives émises par les pairs. Tout bien considéré, le processus dialectique entre l'apprenant et son groupe d'appartenance, articulant à sa manière la dynamique entre l'action et la réflexion, fait écho au courant des théories de l'apprentissage expérientiel précédemment présenté.

Le tableau de synthèse présenté ci-après permet de mettre en lumière les particularités des pratiques éducatives en économie sociale par rapport à l'éducation à la pédagogie entreprenante telle que développée par Surlemont et Kearney (2009). Bien que les deux méthodes d'apprentissage s'inscrivent dans le courant des pédagogies actives, l'éducation à l'entrepreneuriat coopératif se démarque par les instances de fonctionnement démocratique qui imposent à l'apprenant d'adopter un regard à la fois individuel et collectif. En effet, en plus du sens de l'entrepreneuriat, le participant au projet CIEC apprend, entre autres, à travailler en équipe, à être à l'écoute des autres, à développer son autonomie et à développer sa confiance en soi.

***Tableau 1: Particularités du modèle de la pédagogie à l'entrepreneuriat coopératif***

	<b>Pédagogie à l'entrepreneuriat coopératif</b>
<b>Vision de l'organisation</b>	Répondre aux besoins des membres

<b>Valeurs de l'organisation</b>	Entraide, démocratie, solidarité (Primauté de l'humain sur le capital)
<b>Conception de l'apprentissage</b>	Développer un esprit coopératif, c'est-à-dire cultiver une prise de conscience du collectif, en favorisant une interdépendance positive entre les membres d'une association.
<b>Savoirs développés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissances axées sur les principes du management et d'évaluation des pratiques sociales</li> <li>- Savoir-faire axé sur les techniques de gestion de base et sur les pratiques de gouvernance démocratique</li> <li>- Savoir-être axé sur le développement émancipateur des membres</li> </ul>
<b>Relation à la collectivité</b>	Faire partie intégrante de sa communauté en répondant à ses besoins, en même temps qu'à ceux des autres membres

## 2.5. Le modèle d'apprentissage CIEC

Le projet CIEC se définit comme un projet d'éducation à l'entrepreneuriat coopératif (CIEC, 2018a). De ce fait, on peut affirmer que les CIEC sont des entreprises épistémiques, en ce sens où elles s'arriment « *autour d'un projet d'apprentissage* » (Veyer & Sangiorgio, 2006, p. 90). Dans ce contexte, l'entreprise est un prétexte à l'éducation à l'économie sociale, qui est ici entendue comme un processus pédagogique cherchant à développer une réflexion critique sur les enjeux économiques afin de stimuler l'engagement dans la participation à une économie solidaire (Rosbapé, 2014).

### Les adolescents : un public cible

En ayant comme population cible des adolescents, le projet CIEC agit à titre d'agent stratégique de rétention pour le mouvement coopératif. En effet, en contribuant à la formation économique d'une nouvelle génération, ce type d'initiative contribue à la reconnaissance à long-terme du modèle de l'économie sociale, ce qui en favorise la pérennité (Demoustier & Wilson-Courvoisier, 2009).

Il est important de noter que l'adolescence est une phase du développement psychosocial de l'individu caractérisée par une quête identitaire. Durant cette période, l'adulte en devenir essaie d'établir une cohérence entre sa conscience de soi et le rôle qu'il voudrait occuper au sein de la société. Cette phase est alors ponctuée de crises, c'est-à-dire de périodes de remise en question et de prise de décision. De plus, le jeune cherche à s'investir de manière personnelle dans un système

de croyances qui enlignen ses choix d'activités personnelles et professionnelles, c'est ce que Marcia (1980 dans Papalia, 2014) nomme l'engagement. Cette période charnière, qui marque la fin de l'enfance et le début de la vie adulte, est donc marquée par des moments turbulents où, pour sentir qu'il a du contrôle sur son existence, l'adolescent entrera en conflit avec certains adultes, comme ses parents et ses enseignants et adoptera, parfois, des comportements risqués. Ainsi, l'adolescent remet en question les figures d'autorité traditionnelle et s'identifie d'abord et avant tout à son groupe de pairs (Papalia, 2014).

De ce fait, le projet CIEC se présente comme une structure adéquate au développement de l'engagement politique de l'adolescent, car l'utilité sociale du projet associatif se présente comme étant en porte-à-faux avec plusieurs valeurs préconisées dans la société et, par le fait même, s'arrime avec la remise en cause de tous les systèmes par le jeune. De plus, les mécanismes associatifs permettent à l'adolescent d'exercer librement ses choix, en l'absence d'un patron formel (Rospabé et al., 2017 ; Fontan & Bouchard, 1997). Ainsi, comme le soutiennent Maunaye et Poisson (2017) le rôle du coordonnateur est de développer l'autonomie et les compétences des adolescents.

#### Les coordonnateurs : un rôle complexe

Par conséquent, les coordonnateurs du projet doivent davantage adopter une perspective d'accompagnement que d'animation avec les jeunes. Le partage du pouvoir est ainsi un enjeu central à l'adolescence (Mack et al., 2009). De telle sorte que, cela complexifie le rôle du coordonnateur qui doit apprendre à moduler son leadership afin de favoriser la meilleure prise en charge possible (Favreau & Lévesque, 1991). De plus, pour être des modèles positifs et appréciés de ces jeunes, les coordonnateurs doivent être à la fois être perçus comme des pairs avec qui ils peuvent partager leurs émotions et leurs pensées, mais aussi comme des guides qui définissent les limites du jeu afin d'assurer des conditions optimales d'apprentissage. Le modèle CIEC contribue donc à tisser des liens de confiance entre des adolescents, les entrepreneurs et des jeunes adultes, les coordonnateurs.

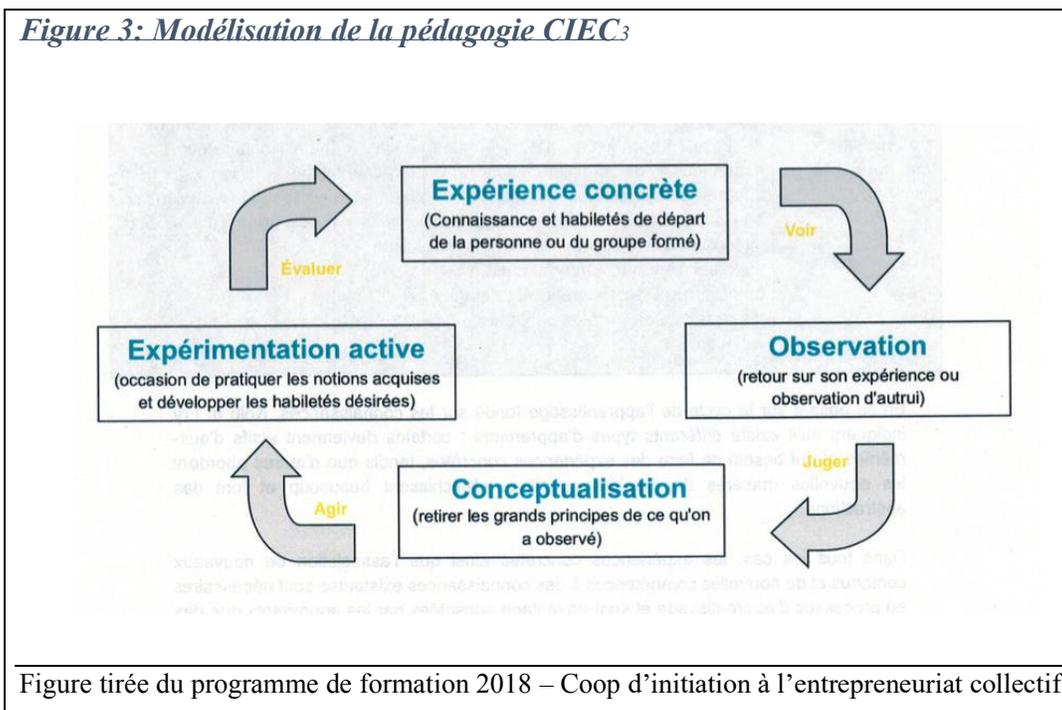
#### Un objectif : développer des compétences coopératives

D'ailleurs, le projet CIEC est également une opportunité pour ces derniers de développer des compétences coopératives, au même titre que les jeunes entrepreneurs, car les coordonnateurs n'ont pas nécessairement de connaissances sur le modèle coopératif au moment de leur embauche.

En effet, les coordonnateurs des CIEC sont des étudiants universitaires recrutés pour leur capacité à animer un groupe d'adolescents : leur connaissance du milieu coopératif est vue comme un atout et non un prérequis. Ceci est particulier, considérant que Comeau (1998) mentionne que les projets de mise sur pied en économie sociale doivent être encadrés par des formateurs qui « possèdent une longue expérience soit à titre de sociétaires ou d'intervenants » (p.478), puisqu'ils doivent non seulement gérer la vie de groupe, mais également être alertes aux tensions inhérentes au fonctionnement association/entreprise.

### Une méthode basée sur l'apprentissage expérientiel

En fin de compte, ce n'est pas un hasard si le projet CIEC se réapproprie le modèle de la roue de Kolb en l'intitulant « la pédagogie CIEC » [Voir figure 3]. En effet, servant de trame de fond au projet, ce modèle d'apprentissage permet de mettre en valeur le fait que chaque situation ayant lieu au cours de l'expérience estivale soit considérée comme une occasion d'apprentissage, mais plus encore qu'elle soit émancipatrice pour le jeune entrepreneur.



<sup>3</sup> Notons l'intégration du triptyque de la « JOC », entre les différentes phases du modèle de Kolb. Les entrepreneurs sont explicitement invités à *voir* des situations, *juger* les problématiques et *agir* sur ces dernières.

Considérant l'état de la question qui vient d'être dressé au sujet de la valorisation de l'entrepreneuriat et de son enseignement, mais également des spécificités liées à l'entrepreneuriat coopératif, une absence quant à l'apprentissage des formateurs à l'économie sociale se fait remarquer. En effet, les articles portant sur la pédagogie à l'entrepreneuriat coopératif abordaient très brièvement le rôle de l'accompagnateur, développant plutôt un corpus abondant sur les bienfaits de cette méthode d'apprentissage sur les apprenants. Pourtant, si l'on reprend les préceptes des pédagogies actives, le facilitateur est tout autant en apprentissage que l'apprenant, puisqu'ils sont dans une relation de sujet à sujet. Cela est probablement dû à l'approche holistique préconisée par les initiatives d'initiation à l'économie sociale qui, comme le projet CJS/CIEC, établissent le rôle de l'animateur comme périphérique (Fontan & Bouchard, 1997). Ainsi, n'étant pas le sujet du projet, les animateurs n'ont donc pas retenu l'attention des chercheurs. Dans cette optique, cet essai tentera de répondre à la question suivante : de quelle manière les coordonnateurs des CIEC s'y prennent-ils pour s'approprier et transmettre les savoirs coopératifs à leurs entrepreneurs ?

## Chapitre III : Méthodologie

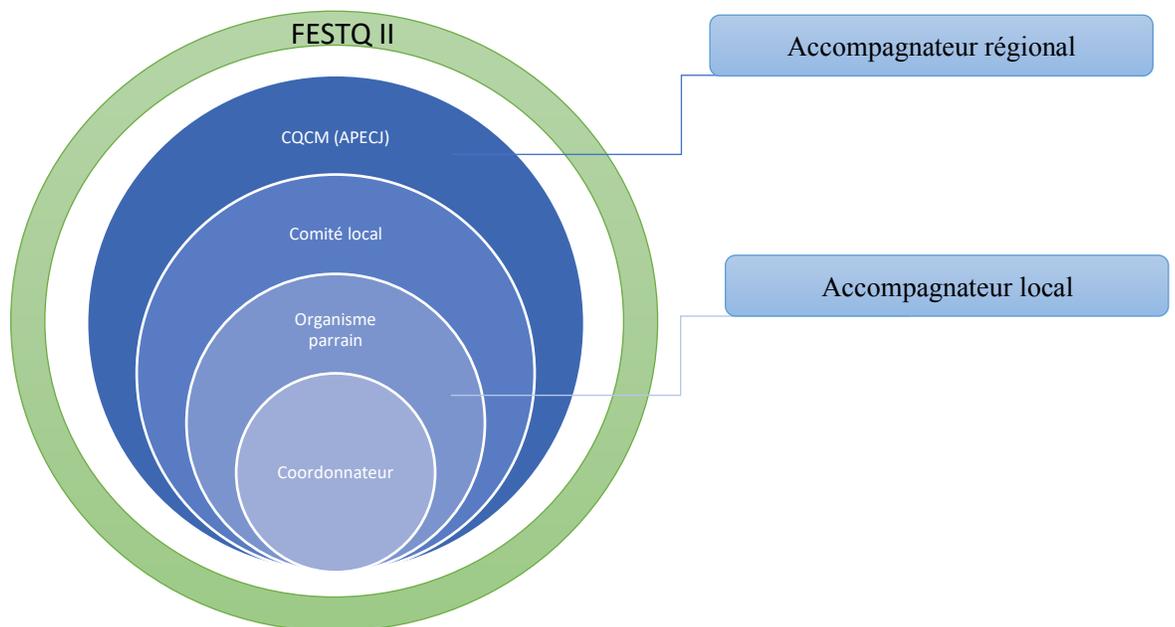
### 3.1. Rappel du mandat de recherche

En décidant d'affirmer fermement sa dimension entrepreneuriale, le projet CJS s'est transformé en projet CIEC. Bien que la structure coopérative demeure la même, le programme de formation des coordonnateurs a été revu pour répondre à une nouvelle contrainte de temps. En effet, rappelons que la formation a été réduite à deux jours au lieu de quatre. De plus, la formation de mi-été a été abolie pour être remplacée par une rencontre personnalisée. Considérant ces changements organisationnels, l'objet de notre mandat de recherche était de relever les besoins des coordonnateurs quant à la formation et l'accompagnement reçus au cours de l'été 2018.

#### Objectif général

Considérant que le rôle des coordonnateurs est crucial dans le développement des jeunes entrepreneurs puisque ce sont eux qui assurent la prise en charge initiale du groupe et qui doivent aider au développement des compétences entrepreneuriales coopératives (CIEC, 2018b), l'objectif général de ce mandat de recherche consiste à analyser le dispositif de formation et d'accompagnement CIEC. Pour ce faire, nous avons, d'abord et avant tout, pris connaissance de la structure d'accompagnement CIEC [voir figure 4].

*Figure 4: Structure d'accompagnement du projet CIEC*



Brièvement, les APECJ œuvrant pour le CQCM coordonnent le projet. Concrètement, cela signifie qu'ils organisent la formation des coordonnateurs, assurent le lien avec les comités locaux, vérifient que les règles et exigences des partenaires sont respectées et évaluent le projet en fin d'été. En parallèle, le comité local, composé d'au moins trois acteurs communautaires issus du territoire (ex. représentant municipal, membre de la commission scolaire, organisateur communautaire) est responsable d'assurer la promotion du projet au sein de la communauté. Le financement du FESTQ II est ainsi remis au comité local afin de financer le recrutement et l'embauche d'un coordonnateur. Parmi les membres du comité local, un des représentants porte le titre d'organisme parrain. En plus d'habituellement offrir un local à la CIEC, le parrain est le responsable légal du projet. Ce faisant, ce dernier agit également à titre d'employeur pour le coordonnateur. En fait, le parrain apporte un soutien régulier aux coordonnateurs dans la gestion quotidienne du projet. Ainsi, les coordonnateurs entretiennent des liens étroits avec leur parrain, mais également avec leur APECJ, qui assure les aspects techniques du projet (CIEC, 2018c ; CIEC, 2018d ; Fabrique entrepreneuriale, 2017b).

### Objectifs spécifiques

L'accompagnement des coordonnateurs est donc assuré par deux parties prenantes : l'organisme parrain et les APECJ. Ces deux instances mettent en lumière la double posture du coordonnateur, qui est, parfois, un apprenant et, d'autres fois, un facilitateur. Ce faisant, pour bien saisir les besoins propres à ce double rôle, nous avons identifié trois objectifs spécifiques. Tout d'abord, en lien avec l'état de la question dressé précédemment, nous souhaitons comprendre les stratégies d'appropriation et de transfert du savoir coopératif adoptées par les coordonnateurs de CIEC afin d'apporter une réponse partielle à la lacune identifiée dans la littérature. Ensuite, considérant leur position d'apprenant (rappelons que les coordonnateurs ne possèdent pas nécessairement de connaissances sur le milieu coopératif au moment de leur embauche), il nous semble de mise d'identifier les apprentissages, les habiletés et les compétences qu'ils ont développés au cours du projet afin de démystifier s'il s'agit également d'un projet éducatif pour ces derniers. Finalement, considérant que les coordonnateurs sont embauchés pour leurs capacités à animer un groupe d'adolescents, ce mandat de recherche permettra de comprendre certaines particularités de la relation entre les adolescents et les jeunes adultes.

### 3.2. Choix de la méthodologie et construction des outils de collecte

Compte tenu de notre objectif général et de nos objectifs spécifiques, la modélisation de notre mandat de recherche [voir figure 5] a été développée de manière à comprendre le rôle de chaque partie prenante dans le développement des coordonnateurs, mais également d'analyser les mécanismes et les parcours d'apprentissage de ces derniers dans l'optique de mieux saisir leurs effets sur l'expérience des coordonnateurs. Puisqu'il se concentre sur un dispositif d'enseignement, notre objet d'étude est à la fois concrètement observable (activités animées par le facilitateur) et abstrait (compréhension et représentation des valeurs coopératives).

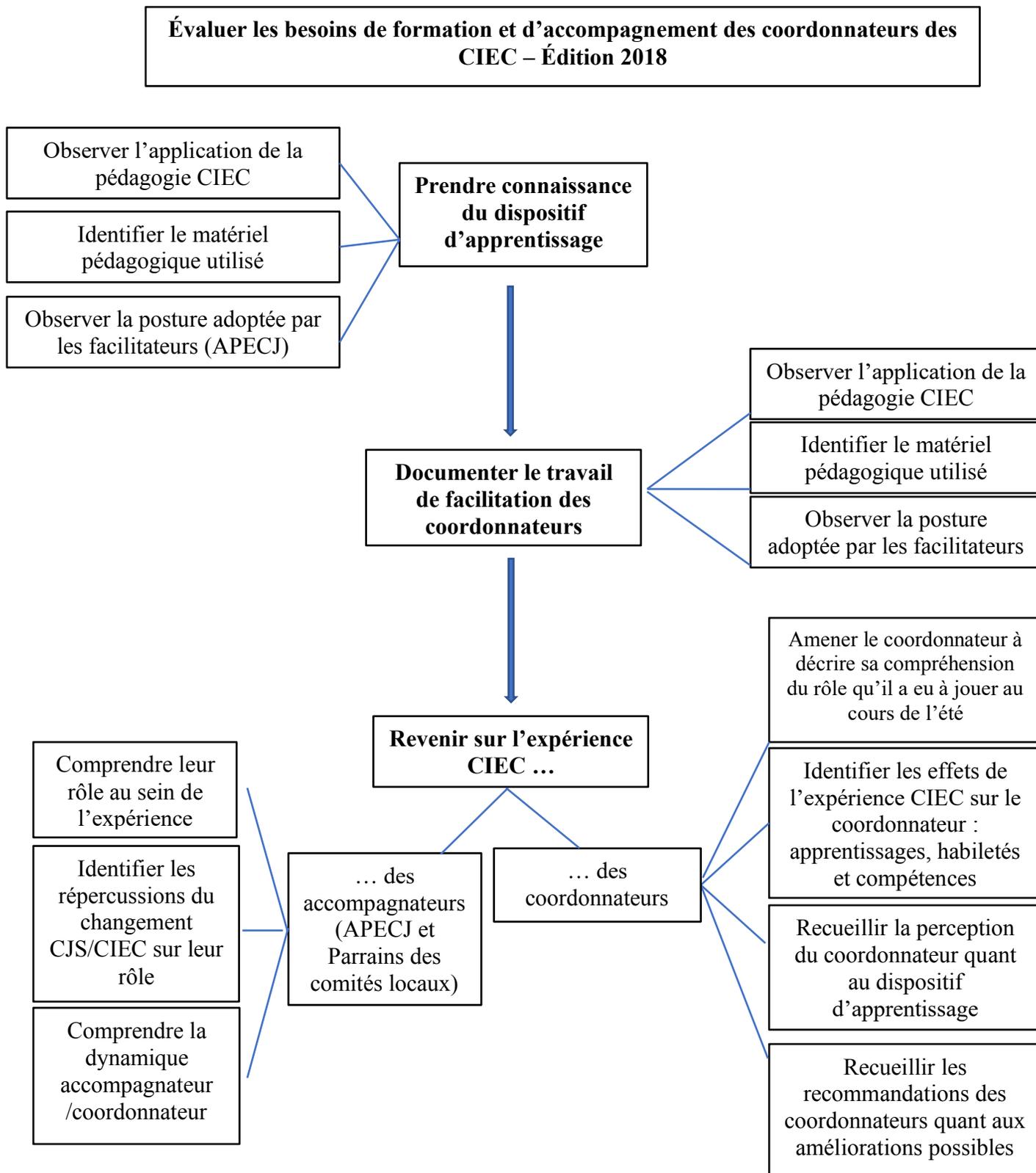
À ce propos, Figari (2008) mentionne que la « théorie du dispositif » en éducation conçoit le dispositif comme un ensemble de valeurs, une certaine vision du monde qui traduit un idéal. Cet idéal peut alors être transformé en une intention qui tient compte de l'environnement dans lequel le projet imaginé prendra place. Finalement, la concrétisation du dispositif doit tenir compte des ressources en place, en plus de se concevoir comme un espace de jeu où les acteurs doivent s'arrimer en fonction des règles et des stratégies valorisées au sein de ce système. Ainsi, pour évaluer un dispositif éducatif, il faut à la fois porter un regard sur les mécanismes englobant les mises en situation, mais également les interactions qui en émergent. Pour opérationnaliser cette démarche, nous nous sommes inspirés de la « méthodologie de la réflexivité garante de la transférabilité » qui postule que :

*« [...] pour démontrer sa compétence, l'individu évalué doit être capable non seulement de produire un résultat positif en situation réelle (performance), mais il doit aussi être capable de mener une activité réflexive quant à la production de ce résultat, cette dernière garantissant en quelque sorte sa capacité à transférer sa compétence d'une situation à une autre... »* (Chenu, 2016, p.26)

Partant de ce point d'ancrage, nous avons décidé de mener des observations non-participantes, dans les deux premiers temps de notre évaluation, puis de mener des entretiens semi-dirigés avec les coordonnateurs observés et leurs accompagnateurs. L'observation non-participante permet, en plus de repérer les pratiques concrètes mises en place, de contextualiser les données. Cette posture est préconisée lorsque l'on cherche à établir un modèle descriptif de l'objet étudié (Journé, 2008). Dans le cadre de notre mandat, l'observation non-participante permet, dans un premier temps, d'explorer la figure du coordonnateur-apprenant en prenant connaissance du dispositif d'apprentissage. Une attention particulière est donc portée sur l'interaction entre les

APECJ, responsables de la formation, et les coordonnateurs en devenir ainsi que, en simultané, sur les activités pédagogiques mises de l'avant. Ce type d'observation donne, dans un second temps, l'opportunité d'étudier la figure du coordonnateur-facilitateur dans son quotidien, en documentant son travail. En plus de pouvoir observer la dynamique avec le groupe de jeunes, cette posture permet de voir concrètement quelles techniques et quels outils sont utilisés par les coordonnateurs pour transmettre le savoir coopératif. De manière complémentaire, l'entretien semi-dirigé permet d'interroger le processus individuel d'appropriation des connaissances et des compétences du participant en le forçant à verbaliser ses réflexions, ses intentions (Chenu, 2016). C'est pourquoi le troisième et dernier temps de notre modélisation cherche à revenir sur l'expérience CIEC afin de donner la possibilité aux coordonnateurs et aux accompagnateurs, d'adopter un regard réflexif sur leur été. Ce moment d'introspection et de partage est une occasion unique de recueillir les préoccupations et les sentiments du coordonnateur. De surcroît, rencontrer certains représentants des organismes parrains et des APECJ permet de mieux comprendre leur rôle distinct et leur perception de leur relation avec les coordonnateurs. Bref, considérant la dimension abstraite de l'évaluation d'un dispositif d'éducation - en ce qui nous concerne, tout ce qui touche à l'appropriation du savoir coopératif -, une méthodologie qualitative semble toute indiquée, car elle permet d'accéder aux raisonnements internes du participant et à son interprétation de l'objet de recherche (Poisson, 1983).

Figure 5: Modélisation du mandat de recherche



Concrètement, pour mettre en œuvre cette modélisation, nous avons construit trois outils de collecte : une grille d'observation et deux guides d'entretien semi-dirigé (l'un est adressé aux coordonnateurs, l'autre aux accompagnateurs). Pour ce faire, nous avons d'abord pris connaissance de l'ancien programme de formation CJS afin d'avoir un point de comparaison. Ce document de 300 pages détaille au jour le jour, les objectifs généraux de chacun des ateliers de formation ainsi que la manière précise dont ils doivent être animés. À partir de cette lecture et d'une revue de littérature exploratoire, nous avons conçu un guide d'observation (Voir Annexe A) ainsi que deux guides d'entretien semi-dirigé (Voir Annexes B et C). Notons que la construction de ces guides d'entretien est fortement inspirée de l'outil de collecte développé par Fontan et Bouchard (1997) qui cherchaient à mesurer l'impact du projet CJS sur les adolescents qui y participaient à titre de coopérants. En bref, la construction des outils de collecte est inspirée de la littérature sur l'évaluation de programme en éducation qui valorise l'approche qualitative pour saisir les enjeux de transférabilité (Chenu, 2016).

### 3.3. Stratégie d'échantillonnage

En ce qui concerne la stratégie d'échantillonnage, de prime abord, il est important de préciser que pour des raisons de commodité, la région de Montréal a été identifiée comme sous-groupe au sein du territoire québécois. Comptant 30 coordonnateurs sur les 164 œuvrant au Québec, les différents arrondissements de la ville de Montréal permettent tout de même d'observer une pluralité de réalités socio-économiques.

Assistant à la formation initiale des coordonnateurs, nous en avons profité pour procéder à notre recrutement. Ainsi, dès le moment où tous se sont présentés, nous avons eu l'opportunité de lire notre lettre de recrutement (Voir Annexe D). Au même moment, le feuillet d'information s'adressant aux participants aux réunions en organisation (Voir annexe E) a été distribué à toutes les personnes présentes. Rappelons que tous les coordonnateurs sont des étudiants universitaires retournant aux études à la session d'automne suivant leur été d'animation. Parmi les 28 coordonnateurs de la région montréalaise qui étaient présents, neuf nous ont donné leur nom pour participer à notre recherche. Notons que cet échantillon représentait quatre dyades d'animation et un coordonnateur solo. Cependant, dès le début de l'été, ce coordonnateur solitaire s'est rapidement avéré surchargé et s'est retiré de la recherche. Ainsi, notre échantillon final était composé de huit coordonnateurs, dont deux avaient déjà animé une CJS (Voir tableau #2).

*Tableau 2: Profil des coordonnateurs participant au projet de recherche*

	<b>Identité de genre</b>	<b>Programme d'études actuel</b>	<b>Programme d'études antérieur</b>	<b>Année d'expérience CJS</b>
1	Femme	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire	Technique en éducation spécialisée	2
2	Femme	Certificat en études féministes	Maîtrise en gestion en contexte d'innovations sociale	0
3	Homme	Baccalauréat en gestion des ressources humaines	N/A	0
4	Femme	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	N/A	0
5	Femme	Certificat en animation culturelle	Certificat en arts visuels	0
6	Homme	Baccalauréat en animation et recherche culturelle	N/A	0
7	Femme	Baccalauréat en enseignement secondaire	N/A	1
8	Femme	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	N/A	0

Bien que cet échantillon en soit un de convenance, il nous semble tout de même valide, car il nous a permis d'étudier les diverses dimensions identifiées dans notre modèle de recherche. Cependant, nous sommes conscients que cet échantillon n'est pas représentatif de la population générale des coordonnateurs CIEC<sup>4</sup>, car nous n'avons obtenu qu'un ratio de 25% d'hommes alors que le ratio national s'élève à 35%. De surcroît, le domaine d'étude le plus fréquent est en intervention psychosociale, alors que la moitié de notre échantillon étudie en éducation.

Au sujet des accompagnateurs rencontrés<sup>5</sup>, nous avons eu l'opportunité de rejoindre deux des quatre APECJ de la région de Montréal, qui ont accepté de nous rencontrer pour un entretien

<sup>4</sup> Les statistiques portant sur la population générale des coordonnateurs nous ont été fournis, sur demande, par la directrice des Fonds étudiant I et II.

<sup>5</sup> Rappelons que les APECJ sont les accompagnateurs régionaux en charge de la formation des coordonnateurs et qui assurent la communication entre les comités locaux et le bailleur de fonds, alors que les organismes parrains sont les employeurs des coordonnateurs et travaillent donc quotidiennement ensemble (Voir figure 4, p.26).

semi-dirigé d'une durée d'environ 45 minutes. L'une des deux était nouvelle sur le projet CIEC, mais a eu l'opportunité de travailler au sein du comité de révision du programme de formation. La seconde travaille à titre d'APECJ depuis plusieurs années et a même déjà animé une CJS lorsqu'elle était aux études. En ce qui concerne les organismes parrains, nous n'avons réussi qu'à rencontrer deux représentants sur les quatre CIEC étudiées, pour une raison de disponibilité. Nous avons été mis en contact avec ces responsables par l'intermédiaire d'une des APECJ. La première représentante était à sa première année sur le comité local, mais avait déjà côtoyé les animateurs dans le cadre de ces fonctions au Carrefour-jeunesse emploi. La seconde représentante, issue du milieu communautaire, est impliquée depuis près de 5 ans au sein du projet CJS et a elle-même animé le projet.

En somme, la stratégie d'échantillonnage mise en place nous a tout de même permis d'atteindre une saturation, c'est-à-dire que les dernières entrevues n'ont pas apporté d'informations additionnelles (Gavard-Perret et al., 2008).

#### 3.4. Procédures pour la collecte des données

Notre collecte de données s'est déclinée en trois temps. Ainsi, les premières observations ont eu lieu lors de la fin de semaine de formation organisée par les APECJ de la région de Montréal. Cette formation initiale s'est tenue dans les locaux de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec les 24 et 25 mai 2018. Pour le deuxième bloc d'observation, nous nous sommes rendus dans les locaux qui accueillait les quatre CIEC observées. En fonction des activités mises à l'horaire par les coordonnateurs, nous nous entendions pour nous rendre sur les lieux à des heures précises où une interaction entre les coordonnateurs et les jeunes étaient prévue. Il pouvait s'agir de formations sur un sujet quelconque, d'animations de groupe en sous-comité, de conseils d'administration ou encore de contrats. En moyenne, nous avons eu l'opportunité de nous rendre trois fois dans chaque CIEC. Ces observations non-participantes se sont déroulées du 26 juin au 17 août. Ensuite, en ce qui concerne les entretiens semi-dirigés, nous désirions attendre que les coordonnateurs aient remis leur bilan avant de les rencontrer. Ainsi les entretiens semi-dirigés avec les coordonnateurs, d'une durée d'environ 45 minutes, se sont déroulés entre le 20 août et le 10 septembre. Enregistrées avec la permission des coordonnateurs, ces entrevues se sont tenues dans des cafés à proximité de leur domicile ou encore dans des locaux universitaires. Finalement, en ce qui concerne les accompagnateurs, il nous a été possible de rencontrer les deux APECJ la même

journée, le 20 août, dans leurs locaux. Les deux autres représentantes des organismes parrains ont été rencontrées sur leur lieu de travail au cours du mois de septembre. Notre collecte de données s'est donc échelonnée sur une période de quatre mois.

### 3.5. Procédures pour la génération / validation des données à analyser

La grille d'observations, bien que développée à l'aide de la littérature, n'a pas été utilisée sous la forme développée en raison du déroulement de l'action qui n'était pas propice à remplir des cases. Les notes d'observations ont ainsi été prises à la manière d'un récit descriptif. Cependant, lors de la retranscription de ces notes, des codes tirés de la grille initiale étaient assignés aux différents extraits. Par exemple :

*Une pile de papiers est distribuée à chaque équipe [code : **Médium – Jeu d'association**] et ces dernières doivent mettre les bons extraits de définitions sous les bons comités. Certains anciens se consultent entre eux et déplacent des papiers lorsqu'ils ne sont pas en accord avec la réponse proposée, sans avoir consulté les équipes qui ont initialement collé le papier [code : **Principe démocratique – L'apprenant est à l'affût des rapports oppressants**] (Extrait des notes issues de la formation du 24 mai 2018).*

En ce qui concerne les grilles d'entretiens semi-dirigés, elles ont été utilisées telles quelles. Au fil des entretiens, seul l'ordre des questions a été revu afin d'assurer une conversation plus fluide.

Afin d'analyser les données collectées, nous avons, dans un premier temps, procédé à la transcription informatique de toutes les notes d'observation et ainsi que des verbatim des entretiens semi-dirigés que nous avons menés. Lors de la transcription, nous avons immédiatement procédé à l'anonymisation des propos. Par la suite, tous les fichiers ont été analysés à l'aide du logiciel NVivo 12. Nous avons donc effectué une analyse thématique de manière horizontale, ce qui signifie que nous avons traité les documents transcrits de façon transversale afin d'en faire ressortir les éléments récurrents dans les discours et les actions des coordonnateurs. La catégorisation des thèmes s'est d'abord effectuée à l'aide d'un codage ouvert qui nous a permis de trouver des similitudes entre les discours. Puis, nous avons réorganisé l'information en fonction d'un codage *a priori*, mettant en lumière les concepts-clés de notre revue de littérature. Cette stratégie « *a priori* » (Allard-Poesi, 2003) nous a ainsi permis de réduire le nombre de catégories thématiques passant de quinze à sept, en plus de s'assurer que le découpage de l'information corresponde aux dimensions de la modélisation de notre modèle de recherche.

Il apparaît évident qu'une limite méthodologique de notre projet est d'avoir analysé seule les données : l'aide d'un collègue aurait permis de démontrer une fiabilité inter-codeur. Cependant, nous avons été en mesure d'observer une fiabilité intra-codeur considérant que nous avons été en mesure d'obtenir des résultats similaires à chaque répétition de l'expérimentation du codage (Gavard-Perret & Helme-Guizon, 2008).

En somme, le cadre méthodologique de ce mandat de recherche a été construit de manière à prendre en considération les deux postures du coordonnateur au cours de l'été, c'est-à-dire la posture du coordonnateur-apprenant ainsi que celle du coordonnateur-facilitateur afin de mieux identifier les besoins, implicites comme explicites, de ces derniers.

## Chapitre IV. Résultats

Dans l'optique d'assurer une cohérence avec la modélisation de notre question de recherche, nous avons organisé nos résultats en trois temps. En premier lieu, nous présenterons le dispositif d'apprentissage initial dans l'objectif de mettre en lumière l'approche pédagogique des APECJ ainsi que les outils didactiques mis de l'avant afin de favoriser le transfert de connaissances. En second lieu, nous documenterons le travail de facilitation des coordonnateurs. Considérant le fait que ce projet se démarque par son ancrage dans son territoire d'appartenance (Fontan & Bouchard, 1997), ces résultats seront présentés en fonction de la réalité de chaque CIEC. Cette section se conclura toutefois par un exposé portant sur les particularités de la relation entre les adolescents et les jeunes adultes qui était au cœur du discours des coordonnateurs. En dernier lieu, un regard rétroactif sur l'expérience des coordonnateurs sera porté. Subdivisée en trois sous-catégories, cette section détaillera, d'abord, les apprentissages des coordonnateurs, puis leur expérience d'accompagnement par les parrains des comités locaux et, finalement, leur expérience d'accompagnement par leur APECJ.

### 4.1. Prendre connaissance du dispositif d'apprentissage des coordonnateurs

Organisée par les APECJ, la formation initiale s'est échelonnée sur une période de deux jours. L'ensemble des coordonnateurs des seize CIEC de l'île de Montréal étaient conviés afin, entre autres, de mieux comprendre le rôle qu'ils allaient jouer au cours de l'été. En effet, les objectifs de cette formation étaient de plusieurs ordres comme le démontre la figure 6.

#### *Figure 6: Objectifs de la formation*

Au terme de la formation, les coordonnateurs des CIEC:

- ❖ Connaitront les nouveaux paramètres du projet, sa structure, les acteurs et leurs rôles ;
- ❖ Connaitront leur rôle en tant que coordonnateur et comprendront l'importance de la prise en charge par les entrepreneurs ;
- ❖ Auront vécu une formation reproductible auprès des entrepreneurs ;
- ❖ Se seront appropriés les éléments-clés de la pédagogie entrepreneuriale coopérative ;
- ❖ Auront créé un réseau de collaboration avec les autres coordonnateurs afin de partager des idées, outils, références, bonnes pratiques, etc. ;
- ❖ Se sentiront compétents pour l'accompagnement et l'encadrement de la CIEC.

(Extrait tiré du Programme de formation 2018– Coop d'initiation à l'entrepreneuriat collectif)

En raison du nombre important de participants, le groupe fut divisé en deux. L'animation de chacun des groupes était ainsi assurée par deux APECJ. Dans le cadre de nos observations, nous avons alterné de groupe à quelques reprises afin de noter s'il y avait des variations dans l'animation des APECJ, mais également dans les réactions des groupes. Ceci étant dit, une seule différence majeure fut observée : l'un des deux groupes était constitué d'une plus grande proportion d'anciens animateurs des CJS qui prenaient plus régulièrement la parole pour partager des anecdotes, ce qui a augmenté le temps alloué à chacune des activités.

#### 4.1.1 Première journée de formation : immersion dans le monde coopératif

##### 4.1.1.1 Bloc 1 : Présentation du projet CIEC et du modèle coopératif

Le premier bloc de formation portait le fonctionnement interne du projet CIEC ainsi que sur les trois composantes de la coopérative (association, entreprise et travail). Cette présentation s'est déroulée sous la forme magistrale : les deux formatrices lisaient leur présentation PowerPoint à l'avant alors que les coordonnateurs étaient assis face à elle, comme dans une salle de classe traditionnelle.

Par la suite, les APECJ expliquèrent l'approche pédagogique mise de l'avant par le projet CIEC ainsi que les particularités du modèle coopératif. Pour ce faire, les coordonnateurs ont été menés, dans un premier temps, à lire différents textes théoriques, puis, dans un deuxième temps, à partager leur nouveau savoir à leur partenaire. Une APECJ précisa que cette technique d'animation se nomme le « groupe d'experts » et repose sur la structure coopérative « penser-pairer-partager » qui se décline comme suit : tout d'abord, les participants réfléchissent pendant une durée déterminée à un sujet précis, puis ils sont mis en équipe pour finalement partager leurs réflexions avec un plus grand groupe (CQCM, 2008).

Suite à cet atelier, une participante nomma une appréhension quant au travail à effectuer cet été. De manière assez fluide, d'autres coordonnateurs, ayant déjà vécu l'expérience de la CJS, se donnèrent la réplique pour lui raconter des anecdotes et la rassurer. Pour clôturer cette activité, une des formatrices effectua un retour sur les notions abordées précédemment ; elle prit alors le temps de nommer qu'il s'agissait d'une rétroaction et les invita à en faire régulièrement avec les jeunes au cours de l'été.

Pour introduire les caractéristiques d'une coopérative, les APECJ distribuèrent des feuilles de papier aux coordonnateurs en leur demandant d'y inscrire leur propre définition du modèle coopératif. Après quelques minutes de réflexion individuelle, les coordonnateurs furent invités à

partager en grand groupe leur définition. Suite aux quelques partages, les formatrices diffusèrent une vidéo<sup>6</sup>, produite par TED HEC-Montréal, où Jean-Martin Aussant présente le concept d'économie sociale.

Sans transition particulière, les formatrices demandèrent aux coordonnateurs de se lever et de former deux lignes devant l'une d'entre elles. Elles leur mentionnèrent alors qu'ils allaient faire un petit jeu-questionnaire afin de tester leurs connaissances sur le milieu coopératif. Les réponses furent alors brièvement abordées, mais un document détaillé fut remis à la fin du jeu. En guise de retour sur le jeu-questionnaire, les formatrices présentèrent de manière magistrale, à l'aide d'une présentation PowerPoint, les sept principes spécifiques à ce type d'entreprise selon l'*Alliance coopérative internationale*. Une APECJ a clôt cette section, en indiquant que les questions du jeu-questionnaire seront mises à leur disposition sur le nuage informatique des coordonnateurs afin qu'ils puissent rejouer avec leurs jeunes. Cette activité mit fin à la matinée de formation.

Après ce premier bloc de formation, il était déjà possible de formuler trois constats : un premier à propos de la conception du modèle coopératif et deux autres au sujet du dispositif d'apprentissage.

#### Premier constat : L'identité du projet CIEC est assurée par la structure de la coopérative

En ce qui a trait au contenu, nous remarquons un amalgame entre la notion d'entrepreneuriat coopératif et celle de modèle coopératif. En effet, les deux termes sont utilisés de manière interchangeable dans le discours des formatrices. Interrogée sur ce sujet, une APECJ nous indique :

*Ça reste une structure coopérative avec trois comités. Le côté entrepreneurial c'est faire plus d'heures, moins de gestion volontaire, plus d'heures de travail, des choses comme ça, mais le cœur reste le même.*

En ce sens, le modèle coopératif est ici compris comme un contenant pouvant intégrer une diversité de contenu. Autrement dit, le changement identitaire du projet CJS, maintenant projet CIEC, ne pouvait pas être altéré l'essence du projet puisque, selon cette APECJ, les mécanismes internes de l'organisation coopérative assurent, de manière inhérente, le développement de l'esprit coopératif.

<sup>6</sup> TedxTalk. (2016). L'importance de l'économie sociale par Jean-Martin Aussant. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=mogYIQwMxCM>

#### Deuxième constat : La formation initiale est un espace didactique

Parallèlement, nous observons que cette formation se présente, dès ses premiers instants comme un espace didactique : les techniques d'animation sont explicitement nommées afin que les coordonnateurs prennent connaissance des méthodes et théories qui devrait façonner leur manière de transmettre le savoir coopératif aux entrepreneurs. Par exemple, la technique du groupe d'expert est explicitement détaillée, comme celle de la rétroaction. En mettant de l'avant la notion de structure coopérative, les APECJ sensibilisent les coordonnateurs à l'importance de trouver des techniques d'animation qui incitent les apprenants à mettre en œuvre un processus dialectique d'apprentissage.

#### Troisième constat : La formation initiale est une expérience immersive

De plus, nous remarquons qu'ils sont rapidement plongés dans l'action : l'utilisation d'une diversité d'outils ludiques les poussent à adopter une attitude proactive. À ce propos, lorsque l'on interroge l'une des APECJ sur la conception de la formation, celle-ci mentionne que :

*Nous ce qu'on a voulu pour cette formation, c'est que les coordonnateurs passent au travers les étapes de ce qu'ils allaient faire vivre aux entrepreneurs. Donc on avait vraiment une chronologie dans ces deux jours qui se voulait similaire qu'ils allaient faire vivre aux jeunes. C'est notre philosophie d'APECJ, on veut que les gens soient participants et en même temps leur donner un temps de réflexion, de rétroaction, à la fin, toujours. En ce qui concerne les activités, on voulait qu'ils découvrent des activités, notamment coopérative, qu'ils allaient pouvoir utiliser aussi. On leur propose des outils et les coordos en font ce qu'ils veulent et ce qu'ils peuvent en fonction de là où ils viennent, y'en a qui étaient familiers avec le modèle coopératif d'autres, pas du tout. Donc, on voulait qu'ils vivent l'action, pour mieux l'appréhender, mieux la digérer pis savoir qu'est-ce que ça fait d'être participant à ça, quel est l'intérêt de le faire.*

La formation initiale était donc réfléchi de manière à faire vivre une expérience immersive aux coordonnateurs. En fait, cette APECJ reprend les principaux piliers de l'apprentissage expérientiel : le dispositif prend en considération que tous ne possèdent les mêmes savoirs antérieurs et invite donc l'apprenant à expérimenter de manière active les outils à sa disposition afin d'en tirer ses propres conclusions.

#### 4.1.1.2 Bloc 2 : Structure et mise en œuvre du projet CIEC

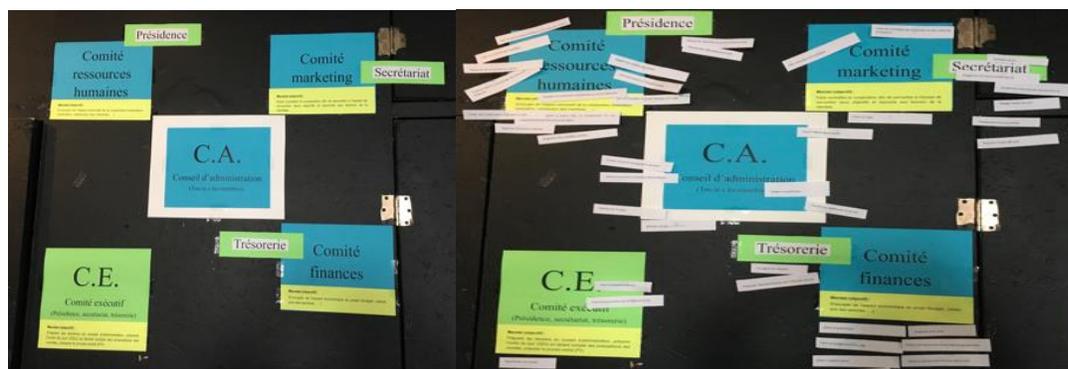
Comme cette formation était une façon accélérée de vivre les étapes par lesquels les entrepreneurs allaient passer, nous décrivons en brièvement les activités qui ont eu lieu au retour du dîner afin de donner un aperçu des thèmes abordés.

Tout d’abord, les formatrices abordèrent le recrutement et la sélection des entrepreneurs en proposant un jeu brise-glace qui s’intitule « l’impasse », au cours duquel les participants devaient trouver une manière de changer de place, tout en respectant une série de contraintes. Les coordonnateurs ont alors été laissés à eux-mêmes lors de l’expérimentation. Après une dizaine de minutes, les APECJ présentèrent la solution à l’aide d’une vidéo YouTube<sup>7</sup>. Elles ajoutèrent qu’il pouvait s’agir d’une manière créative de mener leur recrutement, car ce jeu permet de faire ressortir les meneurs dans le groupe, mais également de voir les méthodes de communication des jeunes.

Par la suite, les aspects légaux du projet furent présentés de façon magistrale à l’aide d’une présentation PowerPoint. S’en suivit un atelier où les coordonnateurs, en collaboration avec leur partenaire estival, devaient simuler l’ordre du jour de la première rencontre pour les jeunes entrepreneurs et leurs parents. Lors du retour en grand groupe, plusieurs coordonnateurs ayant déjà travaillé pour le projet ont exprimé leurs conseils en fonction de leur expérience antérieure. Pour conclure sur ce sujet, une APECJ procéda à la lecture d’une liste de risques en lien avec la santé et la sécurité au travail. Il n’y avait aucun support visuel. La formatrice sollicita alors les anciens afin qu’ils racontent des anecdotes sur le sujet.

Après une petite pause, l’avant-dernier sujet de la journée fut abordé : les rôles et mandats des comités. Sur un mur, les formatrices collèrent cinq pancartes indiquant respectivement : comité marketing, comité ressources humaines, comité finances, comité exécutif et conseil d’administration (Voir figure 7). Les APECJ distribuèrent des papiers à chaque dyade avec des définitions de tâches et leur demandèrent de les associer avec le bon comité.

*Figure 7: Jeu d’association à propos des rôles et mandats des comités*



Reproduction du jeu par les coordonnatrices de la CIEC Gamma

<sup>7</sup> Ravkatiemo. (2012). ARW – Traffic Jam Explained. Repéré à : [https://www.youtube.com/watch?v=v6EBDRxHa\\_U&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=v6EBDRxHa_U&feature=youtu.be)

Suite à la brève correction de cette activité où une APECJ énuméra les tâches et remplaça les énoncés qui n'étaient pas au bon endroit, les coordonnateurs furent introduits aux tâches du comité marketing en participant à un graffiti collectif. Cette structure coopérative favorise la collaboration, car chaque membre de l'équipe doit, à relais, répondre à la question devant lui, en tenant compte des réponses précédemment écrites par ses coéquipiers (CQCM, 2008). Un épuisement était alors ressenti dans le groupe.

Tout compte fait, ce second bloc de formation s'inscrivait dans la continuité du premier : une diversité de tactiques furent mises de l'avant afin de garder les apprenants dans une posture proactive. De plus, nous remarquons que les partenaires de dyade sont désormais spécifiquement invités à travailler ensemble : ils doivent apprendre à communiquer entre eux, exposer leur point de vue sur différents sujets. Cependant, nous avons observé que plusieurs coordonnateurs semblaient perdre leur concentration pendant l'atelier sur les rôles et les mandats des comités. À ce sujet, une coordonnatrice indique :

*La formation c'était, y'avait beaucoup de contenu à voir, en peu de temps [...] comité marketing, j'ai rien compris parce que c'était trop surchargé, c'était rendu en fin de journée, c'était pas de la faute des personnes qui ont donné la formation, c'est juste comme si on avait neuf heures de cours : on était assis à un bureau, on prenait des notes pis on écoutait.*

En effet, le volume d'information à assimiler devenait de plus en plus important. Les APECJ semblaient également exténuées par le rythme de la formation. Toutefois, les conséquences de l'épuisement furent plus marquées dans le bloc suivant, comme nous allons le voir tout à l'heure.

#### 4.1.1.3 Bloc 3 : Encadrement de groupe

Au retour du souper, les deux groupes se réunirent dans la même salle. Assis par terre, en cercle, autour de fausses bougies, dans une ambiance tamisée, les coordonnateurs furent invités à partager leurs expériences personnelles, les bonnes comme les moins bonnes, en lien avec les dynamiques de groupe. Une APECJ souligna aux coordonnateurs l'importance de prendre conscience des acquis issus de leur vécu, car cela est un moyen d'identifier les éléments qui ont nui ou qui ont favorisé une bonne dynamique de groupe. Suite à cette discussion, les participants furent placés en groupe de cinq, constitué d'au moins un ancien coordonnateur. Une APECJ mentionna qu'ils allaient remettre en pratique la technique d'apprentissage du groupe d'expert. De

surcroît, elle encouragea les anciens à partager des anecdotes en lien avec la matière afin d'illustrer les propos présentés.

Avant de conclure cette journée, les coordonnateurs devaient compléter un « motivomètre » afin d'évaluer le déroulement de la formation. Un retour fut alors effectué sur l'importance de s'autoévaluer au cours de l'été, mais également d'évaluer la progression du groupe. Considérant l'attitude dissipée des coordonnateurs, l'APECJ en charge de cette animation les invita à lire à tête reposée la documentation fournie dans la pochette s'intitulant « les dix ingrédients d'une rétroaction constructive ». La première journée de formation prit ainsi fin.

#### Quatrième constat : La réflexivité est la dimension négligée par la formation initiale

Bien qu'explicitement mise de l'avant par le choix des ateliers, la dimension réflexive ne semble pas avoir été présentée de manière à contribuer au processus d'apprentissage des coordonnateurs. En effet, en indiquant à ces derniers de compléter plus tard l'autoévaluation de la journée, les formatrices ne leur ont pas permis d'identifier les éléments-clés avec lesquels ils sont repartis de leur journée, ni les constats personnels qu'ils pouvaient en tirer. Toutefois, considérant leur niveau d'épuisement, tout porte à croire que même si les coordonnateurs avaient tenté de faire preuve de réflexivité, le processus aurait été altéré par leur manque de concentration. En ce sens, la réflexivité est la dimension négligée par la formation initiale.

#### 4.1.2 Seconde journée de formation : immersion dans le monde de la gestion

##### 4.1.2.1 Bloc 1 : Comptabilité

La journée débuta par un retour sur les attentes des coordonnateurs envers la formation. Les APECJ prirent un moment pour voir si le contenu de la formation satisfaisait les participants et s'il y avait des besoins non répondus pour le moment.

Après un bref tour de table, le premier sujet de la journée, les moyens d'autofinancement, fut abordé à l'aide d'une tempête d'idées. Avant d'entamer l'exercice, une formatrice demanda si les participants connaissaient les cinq règles d'une tempête d'idées. Avec l'aide des coordonnateurs, elle les énonça, puis les laissa procéder. À quelques reprises, l'APECJ fut menée à faire des rappels, comme « *ne commentez pas les idées* », afin d'assurer le bon déroulement de l'activité. Les idées furent alors notées sur un tableau. Lorsque le temps fut écoulé, une autre APECJ prit le relais pour expliquer les étapes de "débouillement" d'une tempête d'idée en utilisant les idées énumérées afin d'exemplifier son propos.

Les formatrices poursuivirent avec un atelier sur la comptabilité. L'explication des principes comptables se fit alors sous la forme magistrale, à l'aide d'une présentation PowerPoint. La démonstration d'un outil Excel agita les participants et plus particulièrement les anciens coordonnateurs qui semblaient réfractaires à l'informatisation du système de gestion des heures des jeunes. Certains anciens mentionnèrent à voix basse à leur partenaire qu'ils comptaient « *reprendre les formulaires de l'an dernier, ça va être plus simple* ». Une APECJ rappela alors que l'objectif est de faciliter l'appropriation par les jeunes et que ces derniers seraient probablement aptes à utiliser Excel. Notons qu'aucune manipulation du programme informatique en question n'a été effectuée.

Sans transition particulière, les formatrices entamèrent un atelier sur le grand livre comptable. Une ancienne coordonnatrice exprima alors que cette activité l'avait « *illuminée* » l'année dernière, en tentant de rassurer une de ses collègues qui n'était pas certaine de comprendre les notions précédemment expliquées. Tout le monde se leva et se dirigea devant une reproduction géante du livre comptable. Deux volontaires devaient répondre à une équation, en se déplaçant sur les bonnes cases. Il n'y avait pas de réflexion collective, seuls les volontaires réfléchissaient à voix haute. Plusieurs mentionnèrent alors mieux comprendre le concept de balance.

Après quelques simulations, les coordonnateurs retournèrent s'asseoir et reçurent une enveloppe par dyade. Les APECJ expliquèrent qu'il s'agissait d'une version papier du document Excel précédemment présenté. Dans l'enveloppe, se trouvait une histoire divisée en plusieurs énoncés servant à compléter un livre comptable fictif. Au besoin, les coordonnateurs levaient leur main pour solliciter le soutien d'une APECJ. L'activité prit fin en raison de l'heure du dîner.

#### Cinquième constat : Les anciens ont une influence majeure sur le déroulement de la formation initiale

Ayant peu de point de repères au moment de la formation initiale, les nouveaux coordonnateurs valorisent grandement l'expérience des plus expérimentés, comme en témoignent ces deux coordonnatrices, jumelées à des plus anciennes :

*Faque je m'étais lancée là-dedans en sachant juste que j'allais faire de quoi avec la maison des jeunes, je sais pas trop, un genre de projet. Faque c'était vraiment flou pour moi au début [...] J'ai eu de bonnes conversations avec [ma collègue] qui m'ont aidé à progresser, parce qu'au début je prenais mon trou, je savais pas trop comment intervenir avec certains jeunes, mais après quand j'ai compris des trucs, quand j'en ai parlé avec elle, ça m'a vraiment aidé à mieux interagir avec eux.*

*Une chance que [ma collègue] était là parce qu'elle était la ressource première à qui je faisais référence, dans tout ce qui est le knowledge du projet, parce que c'est trop pas clair.*

Ainsi, les anciens coordonnateurs semblent bénéficier d'un vécu enviable aux yeux des nouveaux, car ces derniers ont l'impression de se lancer dans le vide. D'ailleurs, certains expriment une déception quant au nombre restreint de contacts avec les autres coordonnateurs :

*Moi, j'ai pas eu le temps de parler avec les animateurs des autres CIEC, même si y'avait des anciens pis je trouvais ça un peu dommage, parce que je pense que c'est eux qui auraient plus à nous dire fait attention à ça ou ça. Faque là, quand on est arrivé en début de CIEC, on savait pas où se garocher avec toute l'info qu'on a reçu, t'sais par où on commence.*

Curieusement, lorsqu'on porte un regard objectif sur les ateliers de la formation, on note qu'il y a fréquemment des interpellations aux anciens, en plus des trois activités qui reposaient principalement sur les partages d'expériences. En fait, on relève dans le discours de plusieurs que les formatrices ne sont pas perçues comme les mieux placées pour présenter le contenu, car comme le déplore une ancienne, les APECJ n'ont jamais occupé le poste qu'elles enseignent, ainsi :

*souvent il fallait que je les reprenne parce qu'elles avaient pas la connaissance du terrain. Elles parlaient de trucs juste parce qu'ils sont dans le projet, mais ça ne s'applique pas [dans la réalité du terrain] pis je trouve que ça enlève un peu dans les échanges.*

Par conséquent, les nombreuses interventions anecdotiques des anciens se sont présentées comme une manière d'appréhender la réalité du terrain, mais ont également contribué à miner la crédibilité des formatrices. Nous constatons donc que les anciens coordonnateurs ont agi à titre de leaders, négatifs comme positifs, et ont, par le fait même, grandement influencé le sentiment de confiance des nouvelles recrues ainsi que le déroulement de la formation.

#### 4.1.2.2 Bloc 2 : Ressources humaines et vie associative

Au retour du dîner, les formatrices abordèrent le nouveau sujet à l'aide du jeu d'association (figure 7) utilisé la veille pour expliquer les rôles et les mandats des différents comités. Elles reprirent uniquement les énoncés liés au comité ressources humaines. Une APECJ demanda alors aux anciens de raconter des anecdotes au sujet de résolution de conflit, en les invitant à détailler la problématique et les solutions apportées.

Par la suite, les formatrices présentèrent le contrat des membres. Afin d'introduire son utilité, une APECJ sollicita les anciens coordonnateurs en leur demandant : « *Pouvez-vous dire aux autres à quoi ça vous a servi ? Comment ça fonctionne ?* » Suite au partage d'anecdotes, le

groupe fut divisé en quatre équipes qui simulèrent des arguments pour les différentes sections du contrat des membres. Les propositions furent ensuite présentées au reste du groupe.

Les formatrices indiquèrent que la dernière activité consistait en une simulation du premier conseil d'administration (C.A.). Une des deux APECJ mentionna alors qu'elle allait jouer le rôle du coordonnateur et que les coordonnateurs allaient devoir interpréter le rôle des jeunes entrepreneurs dans le cadre de ce jeu de rôles. L'APECJ débuta son animation avec une « activité climat » en demandant à chaque jeune comment il se sent par rapport à ce premier C.A. Lorsque le tour de table prend fin, l'APECJ prit le temps de mentionner les bienfaits de ce type d'activités (ex. réduire les tensions). Cela prit un moment avant que les apprenants n'incarnent pleinement le rôle des jeunes entrepreneurs : ils posèrent plusieurs questions sur le processus. Ceux-ci finirent par se prêter au jeu lorsqu'une d'entre eux changea sa voix et prit un pseudonyme au moment de l'une de ses interventions. Les coordonnateurs éclatèrent de rire, l'atmosphère se détendit. D'autres se permirent alors de jouer un personnage. À la fin de la simulation, une ancienne suggéra d'éliminer le comité exécutif, car elle trouvait que cela venait aplanir la hiérarchie des relations entre les jeunes. Elle ajouta qu'elle changeait aussi le vocabulaire utilisé pour le rôle de président, qui devenait « animateur.trice de discussion » et secrétaire qui devenait « preneur.neuse de notes ». Elle mentionna que cela favorisait un bon climat de groupe, car « *tout le monde peut être en charge* ».

La journée se conclut par une évaluation écrite de la formation. Les coordonnateurs furent invités à compléter une grille qui se trouve dans leur pochette. Les formatrices rappelèrent l'importance d'évaluer non seulement leurs actions, mais également les activités qu'ils allaient mener avec les jeunes, car cela allait leur permettre de rester dans une perspective d'amélioration continue. La formation initiation prit ainsi fin.

#### Sixième constat : L'expérimentation active exige un lâcher prise

S'il peut paraître évident que le plaisir est un élément qui favorise l'expérimentation active, il est de mise de noter que toutes les formes d'humour ne sont pas créatrices d'un environnement sécuritaire. Dans le cas précédent, il semble que la coordonnatrice qui a décidé d'incarner pleinement son personnage a cherché à atténuer l'épuisement et les nombreuses appréhensions des coordonnateurs qui transparaissaient lors de cette dernière portion de la formation. Toutefois, cela fut possible, car cette dernière était déjà familière avec le concept de C.A. :

*J'en avais déjà eu à l'école, mais t'sais c'était la première fois que j'en faisais un comme ça, dans ce contexte-là, pis je pouvais comprendre que ça pouvait avoir l'air plus intense que ce que c'était réellement. Je sentais qu'il fallait rendre ça l'fun.*

Par conséquent, il semble que l'humour fut ici utilisé comme manière d'envoyer un message aux apprenants : il faut savoir saisir les opportunités d'apprentissage, même lorsque l'on ne connaît pas tous les paramètres de l'expérimentation, car l'animation a été conçue pour découvrir ces derniers. L'expérimentation active exige donc, de la part des apprenants, de savoir lâcher prise.

Considérant l'importante quantité d'information détaillée dans cette section, un tableau synthèse s'impose afin de mettre en perspective le contenu de la formation avec les objectifs que s'étaient fixés les APECJ.

**Tableau 3: Résumé des activités effectuées lors de la formation initiale**

Thèmes	Types d'activités	Objectifs visés par les APECJ
Présentation du projet CIEC	Brise-glace : « Trouve quelqu'un qui »	Auront vécu une formation reproductible
	Présentation magistrale sur le fonctionnement interne du projet CIEC	Connaîtront les nouveaux paramètres du projet, sa structure, les acteurs et leurs rôles
Présentation du modèle coopératif	Groupe d'experts	Se seront appropriés les éléments de la pédagogie entrepreneuriale coopérative
	Donner une définition	Auront vécu une formation reproductible
	Vidéo YouTube	Auront vécu une formation reproductible
	Jeu-questionnaire	Auront vécu une formation reproductible
	Présentation magistrale sur les 7 principes coopératifs	Connaîtront les nouveaux paramètres du projet, sa structure, les acteurs et leurs rôles
Recrutement et sélection des jeunes entrepreneurs	Brise-glace : « l'impasse » + Vidéo YouTube	Auront vécu une formation reproductible
	Présentation magistrale sur les aspects légaux du projet CIEC	Connaîtront les nouveaux paramètres du projet, sa structure, les acteurs et leurs rôles
	Simulation d'un ordre du jour pour la rencontre parents/jeunes	Auront vécu une formation reproductible
	Partage des anciens au sujet des enjeux de la santé et sécurité au travail	Connaîtront leur rôle en tant que coordonnateur et comprendront l'importance de la prise en charge par les jeunes

Rôles et mandats des comités	Jeu d'association	Auront vécu une formation reproductible
Marketing	Graffiti collectif	Se seront appropriés les éléments de la pédagogie entrepreneuriale coopérative
Encadrement de groupe	Partage	Connaîtront leur rôle en tant que coordonnateur et comprendront l'importance de la prise en charge par les jeunes
	Groupe d'experts	Se seront appropriés les éléments de la pédagogie entrepreneuriale coopérative
	Grille d'évaluation « Motivomètre »	Se seront appropriés les éléments de la pédagogie entrepreneuriale coopérative
Comptabilité	Tempête d'idées	Auront vécu une formation reproductible
	Présentation magistrale sur les principes comptables	Connaîtront les nouveaux paramètres du projet, sa structure, les acteurs et leurs rôles
	Simulation du grand livre (en grand groupe)	Auront vécu une formation reproductible
	Simulation du grand livre (en dyade)	Connaîtront les nouveaux paramètres du projet, sa structure, les acteurs et leurs rôles
Ressources humaines	Partage	Connaîtront leur rôle en tant que coordonnateur et comprendront l'importance de la prise en charge par les jeunes
	Simulation	Auront vécu une formation reproductible
Vie associative	Jeu de rôles	Connaîtront leur rôle en tant que coordonnateur et comprendront l'importance de la prise en charge par les jeunes
	Grille d'évaluation	Se seront appropriés les éléments de la pédagogie entrepreneuriale coopérative

Ainsi, à la lecture du tableau précédent il semble évident que les coordonnateurs, dans leur posture d'apprenant, ont eu l'opportunité d'en apprendre plus sur les paramètres du projet ainsi que sur leur rôle à jouer au cours de l'été. À ce sujet, on remarque que les paramètres (ex. fonctionnement interne ou aspects légaux) ont été explicitement l'objet de présentation magistrale. Par ailleurs, en raison de la diversité des outils fournis sur le nuage informatique, il apparaît clair que les coordonnateurs allaient avoir l'opportunité de reproduire les activités de leur choix. Cependant, à la suite de la formation peu d'indices permettaient de déterminer s'ils avaient réussi à « *cré[er] un réseau de collaboration avec les autres coordonnateurs afin de partager des idées, outils, références, bonnes pratiques, etc.* » ou encore s'ils se sentaient « *compétents pour*

*l'accompagnement et l'encadrement de la CIEC* ». De plus, en ce qui concerne l'appropriation des éléments propres à la pédagogie CIEC, l'atteinte de cet objectif ne pouvait être assumée à la fin de ces deux jours de formation considérant que l'apprenant n'a pas eu beaucoup d'occasions de mettre en mots son action (Chenu, 2016). Ces éléments ont été donc abordés lors des entretiens semi-dirigés et seront exposés dans les prochaines sections. En somme, on peut affirmer que la formation initiale a permis la transmission d'un savoir-faire, mais que le développement d'un savoir-être n'était pas possible dans une aussi courte période de temps, dans un contexte où les rétroactions étaient plus souvent qu'autrement évacuées du processus. Ainsi, si l'intention des APECJ était louable, il apparaît évident que la quantité d'information était trop importante pour la durée de la formation.

#### 4.2. Documenter le travail de facilitation des coordonnateurs sur le terrain

De prime abord, il est de mise de spécifier que le territoire montréalais se démarque par la présence de trois types d'organisme parrain : les maisons des jeunes, les carrefours-jeunesse emploi (CJE) et les YMCA. Dans les trois cas, ces organisations cherchent à offrir des opportunités qui contribuent à l'épanouissement et à l'amélioration de la qualité de vie des jeunes. Dans le cadre de notre mandat de recherche, la moitié de notre échantillon était accueillie par des maisons des jeunes, alors que l'autre moitié était chapeautée par des CJE. Il est à noter que seulement deux CIEC sur les seize installées sur l'île de Montréal étaient sous la responsabilité d'un YMCA.

Nous présenterons donc chacune des quatre CIEC observées en trois temps. Premièrement, nous dresserons un bref portrait des entrepreneurs et des contrats effectués au cours de l'été. Deuxièmement, pour illustrer les différentes approches des coordonnateurs nous avons élaboré une métaphore de « la voiture de l'apprenti conducteur ». En effet, les entrepreneurs des CIEC, à la manière d'un apprenti conducteur, essaient de faire rouler l'entreprise coopérative. Dans cet ordre d'idées, les coordonnateurs se sont comportés à l'image de certaines fonctionnalités d'une automobile : le double pédalier, le tableau de bord, la boîte de vitesses ainsi que le GPS. Comme nous le verrons ci-après, ces styles de facilitation découlent de la manière dont les coordonnateurs des CIEC à l'étude ont compris l'objectif de ce projet, ce qui a eu une influence sur la façon dont ils s'y sont pris pour incarner leur rôle de coordination. Parallèlement, dans un souci de reprendre les éléments de la méthodologie garante de la réflexivité, nous associerons les réflexions des coordonnateurs recueillies lors des entretiens semi-dirigés aux faits saillants ressortant de nos

observations. Finalement, un focus global sera porté sur un élément qui transcende la réalité de toutes les CIEC : la relation adolescents (entrepreneurs) / jeunes adultes (coordonnateurs).

#### 4.2.1 La CIEC Alfa: le double pédalier

##### 4.2.1.1 : Portrait sociodémographique

Débutons par la CIEC Alfa. Située à l'est de l'île de Montréal, cette dernière était sous la tutelle d'une CJE. Formée de douze jeunes, dont huit filles, la moyenne d'âge des entrepreneurs était de 15,4 ans. Le recrutement s'est relativement bien déroulé aux dires des coordonnateurs<sup>8</sup>, qui ont reçu plus d'une vingtaine de candidatures, ce qui leur a permis de sélectionner des jeunes motivés, ayant démontré leurs habiletés à travailler en équipe lors des entrevues de groupe. Ainsi, les douze entrepreneurs recrutés ont effectué quatorze contrats, dont cinq octroyés par l'arrondissement : il s'agissait principalement de vendre des produits alimentaires dans des parcs du secteur lors d'évènements visant à animer la vie de quartier. Par ailleurs, ces entrepreneurs ont effectué une variété de tâches telles que nettoyer les casiers d'une école, effectuer des travaux de peinture, tondre du gazon chez des particuliers ou encore assurer l'accompagnement d'une personne âgée.

De nos entretiens avec les coordonnateurs, il est ressorti que les deux coordonnateurs de cette CIEC mettaient constamment de l'avant la dimension entrepreneuriale du projet et nourrissaient l'objectif d'« être les meilleurs, être la CIEC qui faisait le plus d'argent ». Cette perspective sur le projet les a menés à agir à la manière d'un double pédalier, c'est-à-dire que les jeunes n'ont jamais eu les commandes complètes du véhicule ; les coordonnateurs se réservaient le droit de freiner ou d'embrayer à tout moment afin de répondre aux critères de performance qu'ils s'étaient eux-mêmes fixés. Ainsi, il n'est pas surprenant d'apprendre que :

*C'est pas un travail que tu fais tes heures pis tu rentres, c'est comme engageant. On devait toujours faire des heures supplémentaires, pour s'organiser, pour bien faire les tâches.*

En fait, il apparaît que cette dyade s'est surinvestie dans la préparation des contrats, car ils craignaient de mettre les jeunes en situation d'échec :

*C'est dur de laisser aux jeunes. On les a laissés pendant une journée et ils savaient pas quoi faire. On aimait pas voir la crainte sur leur visage.*

<sup>8</sup> Ces informations sont tirées du bilan de fin d'été produit par les coordonnateurs de la CIEC Alfa

Toutefois, il semble que cette attitude protectrice ait plutôt alimenté une relation hiérarchique, inversement à ce que promeut le modèle coopératif. En effet, lors de nos observations au sein de cette CIEC nous remarquons que les jeunes vouvoient leurs animateurs. On observe également que, même à la cinquième semaine, les tâches sont encore imposées par ceux-ci. De ce fait, il n'est pas surprenant de constater que l'un des deux coordonnateurs décrit son rôle ainsi :

*Présentement, c'est comme si j'étais un employeur, comme si j'étais un patron, faut que je fasse la différence entre la vie professionnelle, personnelle et la vie scolaire en même temps. C'est sûr qu'il y a des moments où j'ai été dur avec certains jeunes [...], mais quand on travaille dans des lieux de contrat, chez une personne surtout certains jeunes n'étaient pas sérieux, et là il fallait agir comme un adulte, comme un employeur.*

Il semble que ce dernier n'ait pas nécessairement assimilé l'aspect de la prise en charge par les jeunes qui est au cœur de la pédagogie CIEC. En fait, celui-ci affirme même ne pas adhérer à l'idéologie coopérative :

*J'aime maximiser les profits, j'aime amener de l'argent. T'sais la coopérative, c'était un peu comme contre mes valeurs.*

Ainsi, s'il mentionne qu'il n'aspire pas à travailler dans une coopérative dans sa future vie professionnelle, il mentionne tout de même s'être inscrit à un cours sur les entreprises sociales, car le projet CIEC a su piquer sa curiosité.

#### 4.2.1.3 : Techniques d'animation préconisées par les coordonnateurs de la CIEC Alfa

En ce qui concerne les techniques d'animation mises de l'avant par ce coordonnateur pour transmettre le savoir coopératif, nous remarquons, dès notre arrivée, que le local est disposé de manière à rappeler une salle de classe traditionnelle : un ordre du jour détaillé est inscrit sur le tableau et une présentation PowerPoint est projetée. Cette dernière, portant sur les stratégies de communication marketing, est une version abrégée de celle qui fut présentée lors de la formation initiale. Au cours de l'animation, on note que le coordonnateur ne s'est pas nécessairement approprié le contenu, car il ne sait plus pourquoi certains éléments figurent sur les diapositives et vient même à nous consulter, nous faisant sortir de notre posture d'observatrice non participante. De plus, on remarque la reproduction d'autres éléments de la formation initiale, tels que l'utilisation du graffiti circulaire pour faire émerger des idées de promotion pour la CIEC. Ce

faisant, on constate que les multiples outils proposés lors de la formation initiale, bien que maîtrisés partiellement, constituaient un support important pour l'animation de groupe.

Nous avons également eu l'opportunité de voir à l'œuvre sa collègue lors de l'une de nos observations. Celle-ci animait la dernière rencontre du comité marketing. Afin d'introduire son sujet, elle décide d'utiliser une mise en situation. À partir de son animation, elle mène les jeunes à dire qu'il faudrait aviser les clients de la fermeture imminente du projet et de la reprise à l'été 2019. Elle invite donc les jeunes à rédiger ensemble la publication Facebook, après que le groupe ait identifié ce moyen de communication comme l'un des plus efficaces. Après l'écriture de la première mouture, la coordonnatrice lance la question suivante aux jeunes : « *Qu'en pensez-vous ? Que pourriez-vous ajouter ?* »

Cette coordonnatrice semble plus à l'aise que son partenaire à laisser-faire les jeunes et à mettre en pratique la pédagogie CIEC. Lors de son entretien semi-dirigé, celle-ci affirme que sa formation scolaire l'a mieux préparée à agir de la sorte :

*[la pédagogie CIEC] est applicable seulement si un des coordonnateurs a déjà les connaissances, les compétences, a l'habitude de faire ça. Dans notre cas, c'était correct parce que je suis en enseignement et je voyais les opportunités d'apprentissage, pis j'ai cette habitude de faire ces retours, donc je le faisais systématiquement.*

#### 4.2.1.4 Un modèle coopératif performatif ?

Par contre, elle ajoute que la structure coopérative a parfois forcé, son partenaire et elle, à mettre de l'avant cette logique d'action, parce que :

*chacun a son mot à dire, pis ensemble on se complète et on apporte des décisions plus réfléchies [...] c'est une manière de fonctionner en groupe qui est intéressante, qui est pas comme on est habitués de faire dans une société plus individualiste, mais qui a ses avantages parce qu'au final on arrive à de meilleurs résultats.*

Ce propos est d'ailleurs appuyé par son collègue qui mentionne que si initialement il remettait en doute la viabilité de ce mode de gestion, il a changé d'idée en remarquant que :

*Ça aide beaucoup les jeunes à se développer. Une entreprise privée, qu'est-ce que ça fait ? Ça t'embauche, t'écoutes les ordres du président, les ordres du propriétaire. La coopérative, tout le monde peut être un propriétaire, tout le monde peut travailler pour un but commun, une chose valable. C'était vraiment l'aspect de voir tout le monde ensemble, c'est ce qui m'a inspiré. Pendant les C.A, quand je voyais les jeunes sourire, ça me faisait vraiment quelque chose.*

Tout compte fait, ce que cette dyade a mis en lumière c'est qu'il n'est pas nécessaire d'adhérer aux valeurs coopératives pour effectuer la facilitation de ce type de projet. Toutefois,

même si les coordonnateurs auraient souhaité toujours garder le contrôle sur le pédalier, pour empêcher les jeunes de faire un faux pas, il semble que les autres mécanismes internes du projet, par exemple la présence d'un C.A., permet d'assurer une certaine logique d'action qui remet toujours au premier plan les membres de la coopérative. Ainsi, si laisser les jeunes prendre la route seuls ou, autrement dit, mettre en pratique la pédagogie entrepreneuriale coopérative demande un peu de rodage, il apparaît évident que la structure interne de la coopérative démontre par elle-même son efficacité et pousse le facilitateur à croire en ses bienfaits.

#### 4.2.2 La CIEC Bêta : le tableau de bord

##### 4.2.2.1 : Portrait sociodémographique

Poursuivons avec la CIEC Bêta. Située dans l'est de son arrondissement, cette coopérative est sous la responsabilité d'une maison des jeunes depuis 9 ans. Composée de sept jeunes, dont quatre garçons, la moyenne d'âge des membres de la CIEC 2018 était de 15,7 ans. Il est à noter que ces jeunes étaient également encadrés par deux aides-animateurs âgés de 17 ans qui participaient activement à la réalisation des contrats. À ce propos, les coordonnateurs ont exprimé avoir eu de la difficulté à recruter des entrepreneurs lors de leur passage dans les différentes écoles secondaires du secteur<sup>9</sup>. En effet, seulement quatre jeunes ont démontré de l'intérêt envers le projet. Pour compléter leur équipe, les coordonnateurs se sont donc tournés vers les CIEC environnantes : deux jeunes ont été transférés par la CIEC Delta. Le septième jeune qui s'est joint à l'équipe était l'ami d'un des entrepreneurs. Malgré le nombre restreint de jeunes, ces derniers ont su s'organiser pour mener à terme deux contrats avec l'arrondissement s'échelonnant sur plusieurs semaines. Le premier contrat était celui de la Buvette Baldwin qui consistait à tenir une cantine (préparation alimentaire et service à la clientèle), quatre soirs par semaine, dans un parc du quartier. Le second contrat était de s'occuper de l'ouverture et de la fermeture de quatre pianos publics situés dans l'arrondissement, tous les jours de la semaine. De plus, les entrepreneurs ont également complété un contrat de distribution de pamphlets pour un organisme, en plus de réaliser des services d'entretien ménager chez des particuliers du secteur.

Lors des entretiens semi-dirigés menés auprès des coordonnateurs de cette CIEC, il est ressorti que ces derniers concevaient ce projet comme une utopie (voir tableau 4) où l'entreprise se présentait comme un moyen de répondre à un besoin monétaire, mais également comme une

<sup>9</sup> Ces informations sont tirées du bilan de fin d'été produit par les coordonnateurs de la CIEC Bêta.

opportunité pour les jeunes de vivre une expérience de groupe. De ce fait, ils ont agi à la manière d'un tableau de bord pour leurs apprentis conducteurs : leur rôle était de prendre le pouls du groupe et de donner des indications techniques sur le fonctionnement du projet.

#### 4.2.2.2 Techniques d'animation préconisées par les coordonnateurs de la CIEC Bêta

Dans le cadre de notre mandat de recherche, nous avons assisté à la formation portant sur le service à la clientèle ainsi qu'à l'évaluation de contrat. Dès notre arrivée, nous remarquons l'ambiance décontractée des lieux : les jeunes sont assis sur des poufs et des fauteuils. L'animation débute par un questionnaire lancé par l'une des coordonnatrices : « *Comment est-ce que vous répondriez au téléphone à un client ?* » Les jeunes répondent à relais en faisant une simulation : l'animatrice fait semblant de leur téléphoner. Lorsqu'un jeune finit par donner la réponse attendue, soit : « *Bonjour, mon nom est [X], de la CIEC [Bêta], comment puis-je vous aider ?* », la coordonnatrice explique le thème de la formation et propose un jeu de mise en situation pour apprendre les règles d'éthique dans le service à la clientèle. Suite à cette activité, les deux coordonnateurs partagent des mauvaises expériences de service à la clientèle issues de leur vécu. Ils prennent également le temps d'expliquer ce qu'ils ont fait pour se sortir de ces expériences désagréables. On remarque que les jeunes n'hésitent pas à poser des questions ou à passer des commentaires sur ces anecdotes. La coordonnatrice explique avoir préconisé cette approche en raison de la taille du groupe :

*Étant donné qu'on n'avait pas un gros groupe pendant nos formations, on y allait plus en mode discussion, assis, on donne de l'information, on reçoit, ils nous posent des questions [...] On a fait quelques jeux, on y allait avec qu'est-ce qu'ils pensaient qui était la bonne réponse et après je disais la bonne réponse, je pense que ça, ça a bien fonctionné.*

Pour aborder le second thème, l'autre coordonnateur invite les jeunes à se lever et à se réunir autour d'une grande table. Il explique alors comment fonctionne la fiche pour prendre des demandes de contrats. Pour faciliter leur compréhension, celui-ci mentionne qu'ils vont simuler une demande de contrat de ménage pour la maison des jeunes. Il invite les jeunes à se déplacer et à mener leur inspection des lieux, comme appris la veille. Après une certaine période de temps, il les invite à venir s'asseoir et à présenter à leurs pairs leur évaluation du contrat. Tout au long de la simulation, on note que lorsqu'un jeune vient poser une question, celle-ci lui est presque inévitablement relancée par les coordonnateurs. Par exemple :

Jeune : *Est-ce qu'on doit nettoyer le four ?*

Coordonnateur : *Comment je peux le savoir, la note téléphonique disait seulement de nettoyer la maison des jeunes ...*

Jeune : *Donc, il faudrait rappeler le client pour demander des précisions ?*

Coordonnateur : *Bonne idée!*

À ce sujet, ce coordonnateur mentionne qu'il préconise cette stratégie d'animation, car il s'agit de la meilleure manière de stimuler la prise en charge :

*Moi je vis pour un proverbe très célèbre : « Donne un poisson à un homme, il mangera un jour. Apprends-lui à pêcher, il mangera pour toujours. » Alors, je préfère faire, « bein non, si j'étais pas là, qu'est-ce que tu ferais? » « Bein, je ferais ça » , « ok, bein parfait, va faire ça, pis viens me voir après ». C'est niaiseux, mais juste ça, ça inculque la réflexion aux jeunes. Pis après on pouvait aller leur poser une question pis les jeunes nous répondaient « Bein, je voulais faire ça à la base, mais ça a pas fonctionné, alors je suis allé sur Internet, j'ai checké pis ... » Ils nous montraient toutes leurs démarches qu'ils ont déjà faites, pis là j'étais comme parfait, là je peux t'aider, je vois que tu as déjà une démarche qui a été entreprise, je vois que t'es bloqué pas parce que tu veux pas travailler, c'est que tu sais pas comment travailler ou où aller chercher correctement. Pis là c'est à moi d'entrer en ligne, là ça devient ma job.*

À son sens, le rôle du coordonnateur était donc de présenter une méthode de travail aux jeunes, de leur apprendre à développer des réflexes entreprenants plutôt que d'accomplir une tâche particulière. De plus, il était important pour lui de ne pas trop se prendre au sérieux et de savoir faire preuve d'humour, particulièrement avec ce groupe d'âge. Par exemple, lorsqu'il estimait avoir déjà répété plusieurs fois une même consigne, il faisait jouer un enregistrement sonore où on l'entendait expliquer la consigne. Cette stratégie provoquait beaucoup de rires chez les jeunes qui insistaient parfois pour faire rejouer l'extrait. Ce même animateur mentionne qu'à son avis, le transfert de leadership passe principalement par des tactiques de questionnement, qu'il s'agit de :

*soulever des points, même si la personne n'a rien à dire sur le sujet. Parce qu'au moment où tu vas avoir quelque chose à dire, ça va être plus facile avec une question, parce que je t'invite à parler, je t'invite à une réponse.*

#### 4.2.2.3 Le modèle coopératif : un apprentissage bilatéral

Nous avons également eu l'opportunité d'assister à la première animation de la Buvette Baldwin. Il s'agissait également de la première fois où les jeunes ont eu à effectuer de la préparation alimentaire. Pour ce faire, la coordonnatrice invite les jeunes entrepreneurs assignés à la cuisine à la suivre pour leur montrer comment faire un sandwich sur le menu. Cette dernière

prend tous les éléments nécessaires dans le réfrigérateur et les dispose sur la table. Un jeune mentionne aussitôt qu'il veut couper le fromage. La coordonnatrice rétorque rapidement : « *Non, attends, je vais te montrer et après tu vas pouvoir le faire* ». Il en va de même pour toutes les recettes préparées au cours de la soirée. À plusieurs moments, lorsque les jeunes posent des questions sur le fonctionnement de la Buvette à la coordonnatrice, cette dernière mentionne qu'il s'agit aussi de sa première fois et qu'elle expérimente en même temps qu'eux. Cette coordonnatrice nous confie que la nouveauté est parfois vécue comme un facteur anxiogène :

*Vu que c'était nouveau pour moi, que c'était pas un sujet qu'on maîtrisait pas, c'était plus dur d'être en confiance avec ce que tu donnes comme matériel, mais tu peux toujours être agréablement surpris par les jeunes qui peuvent comprendre plus que toi des fois aussi. Je pense que c'est beau de voir que tu pars avec un bagage que tu connais pas pis ton rôle, c'est vraiment plus d'animer pis qu'ensemble, tout le groupe finisse par comprendre mieux un sujet. Pis c'est vraiment ça un rôle d'animateur.*

En fait, en percevant son rôle de coordination à la manière d'une informatrice, plutôt que comme une détentrice du savoir, cette coordonnatrice a su mettre l'accent sur l'esprit collaboratif et, par le fait même, accroître le pouvoir d'agir des jeunes. Poursuivant son discours sur l'évolution du rôle du coordonnateur, elle ajoute :

*Je pense que le rôle du coordonnateur évolue, dans le sens qu'au début, t'as beaucoup d'informations, mais tu sais pas vraiment comment, qu'est-ce que tu vas faire avec tout ce bagage-là qu'on vient de te transmettre en deux jours. Pis après ça, plus le temps avance, plus tu l'essaies à tâtons, tu te garroches par-ci, par-là pis après ça tu sais vraiment où le mettre. T'as plus un regard sur ce qui s'est passé, donc tu sais où ce que peut-être t'aurais dû le mettre avant, pis ça, ça fait que t'essaies de te rattraper.*

On note que la cadence effrénée du projet a fait en sorte que la mise en pratique s'est révélée être la principale forme d'appropriation des connaissances. En fait, on remarque une dialectique entre l'appropriation du savoir et le transfert des connaissances : ces deux aspects ne sont jamais totalement séparés. Qui plus est, son collègue affirme qu'en raison de la courte durée du projet, l'appropriation des connaissances nécessite parfois de poser des questions d'approfondissement aux ressources, humaines comme informatiques, à leur disposition :

*T'apprends énormément, autant au début, autant au plein milieu, tu te dis je sais pas comment faire ça, donc tu dois aller trouver des ressources rapidement, soit auprès du CQCM qui nous encadrerait, soit auprès d'Internet, c'est niaisieux t'sais, mais Google est ton ami.*

Il est intéressant de souligner qu'on ne peut pas parler du style de facilitation des coordonnateurs Bêta sans présenter les interactions avec leurs jeunes puisque ces derniers étaient toujours poussés à prendre des initiatives. En fait, l'expérience d'accompagnement des coordonnateurs de la CIEC Bêta s'apparente au fonctionnement d'un tableau de bord, car ils n'ont pas hésité à donner les rênes du projet aux jeunes, tout en envoyant régulièrement des signaux pour faire germer des réflexions dans les esprits des jeunes. Adopter cette posture « passive » de l'automobile a permis de créer une relation assez égalitaire entre les entrepreneurs et leurs coordonnateurs, mais également de porter un regard sur la tâche à accomplir comme un moyen de développer des compétences entrepreneuriales plutôt qu'une finalité.

#### 4.2.3 La CIEC Gamma : la boîte de vitesses

##### 4.2.3.1 Portrait sociodémographique

Continuons avec la CIEC Gamma. Située au sud-ouest de l'île de Montréal, la CIEC Gamma était chapeauté par une maison des jeunes du secteur. Comptant dix entrepreneurs, dont six filles, cette CIEC se démarque par la mise en place d'une CJS à l'année<sup>10</sup>. En effet, certains des entrepreneurs ont travaillé toute l'année scolaire à la fabrication et à la vente de produits écologiques. En plus de cette initiative, les jeunes de la CIEC Gamma ont effectué trois contrats au cours de l'été : un de ménage pour la maison des jeunes, un de peinture pour un particulier et l'animation de la fête des camps de jour du Sud-Ouest. Le faible nombre de contrats peut s'expliquer par le fait que par le passé, cette CIEC avait un partenariat avec l'Office municipal d'habitation de Montréal, qui n'a pas été renouvelé cette année pour des raisons hors du contrôle de la CIEC. En ce qui concerne le recrutement, les coordonnatrices spécifient avoir reçu une vingtaine de candidatures, mais en raison du nouveau règlement, elles ont dû rejeter les noms des jeunes âgés entre 12 et 13 ans. La moyenne d'âge de cette CIEC, s'élevant à 14,4 ans, demeure tout de même plus basse que celle des autres CIEC étudiées.

De prime abord, lorsque l'on discute avec les coordonnatrices de cette CIEC, il ressort qu'il s'agit, selon elles, d'un projet d'autonomisation. Si elles se qualifient de « coussin de secours », comme nous le verrons par la suite, il nous apparaît plutôt qu'elles ont agi à la manière d'une boîte

<sup>10</sup> Ces informations sont tirées du bilan de fin d'été produit par les coordonnateurs de la CIEC Gamma

de vitesses automatique, c'est-à-dire qu'elles se sont continuellement adaptées au rythme de conduite des apprentis :

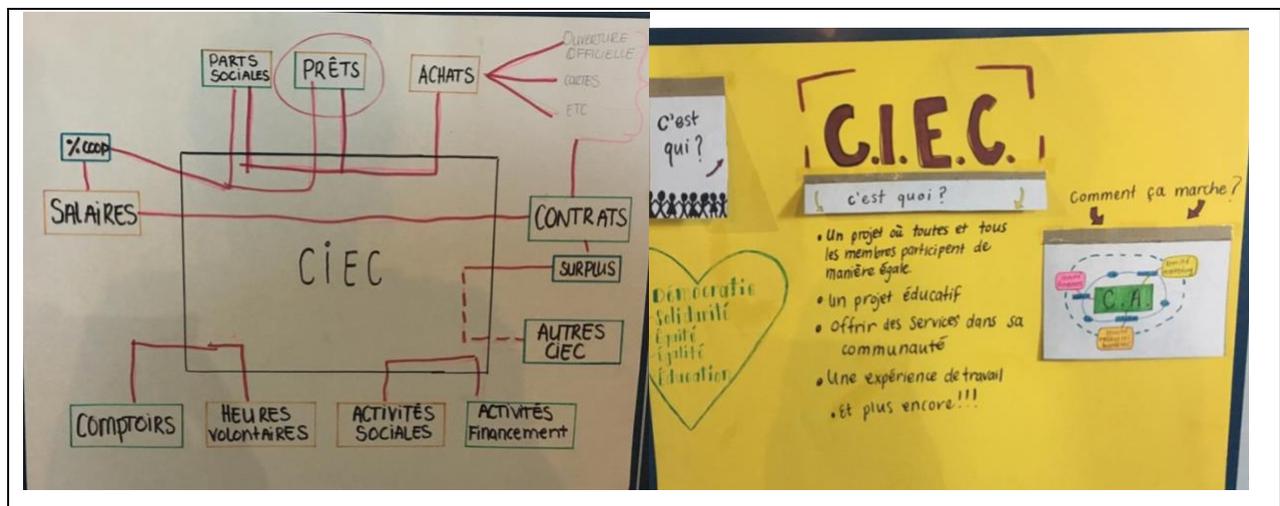
*La coordonnatrice va où il y a un manque : s'il y a un problème dans le groupe, tu vas travailler fort pour travailler la cohésion de groupe, si c'est par rapport aux tâches, bien tu vas aller là-dedans, tu vas essayer de les renforcer. T'as tout le fonctionnement de la CIEC : les valeurs, les tâches à faire, les comités, la motivation des jeunes, etcetera. Il faut garder en tête que c'est des jeunes, pis que c'est l'été.*

Elles concevaient donc l'accompagnement comme une manière de les influencer, de leur inculquer des valeurs subrepticement, ce que fait la boîte à vitesses automatique : le conducteur ne se rend pas compte du calcul de la pente et de la charge que ce mécanisme effectue continuellement pour permettre au véhicule de rouler, et pourtant, en son absence, aucun mouvement ne serait possible.

#### 4.2.3.2 : Techniques d'animation préconisées par les coordonnatrices de la CIEC Gamma

Dans le cadre de nos observations, nous avons eu l'opportunité d'assister à la journée d'accueil des entrepreneurs. Celle-ci a débuté avec plusieurs activités de type brise-glace afin que les jeunes apprennent à mieux connaître leurs animatrices, mais également pour qu'ils apprennent à se connaître mutuellement. Par la suite, les coordonnatrices ont expliqué le fonctionnement interne de la CIEC. Notons qu'elles ont confectionné leurs propres pancartes (voir figure 8), à la place d'utiliser la présentation PowerPoint employée lors de la formation initiale.

**Figure 8: Présentation du fonctionnement interne de la CIEC (CIEC Gamma)**



Cependant, lorsqu'elles abordent le sujet des différents comités au sein de la CIEC, elles reproduisent tout de même le jeu d'association effectué lors de leur formation. Lorsqu'on questionne ces coordonnatrices sur leurs choix d'animation, l'une des deux mentionne :

*Souvent, c'est dans le choix de l'activité. Des fois, je me rappelle ça m'avait pas aidé pis c'était vraiment plate comme activité, je l'a ferais pas. Le grand livre : meilleure activité ever, tu ne peux pas passer à côté de t'ça. De faire mettons qui font l'évaluation du contrat, qui font une petite formation service à la clientèle, c'est trop important ça. Mais je te dirais que c'était vraiment plus aux activités si je trouvais ça intéressant ou pas intéressant.*

Il s'agit donc de s'écouter comme facilitateur, de se remettre dans sa position d'apprenant afin de déterminer si l'activité peut contribuer à améliorer la compréhension du projet. Par ailleurs, sa collègue ajoute que de retravailler certains ateliers vus en formation était un moyen efficace pour consolider sa compréhension :

*Tout ce que j'ai enseigné, j'ai fini par le comprendre parce que je pense que tu peux pas enseigner quelque chose que tu comprends pas. Sinon, ils vont pas comprendre, ils vont te poser des questions pis tu vas dire « je le sais pas ». Mettons pendant la formation, j'ai rien compris en marketing, mais y'avait comme un gros document sur qu'est-ce qu'une bonne publicité. J'ai repris exactement ce document-là, mais je l'ai allégé pour imprimer moins de pages.*

Par ailleurs, bien que lors des journées de formation le processus de transfert de leadership fut présenté comme une démarche en quatre temps, soit : « faire pour », « faire faire », « faire avec » et « laisser faire », elle mentionne avoir parfois sauté des étapes en raison du contexte estival :

*T'sais c'est l'été, tu veux que ce soit le plus léger possible, c'est quand même des notions qui sont lourdes et complexes. Faque mettons je parlais pas de l'outil de paye, je parlais pas de comment faire les salaires, mais là woup il faut entrer les salaires, bon là je leur disais ça c'est ton outil de paye, joue avec, viens me voir si tu as des questions. Parce que le faire-pour, il sert à rien parce qu'ils écoutent pas, pis y'ont hâte de prendre en charge pis c'est pas grave s'ils font des erreurs, c'est comme ça que t'apprends, faque j'ai comme un peu skipper le faire-pour, après c'est sûr que pour certaines tâches, tu les fais pour.*

En fait, la dimension estivale du projet se présente comme une obligation à faire autrement qu'en salle de classe, comme en témoignent ces deux coordonnatrices ayant des expériences de stages en enseignement :

*T'sais dans mon comité j'ai fait deux formations, une au début pis une au milieu pour faire le grand livre, parce qu'ils avaient pas encore vraiment besoin du grand livre pis c'est une activité qui est complexe dans la formation, donc j'ai attendu un peu. Mais je leur montrais mettons, c'était pas comme en enseignement, y'avait pas des trucs magistraux bein, bein.*

*En enseignement, des fois, on a tendance à les prévenir trop d'avance « si tu fais ça, il va se passer ça » pis ils peuvent pas apprendre de leurs propres erreurs. Pis ça je pense que le essai-erreur, c'est ça qui se fait dans les CIEC, on veut graduellement les laisser aller.*

Comme l'exemplifie ce dernier extrait, la démarche d'autonomisation implique de laisser les jeunes se tromper afin qu'ils puissent d'eux-mêmes en retirer des leçons. Cependant, ce possible échec se produit dans un milieu contrôlé grâce à la présence des coordonnateurs qui agissent à titre de guide :

*De pas être trop présente, mais d'être un peu le coussin de secours, t'sais pour les envoyer dans la bonne lignée, sans prendre les décisions pour eux, sans leur dire quoi faire, sans quoi que ce soit. T'sais juste en leur demandant leur opinion, en essayant de les animer un peu à travers ça.*

Toutefois, il semble que les coordonnatrices n'aient jamais attendu qu'un incident se produise avant d'agir, ainsi il nous semble plus juste de les qualifier de « boîte de vitesses » puisqu'elles ont régulé leurs interventions au fur et à mesure que les jeunes prenaient des initiatives. Nous avons d'ailleurs eu l'opportunité d'assister à un moment « boîte de vitesses », lorsque nous avons observé une soirée au comptoir de vente de produits écologiques. Une cliente s'est approchée du kiosque et a demandé à un jeune comment fonctionnait l'un des produits sur la table. Le jeune lui répondit : « Tu le mets dans ta toilette pis ça sent bon ». Elle posa une seconde question sur les propriétés nettoyantes du produit. Les deux jeunes responsables du comptoir se sont longuement regardés, en hésitant. Une des coordonnatrices, assise à proximité, répondit à l'interrogation de la cliente. Cette dernière renchérit en demandant aux jeunes ce qu'ils comptaient faire avec l'argent découlant de la vente. L'un d'eux répondit rapidement que cela leur permettrait de faire des activités sociales, comme d'aller à la Ronde. La coordonnatrice s'est alors levée et a mentionné aux jeunes que l'argent servait également à autre chose. Elle leur posa alors la question suivante : « Vous êtes quoi vous ? », en pointant le dossard que les jeunes arboraient. Presque simultanément, les deux répondirent être membres d'une coopérative. La coordonnatrice compléta leurs propos en indiquant que cela signifiait qu'ils touchaient une rémunération. Suite au départ de la cliente, la coordonnatrice prit un moment avec les jeunes pour réviser les notions de service à la clientèle, mais également ce que signifie être membre d'une coopérative de travailleurs.

En s'assoyant à proximité des entrepreneurs, mais pas à la même table, on remarque que la coordonnatrice donne une marge de liberté d'action aux jeunes. Cette dernière mentionne que

sa principale stratégie était d'être attentive au non verbal des jeunes, et qu'elle ciblait ses interventions en conséquence :

*Des fois c'est difficile, t'as l'impression qu'ils comprennent, qu'ils seraient capables, mais finalement ils vont faire des erreurs. C'est sûr que tu y vas un peu avec ton instinct, tu vois les jeunes quand ils arrêtent de te poser des questions, quand ils arrêtent de te regarder avec plein de points d'interrogation dans les yeux, tu le vois quand même.*

Par ailleurs, cette anecdote est également révélatrice considérant que les jeunes confectionnaient eux-mêmes les produits qu'ils vendaient, mais qu'ils voyaient d'abord et avant tout l'aspect social de la coopérative. La pression à la performance était en fait bien différente en raison du contexte :

*C'était difficile de pas montrer si on était fatiguées ou démotivées si ça marchait pas, parce que durant l'été nous ça nous a pris vraiment longtemps avant d'avoir des contrats, faque fallait leur montrer qu'ils avaient fait de l'argent avec telles, telles choses, qu'ils avaient fait des apprentissages pour leur prouver que le projet valait la peine d'être continué, même si on avait pas de contrat.*

L'absence de contrat a donc mis de l'avant la dimension sociale de l'organisation, ce qui ne signifie pas que les coordonnatrices aient eu moins de travail à faire. En effet, jouer la boîte de vitesses exige énormément d'énergie aux coordonnatrices qui doivent continuellement être attentives aux signaux envoyés par les jeunes.

Somme toute, l'expérience d'accompagnement des coordonnatrices de la CIEC Gamma met en lumière l'importance de concevoir autrement l'enseignement, en misant sur l'aspect ludique, en raison de la dimension estivale du projet. Par ailleurs, s'il est parfois difficile de déterminer si les différents savoirs ont bien été transmis, l'une des deux coordonnatrices insiste sur l'importance de faire confiance à son jugement, à son instinct et que, de toute façon, en se positionnant comme une boîte de vitesses, elles savaient qu'elles pouvaient réajuster le tir au besoin.

#### 4.2.4 La CIEC Delta : le GPS

##### 4.2.4.1 Portrait sociodémographique

Terminons avec la CIEC Delta. Cette dernière, bien que sous la responsabilité d'une CJE, était accueillie par un centre communautaire du secteur. Formée de quinze entrepreneurs, âgés en moyenne de 15,1 ans, la CIEC Delta a bénéficié de l'accompagnement d'une aide-animatrice<sup>11</sup>. Le processus de recrutement dans les écoles secondaires du secteur s'est avéré fructueux : les coordonnatrices ont pu choisir leurs entrepreneurs parmi 30 candidatures et référer les jeunes non-

<sup>11</sup> Ces informations sont tirées du bilan de fin d'été produit par les coordonnateurs de la CIEC Delta.

sélectionnés à d'autres CIEC ou encore aux programmes d'entrepreneuriat du CJE. Il est important de spécifier que les deux coordonnatrices souhaitaient recruter des jeunes avec des difficultés sur le plan psychosocial ou bien de nouveaux arrivants, en raison de leur formation scolaire. À ce sujet, on note que les coordonnatrices ont d'emblée décidé de l'orientation de leur CIEC : elles ont déterminé que le besoin répondu par cette coopérative devait être de venir en aide à des jeunes avec des difficultés spécifiques. En ce sens, les coordonnatrices ont choisi l'itinéraire de l'entreprise et, à la manière d'un GPS, ont constamment donné des consignes pour guider les apprentis dans la voie qui leur semblait la meilleure.

En ce qui concerne les contrats, les jeunes en ont effectué auprès d'organisations locales comme un lave-auto, le lavage de fenêtres ainsi que la préparation et la distribution de dépliants. De surcroît, les coordonnatrices de la CIEC Delta ont décroché un important contrat avec une coopérative d'autopartage, qui occupait la majorité de leur temps, car il s'échelonnait sur une période de trois jours par semaine et ce, pendant cinq semaines. Il s'agissait d'assurer le nettoyage intérieur et extérieur des voitures. Soulignons le rôle prépondérant des coordonnatrices derrière ce contrat qui devaient assurer le déplacement des voitures jusqu'aux jeunes. De s'être investies dans un contrat aussi intense n'est pas surprenant de la part de ces deux coordonnatrices qui avaient les yeux rivés sur leur performance économique :

*Moi, je suis mis beaucoup de pression. On peut tu réaliser que c'est des ados ? On peut tu rendre ça plus plus intéressant, pis pas juste faire une formation de 15h au début, pis de les bombarder d'informations pis d'exiger une certaine performance ? Parce que ça rajoute un stress pour eux, mais une pression pour les coordos qui sont comme « oh non! Ils ont pas fait assez d'argent ». T'sais, c'est pas ça l'esprit du projet.*

Toutefois, on ressent que, contrairement à la CIEC Alfa, l'argent n'est pas un locus de motivation extrinsèque, mais plutôt un élément de stress. Il est intéressant de remarquer que la tension inhérente à l'économie sociale est ici plus que présente : alors que les coordonnatrices étaient animées par le désir d'aider des jeunes en difficulté, elles ressentaient une pression à démontrer le succès financier de leur projet.

#### 4.2.4.2 Techniques d'animation préconisées par les coordonnatrices de la CIEC Delta

Dans le cadre de notre mandat de recherche, nous avons eu l'opportunité d'observer l'animation du premier C.A. de cette CIEC. À notre arrivée, tous les jeunes étaient assis autour d'une grande table et regardaient en direction de la projection visuelle de l'ordre du jour. La

rencontre débuta par un tour de table des émotions, comme suggéré lors de la formation initiale des coordonnateurs. Puis, l'une des deux coordonnatrices prit la parole pour expliquer, qu'exceptionnellement, c'est elle qui animera le C.A. et que sa collègue rédigera le procès-verbal, mais que dès la semaine prochaine ces tâches seront assignées, de manière rotative, à des membres de la CIEC. Elle poursuit en expliquant les différents rôles (animateur, preneur de notes et gestionnaire de temps) ainsi que les règles du décorum. Au moment du premier vote, les coordonnatrices expliquent la notion de consensus et mentionnent qu'elles préconiseront ce mode décisionnel lors des prochains C.A., mais qu'encore une fois, dans une perspective d'alléger le processus, les propositions du jour pourront être adoptées à majorité. Entre chaque point de l'ordre du jour, la coordonnatrice responsable de l'animation renforce positivement le groupe en soulignant qu'il est tout à fait normal de trouver les procédures complexes. Lorsque l'on interroge cette coordonnatrice sur son style d'animation, elle prend le temps de marquer la différence avec le domaine de l'éducation :

*J'ai réalisé que je pouvais pas transposer mes stratégies d'enseignement que j'utilise dans une école durant l'été parce que c'est pas les mêmes jeunes, pas du tout. T'sais l'été ils sont là, ils s'amusent, il fallait que je développe des stratégies pour aller les chercher, les stimuler plus par l'aspect plaisir.*

De plus, sa collègue insiste sur l'importance de l'humour dans l'interaction avec ce groupe d'âge :

*Je pense que ce qui a marché et ce qu'ils ont compris, c'est quand on utilisait des exemples par rapport à eux, ce qu'ils avaient fait. Mettons, notre formation sur les entrevues, on a pris des exemples concrets d'eux, de comment ils étaient en entrevue. Pis là, ils trouvaient ça super drôle parce qu'on les imitait de manière super exagérée, mais ils se reconnaissaient là-dedans.*

Encore une fois, à l'instar de la CIEC Gamma, la dimension estivale se présente comme une injonction à enseigner différemment, à rendre l'expérience d'apprentissage ludique. Cependant, lorsque nous assistons au second C.A. de cette même CIEC, on note une ambiance assez sérieuse. L'ordre du jour a encore une fois été préparé par les coordonnatrices, mais ces dernières mentionnent que le reste devra être pris en charge par les jeunes. Les coordonnatrices vont s'asseoir en retrait du groupe. Après cinq minutes d'attente, aucun jeune ne s'est proposé pour assurer l'animation du C.A. Un membre de la CIEC suggère alors que les animatrices pigent le nom d'un jeune au hasard qui assurera l'animation. L'une des coordonnatrices rappelle la notion de consensus et mentionne aux jeunes de débattre de la proposition. Comme deux jeunes s'opposent fermement à cette proposition, les coordonnatrices indiquent qu'il faut poursuivre le débat pour

adopter une solution qui convienne à tous. Après un certain moment, les coordonnatrices proposent une co-animation : deux personnes peuvent se partager le rôle. Elles rappellent qu'elles appuieront les entrepreneurs dans leur animation. Deux jeunes finissent par se porter volontaires. Les deux coordonnatrices interviennent régulièrement pour assurer le bon déroulement de l'activité. Par exemple, l'une d'entre elles interpelle les membres du comité finance en disant : « *Comptabilité, qu'est-ce que vous avez fait la semaine dernière ? Regardez les notes au tableau* ». Ce à quoi sa collègue ajoute : « *Est-ce que quelqu'un veut aller prendre le cartable pour nommer ceux qui n'ont pas encore payé leurs parts sociales ou opérationnelles ?* » Encore une fois, les coordonnatrices renforcent positivement les jeunes à la fin de chaque élément de l'ordre du jour.

Il est intéressant de souligner que l'on note une sensibilité aux rapports oppressifs dans le langage de ces coordonnatrices. En effet, lors de leurs animations, on remarque qu'elles insistent sur la notion de consensus, car ce mode décisionnel nécessite que tous les jeunes s'expriment sur les enjeux débattus. Également, on note qu'après chaque délibération, les coordonnatrices vérifient que tout le monde approuve la décision et interpellent certains jeunes dont le non verbal laisse sous-entendre un inconfort. De surcroît, l'une des coordonnatrices mentionne lors de son entretien semi-dirigé qu'à son sens les valeurs coopératives doivent contribuer à l'éducation citoyenne des membres :

*Mettons le service à la clientèle, nos mises en situation étaient full orientées vers des enjeux qui nous touchent davantage, comme la discrimination raciale, la discrimination par rapport au sexe, donc on a tourné nos mises en situation. À la fois, on revenait sur le service à la clientèle, mais on revenait beaucoup sur ces aspects-là aussi. On a essayé de les mettre un peu à notre image, moi pis [ma collègue], pis aussi dans les formations comme marketing. On l'a vraiment mis à notre sauce pis on a ajouté des publicités de sensibilisation pis on a expliqué aussi la différence entre une publicité d'une multinationale qui a fu\*\*ing de budget versus d'une espèce de petite organisation. On les a un peu sensibilisés à ça et ça a créé des discussions super intéressantes, mais c'était plus ce qui à notre sens était important de transmettre.*

Cet extrait met en lumière une dimension importante du projet CIEC : les valeurs et les croyances des coordonnateurs ont une grande influence sur l'expérience des jeunes. C'est également en ce sens que les coordonnatrices de la CIEC Delta ont agi comme un GPS : la route préconisée et les indications données visaient une destination précise, soit la sensibilisation aux enjeux de justice sociale.

Tout compte fait, en définissant au préalable la mission sociale de la coopérative, et en effectuant les démarches pour décrocher le plus gros contrat de l'été, les coordonnatrices de la CIEC Delta ont imposé un trajet à leurs jeunes. Même si elles ont orienté leurs interventions de manière à mettre en lumière les rapports de force, il semble que leurs positionnements politiques les aient poussés à adopter une posture oppressive : ironiquement, elles ont imposé leur vision du coopérativisme aux jeunes. L'aspect économique s'est alors présenté comme un détour obligatoire pour mettre de l'essence dans le véhicule coopératif.

**Tableau 4: Les styles de facilitation adoptés par les coordonnateurs des CIEC**

	<b>Compréhension de l'objectif du projet CIEC</b>	<b>Interprétation de leur rôle de coordination</b>	<b>Métaphore de la voiture de l'auto-école</b>
<i>Alfa</i>	« <i>Expérience entrepreneuriale</i> »	A : « <i>C'est de bien encadrer les jeunes, d'être un bon exemple, être un très bon motivateur. C'est leur première expérience de travail, si on les encadre bien, ça va leur permettre d'atteindre leur rêve.</i> »  B : « <i>C'est d'accompagner les jeunes à avoir cette première expérience de travail positive, sans enseignement explicite.</i> »	Le double pédalier
<i>Bêta</i>	« <i>Idéalement, l'entreprise roule. Évidemment, ça arrive jamais complètement, c'est purement utopique, mais c'est le but ultime du projet</i> »	A : « <i>C'est vraiment plus d'animer, pis qu'ensemble, tout le groupe, finisse par comprendre mieux un sujet. Pis c'est vraiment ça un rôle d'animateur.</i> »  B : « <i>Le but de mon travail, c'est de ne plus en avoir à la fin de l'été !</i> »	Le tableau de bord
<i>Gamma</i>	« <i>Un projet d'autonomisation</i> »	A : « <i>Tout au long de l'été, il a fallu faire plus de discipline et vraiment les encourager. Jusqu'à devoir leur dire quoi faire plus explicitement, qu'implicitement. Je pense pas que c'est négatif non plus, mais il a fallu être plus maternel ou un peu plus professeur que ce que je m'attendais au départ.</i> »  B : « <i>Le rôle de la coordonnatrice c'est de montrer, d'enseigner et de les influencer par rapport aux valeurs. Ça s'enseigne pas des valeurs, ça s'influence alors si sont pas d'accords, tu peux leur montrer pourquoi c'est bien et etcetera, mais tu peux pas leur dire que c'est comme ça</i> »	La boîte de vitesses

Delta

« Faire vivre une expérience positive à des jeunes vivant avec certaines difficultés »

A : « Le rôle que je me suis donnée, c'est de guider des jeunes à créer leur propre entreprise coopérative »

B : « De l'encadrement, du soutien, puis c'est de transférer des apprentissages, mais pour moi les apprentissages que j'ai transférés, c'est pas les mêmes que j'étais supposée transférer. »

Le GPS

#### 4.2.5 La métaphore de l'automobile : savoir-être la bonne pièce

Considérant ce qui précède, nous remarquons que la compréhension du projet par les animateurs affecte leur savoir-être auprès des jeunes. En fait, nous observons que lorsque la pression à la performance est ressentie de manière plus forte, comme dans le cas des CIEC Alfa et Delta où les coordonnateurs ont une plus grande tendance à adopter une fonction proactive du véhicule coopératif. Par le fait même, cela plonge les entrepreneurs dans une sorte de passivité : ils écoutent les instructions et sont recadrés dès qu'ils essaient de sortir du chemin tracé. Ces styles de facilitation ne sont pas préconisés dans le spectre des méthodes de pédagogie active. Par ailleurs, bien que moins touchées par la pression à la performance en raison de leur contexte, les coordonnatrices de la CIEC Gamma ont également adopté un rôle proactif : le constant travail de réajustement faisait en sorte qu'elles ne pouvaient jamais vraiment laisser le groupe seul puisque ce dernier avait appris à se réguler en fonction de leurs commentaires. Ceci étant dit, il semble que le meilleur savoir-être soit celui du tableau de bord, adopté par la CIEC Bêta, puisque les informations diffusées y sont essentielles, mais que le conducteur doit être en mesure de le lire tout en gardant les yeux sur la route. Autrement dit, en misant sur une méthode, plutôt que sur la réalisation d'objectifs, on remarque que les jeunes cherchent à prendre constamment plus d'initiatives et s'approprient beaucoup plus le projet.

Par ailleurs, nous remarquons que la sélection des entrepreneurs a eu un impact sur l'expérience des accompagnateurs. Par exemple, on note que les coordonnatrices de la CIEC Delta, qui ont intentionnellement sélectionné des jeunes avec des difficultés psychosociales mentionnent avoir été confronté à des enjeux requérant de l'aide externe:

*On a été au CLSC à l'accueil psychosocial parce qu'il y en a une qui avait vraiment besoin d'aide. On a fait beaucoup d'écoute active. En fait, j'ai beaucoup plus aimé l'aspect intervention qui est pas censé être là, pis l'aspect d'être avec les jeunes, pis l'aspect de leur faire vivre une expérience positive que d'essayer de leur inculquer des valeurs entrepreneuriales.*

Pour leur part, les coordonnateurs de la CIEC Alfa, qui ont plutôt sélectionné des jeunes ayant de la facilité à travailler en équipe, indiquent avoir misé sur la cohésion du groupe :

*On a fait des activités de « team building » pour bâtir une relation très amicale, nous on leur a dit qu'on voulait être comme une famille. Parfois, c'était une relation frère/sœur, d'autres fois, c'était comme si c'était nos enfants. On pouvait jaser de soccer et de mode, mais sur les lieux de travail, ça devenait plus sérieux.*

Par conséquent, il semble évident que la façon dont les coordonnateurs s'y sont pris pour transférer le savoir coopératif dépend grandement de leur conception de leur rôle et du domaine scolaire dont ils sont issus. Malgré cela, il semble que les stratégies d'appropriation des connaissances adoptées par ces derniers sont similaires. Ainsi, en plus de relire toute la documentation à leur disposition, les coordonnateurs mentionnent avoir retravaillé les ateliers présentés en formation, avoir interpellé leurs APECJ ou encore avoir utilisé Internet pour obtenir des informations complémentaires. En ce qui concerne le transfert des connaissances, comme le souligne cette coordonnatrice, le contexte du projet fait en sorte qu'une grande partie du savoir est transmise de manière informelle :

*Je dirais que la principale différence [entre l'enseignement en salle de classe et la pédagogie CIEC], c'est l'action. Avant, pendant, après : l'action. C'était pas un enseignement explicite où tu disais devant la classe que, par exemple, dans le marché du travail tu dois faire telle, telle, telle chose. Mais sur le moment, dans un contexte authentique, dans le milieu de contrat, que j'essayais de faire passer des messages, mais indirectement, en les faisant pratiquer.*

La mise en pratique passait donc par la reproduction des ateliers vus en formation ou encore en abordant la matière sous le format d'une discussion parsemée d'anecdotes. Si ces stratégies semblent s'appliquer à divers contextes d'apprentissage, il apparaît clair que mener à terme un projet d'éducation à l'économie sociale auprès d'adolescents nécessite une approche particulière qui sera détaillée dans la section suivante.

#### 4.2.6 Les particularités de la relation entre les adolescents et les jeunes adultes

##### L'importance de l'authenticité : Être un modèle imparfait

L'interaction auprès des adolescents mérite une attention particulière, puisque le contexte coopératif fait en sorte que les coordonnateurs ne sont pas les patrons des jeunes, mais plutôt leurs accompagnateurs. Ainsi, dès les premiers jours, ils avaient la tâche de déconstruire la relation d'autorité traditionnelle entre l'adulte et le jeune. Ce n'était pas toujours facile, comme l'exprime cette coordonnatrice :

*Leur dire dès le début que je n'étais pas leur boss, pis de casser ça tout de suite, je ne voulais pas être l'autorité dans le groupe, jamais, parce que je pense que quand on a un rôle d'autorité, on n'est jamais soi-même. Dès qu'ils commençaient à vouvoyer, c'était « non, tu me tutoies » pis des fois, c'était plus anxiogène pour des jeunes, alors on laissait faire.*

Bâtir une relation égalitaire était donc non seulement un prérequis pour le bon fonctionnement de la CIEC, mais également une question d'authenticité. Pour arriver à ce résultat, il semble évident pour les coordonnateurs qu'il fallait posséder des connaissances en intervention psychosociale :

*C'est sûr qu'être avec des jeunes entre 14 et 17 ans t'es comme obligé de faire un peu d'intervention parce que c'est des jeunes qui sont pris avec des problèmes assez intenses, à la fois d'estime de soi et autres choses pis nous on en a eu une coupe dans notre CIEC. Tu peux pas avoir deux personnes en gestion quand tu gères un groupe de même. Le travail social est fondamental pour ce genre de travail avec les jeunes.*

Cette opinion est également partagée par l'une des représentantes des organismes parrains rencontrées :

*Je crois fondamentalement, quand tu travailles avec des adolescents, qu'il faut que tu aies une sensibilité à l'autre et ça, ça s'apprend pas. C'est quelque chose que tu as en dedans de toi. Alors que la gestion, je veux pas banaliser la gestion en général, mais c'est facile. Sauf que quand tu as une problématique avec un jeune, oui, tu peux aller chercher du coaching avec ta supérieure immédiate, mais c'est différent, c'est vraiment différent.*

Savoir adopter la bonne posture nécessite donc d'être à l'écoute des jeunes, mais également d'être en mesure de justifier ses prises de décisions afin d'assurer un dialogue sain entre les deux parties. En effet, certains contextes obligeaient les coordonnateurs à recentrer les jeunes, parfois contre leur gré, afin de respecter les balises du projet :

*On était pas là pour leur dire quoi faire, on était là si y'avait des questions pendant leur cheminement, pis que des fois on allait mettre notre pied à terre pis dire, non, non, faut faire ci ou faut faire ça, parce qu'il faut respecter le projet ou etc. T'sais il te voit quand t'exagères pas. On était pas là pour les chicaner, on était là pour leur poser des questions : ok, tu trouves ça injuste, pourquoi ? Pis là, on en parlait en groupe pis t'sais on laissait faire, pis c'est sûr que nous on argumentait genre nous on aimerait ça que ce soit comme ça, à cause de ça, ça, ça, ça, ça, ça. Pis t'sais à la fin ils avaient pas d'autre choix d'accepter parce qu'ils avaient pas d'autres arguments faque on a fonctionné comme ça. Ça s'est fait un peu comme ça. Pas nécessairement de devenir ami avec les jeunes, de garder une certaine distance, mais on peut rire, aussi chiller et relaxer et pas toujours être dans le travail. Pis de parler de ma vie personnelle, genre mon chum est parti en vacances. Pour pas qu'ils connaissent rien de nous, mais nous on connaît tout sur eux.*

Ainsi, l'authenticité nécessite également de s'ouvrir aux jeunes et de partager quelques bribes d'information sur soi afin de créer un lien de confiance. Pour démontrer qu'ils adhèrent à la

structure horizontale de la coopérative, les coordonnateurs doivent accepter que leurs comportements seront également mis sur la sellette :

*J'aimais ça que les jeunes me remettent à ma place, des fois, parce que j'aimais ça leur dire : eille, tu sais quoi, t'as raison. Une fois, y'a une jeune qui m'a dit «tu nous fais pas confiance», t'sais c'est fou de voir que juste parce que je vérifiais après eux, ils pensaient que je leur faisais pas confiance. T'sais je me suis assise avec eux et moi je leur ai dit que c'était tellement pas pour ça, pis je me suis expliquée.*

Ce contact de proximité entre adolescents et coordonnateurs n'élimine pas l'influence que ces derniers peuvent avoir sur ces premiers : ils restent des modèles, à peine plus vieux qu'eux, auxquels les jeunes souhaitent ressembler ou encore qu'ils souhaitent impressionner, comme le laisse entendre l'extrait suivant :

*Surtout ce projet-là, c'est un projet que plus tu t'investis dans le projet, plus les jeunes vont apprendre, plus ça va les motiver : ils te regardent beaucoup les jeunes. Surtout à l'adolescence, dès que t'es une personne d'autorité, même si ça paraît pas, ils vont te regarder et t'imiter et y'a beaucoup de comportements qu'ils vont prendre de toi, c'est normal c'est une époque où tu es très fragile et que tu es en formation. Donc, plus tu vas mettre de l'énergie, plus tu venir mettre ton grain de sel à l'intérieur de ce projet-là, plus les jeunes vont apprendre et vont vouloir s'investir aussi pis se dire «si y'a du fun pis qu'il trippe, bein moi aussi je peux avoir du fun ». L'idée derrière que tu peux t'accomplir au travers de ton travail. Ça et le petit désir de performance, quand c'est un projet qui est là depuis des années, tu veux que le projet performe cette année, je veux au moins faire ce que les autres années ont fait.*

Cette idée d'accomplissement et de performance est également énoncée par d'autres coordonnateurs qui spécifient que le projet CIEC est un projet engageant en raison de son importante charge de travail :

*La nature du projet est particulière, c'est comme engageant : parce qu'on a développé un lien significatif avec les jeunes et qu'on veut pas les décevoir.*

En somme, tous les coordonnateurs mentionnent avoir grandi au contact des jeunes et s'ils ont été, par moment, des motivateurs pour ces derniers, les jeunes ont définitivement été une source de motivation pour eux. L'accompagnement semble avoir été bidirectionnel, bien que les entrepreneurs ne l'aient pas directement perçu : leurs commentaires ont poussé les coordonnateurs à se remettre en question, mais également à prendre conscience des répercussions de leurs actions.

### 4.3. Revenir sur l'expérience CIEC

L'expérience CIEC s'est vraisemblablement présentée comme un projet éducatif pour les coordonnateurs, ainsi la section suivante portera un regard rétrospectif sur l'expérience des coordonnateurs. Pour ce faire, dans un premier temps, nous reviendrons sur la perception des différents coordonnateurs sur le dispositif d'apprentissage initial. Puis, nous nous attarderons à la rencontre de mi-été qui se voulait un temps d'arrêt pour discuter de leurs bons coups et leurs difficultés, mais également d'amorcer le processus de fermeture de la CIEC. Finalement, nous ferons un retour sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être développé au cours de l'été. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur l'expérience des coordonnateurs comme accompagnateurs, puis, dans un dernier temps, nous nous intéresserons aux coordonnateurs comme accompagnés.

#### 4.3.1 Retour sur les apprentissages des coordonnateurs

##### 4.3.1.1 Perception du dispositif de formation initiale

Les appréhensions : Craintes et insécurités des coordonnateurs en devenir

Lors des entretiens semi-dirigés, nous avons eu l'opportunité d'effectuer un retour sur les appréhensions que les coordonnateurs avaient avant d'assister aux journées de formation. Si trois des six nouveaux coordonnateurs rencontrés n'avaient pas de préoccupations particulières avant de s'y rendre, les deux anciennes étaient curieuses de découvrir les principales différences avec le projet CJS. Pour les autres coordonnateurs, la description du projet pour lequel ils venaient d'être embauchés était plus ou moins claire, comme en témoigne l'extrait suivant:

*C'est un projet dans lequel tu comprends trop pas dans quoi tu t'embarques jusqu'à ce que tu te rendes à la formation. Faque la formation t'enlève vraiment beaucoup de stress, pis là tu vois aussi les autres futurs collègues.*

Cependant, si les responsabilités et les tâches du coordonnateur se sont clarifiées au cours de la formation, quelques-uns mentionnent être ressorti craintifs en réalisant tout ce que le projet impliquait. On remarque que l'inquiétude quant au « flou » de la formation se résorbe tandis que l'appréhension quant à l'ampleur et la complexité du projet augmente :

*Je suis arrivée là pis y'avait tellement de choses! Pis là j'avais peur de vivre une session à l'université, genre j'avais peur que ce soit de la grosse préparation, que je fasse des heures supplémentaires. Pis j'avais pas envie de faire des heures supplémentaires, travailler plus que 40h/semaine, t'sais.*

*J'avais peur que quelques contrats dépassent mes propres habiletés, pis que j'ai pas le temps d'inviter quelqu'un qui pouvait former les jeunes.*

*Je pense que quand ils te donnent la formation ils te donnent beaucoup [d'outils] et toi ça fait en sorte que tu t'en mets beaucoup sur les épaules, faque y'a comme un peu un stress de devoir transmettre tout ça en aussi peu de temps.*

Un contenu dynamique, mais épuisant

On remarque que le rythme intensif de la formation a non seulement mis des doutes dans l'esprit des coordonnateurs quant aux efforts qu'exigerait le projet, mais également quant à leur capacité à accompagner adéquatement les jeunes dans leurs contrats. Cette impression d'en avoir beaucoup à faire est intimement liée à l'importante concentration de matière vue, en peu de temps, au cours de la formation. Comme le démontrent les extraits suivants, l'horaire de ces deux journées était épuisant pour les participants.

*La formation c'était, y'avait beaucoup de contenu à voir, en peu de temps [...] Faque mettons comité finance, j'ai bien compris, y'avait des bonnes activités, mais comité marketing, j'ai rien compris parce que c'était trop surchargé, c'était rendu en fin de journée, c'était pas de la faute des personnes qui ont donné la formation, c'est juste comme si on avait neuf heures de cours : on était assis à un bureau, on prenait des notes pis on écoutait.*

*À la fin de la journée, quand tu fais du 8 à 8, un moment donné ton cerveau y'en prend plus, pis ça j'ai trouvé ça peut-être trop.*

Toutefois, si la formation a été vécue comme surchargée par moment, l'aspect interactif a fortement contribué à la stimulation des coordonnateurs. En effet, sept des huit coordonnateurs interrogés ont mentionné que la diversité des activités était un point fort de la formation.

*J'ai vraiment quand même aimé comment était montée la formation. C'était pas juste magistral, y'avait des interactions, les animateurs étaient quand même hyper, comment dire, actifs? Animés? C'était pas ennuyant.*

*Et ça été très, très, très pratique pour certains aspects, je pense notamment à la comptabilité, aux aspects légaux aussi. Les outils étaient bien développés à mon humble avis.*

La seule personne qui n'était pas du même avis mentionne avoir trouvé l'approche infantilisante : « t'sais les activités qu'on faisait avec les crayons, je me suis dit c'est pour les bébés ». Cependant, ce même coordonnateur mentionne qu'avec du recul la formation l'avait bien préparé, entre autres, parce que les activités étaient facilement reproductibles. D'ailleurs, il n'est pas le seul à évoquer cet aspect :

*J'ai trouvé que les formations étaient assez complètes, puis ça m'a bien outillé. J'ai vraiment aimé les ressources qu'on nous avait donné, parce qu'au fur et à mesure, quand c'était le moment je voyais que c'était déjà fait et que c'était bien fait, donc ça m'a beaucoup aidé. Donc, j'ai aimé les formations et les outils qu'on nous avait donné.*

*En finance, l'activité de la petite caisse on l'a repris. Le genre de truc avec les étiquettes de chaque comité on l'a repris aussi, je pourrais pas toute te nommer, mais y'a plein de trucs qu'on a repris.*

L'intercoopérativité : la dimension laissée pour contre de la formation

Ceci étant dit, un seul objectif semble ne pas avoir été atteint par la formation : « [Les coordonnateurs] auront créé un réseau de collaboration avec les autres coordonnateurs afin de partager des idées, outils, références, bonnes pratiques, etc. ». En fait, l'une des coordonnatrices rencontrées mentionne que le tournant entrepreneurial a limité l'application du concept d'intercoopérativité :

*Normalement, il y a beaucoup d'entraide entre les différentes coopératives, alors que là, c'est un peu un chacun est dans son quartier, chacun fait ses choses.*

Comme mentionné précédemment, plusieurs nouveaux auraient apprécié la possibilité d'échanger plus fréquemment avec les anciens afin de mieux appréhender le terrain :

*Le projet CIEC, c'est un projet unique à chaque CIEC. Je m'en suis rendu compte en discutant avec des amis, qui travaillaient dans une autre CIEC. Je me suis rendu compte que c'était pas partout la même game, pas les mêmes difficultés, mais c'était l'fun de discuter avec eux, d'avoir du feedback sur ce qu'on vivait.*

Tout compte fait, si au niveau du contenu l'ensemble des informations présentées semblent être utiles aux coordonnateurs, il paraît évident que ces derniers se sont sentis en décalage avec la mise en pratique des concepts vus et qu'ils auraient aimé se nourrir des anecdotes des plus expérimentés.

Perception de la rencontre de mi-été : Une rencontre sous tension ?

Un second dispositif d'apprentissage qui fut mis à la disposition des coordonnateurs était la rencontre de mi-été. Concrètement, cette rencontre d'environ quatre-vingt-dix minutes était divisée en trois thèmes : 1) Échanges, 2) Fermeture de la CIEC et 3) Bilan du coordonnateur. Nous avons eu la chance d'observer l'une de ces rencontres au cours de laquelle nous avons noté que l'ordre du jour fut adapté en fonction des préoccupations des coordonnatrices. Ainsi, dans le cas observé, les coordonnatrices ont principalement cherché à être validées dans l'une de leurs

interventions avec un jeune qu'elles venaient de renvoyer, mais également au sujet des contrats décrochés au cours de l'été.

Lorsque nous effectuons un retour sur cette rencontre avec les coordonnateurs, deux éléments reviennent dans leur discours : premièrement certains indiquent avoir vécu la rencontre de mi-été comme une forme de reddition de comptes, plutôt qu'un espace pour partager des réflexions personnelles, comme en témoignent l'extrait suivant :

*La rencontre mi-été, je trouvais qu'il fallait se préparer pour dire quelque chose de pertinent, comme s'il fallait justifier qu'on était des bons coordonnateurs, mais ça nous a pas aidé à évoluer comme coordonnateur. On en a quand même profiter pour dire ce qu'on avait pensé de la formation.*

Deuxièmement, plusieurs étaient mitigés quant au moment choisi pour cette rencontre au sein de leur parcours :

*Ça s'est fait un peu tard, me semble... Ça été la première fois que je me suis assise. Elle avait envoyé une coupe de questions qui fallait penser en gros. Pour la première fois, tu regardes ce que t'as fait, où ce que t'es rendue. Oui, ça a aidé, pour moi. Parler de comment on se sentait, pis des fois, on était fatigué, ça faisait du bien d'avoir une rencontre pis se faire dire, lâchez pas, y'en reste pas gros.*

*J'aurais apprécié qu'après la première semaine l'APECJ vienne nous revoir, qu'il nous demande comment ça s'est passé, positif, négatif, comment ça se passe dans l'organisme, etc. [...] La rencontre de mi-été, c'était plus ou moins utile pour être honnête avec toi, ça fait du bien de l'avoir, mais qu'elle soit là ou soit pas là, ça fait pas de différence.*

Bref, il semble que cette rencontre fut vécue comme une manière de ventiler leurs émotions, mais qu'elle ne fut pas perçue comme un espace d'apprentissage supplémentaire.

### [Le projet CIEC, un projet éducatif pour les coordonnateurs](#)

De prime abord, lorsque nous avons demandé aux coordonnateurs de parler de leurs apprentissages, la majorité d'entre eux nous parlent de l'aspect théorique du modèle coopératif :

*Clairement, ma connaissance en coop, ça c'est sûr que dans c'est quoi la comptabilité, c'est quoi ressources humaines, pis c'est quoi le marketing, mais sinon sur le plan personnel, plein de choses.*

Ces apprentissages semblent être la trame de fond d'une expérience unique de développement personnel, comme l'observe l'une des représentantes d'un organisme parrain :

*Pour moi, [les coordonnateurs] gagnent en maturité de manière incroyable, parce qu'ils sont confrontés à des situations avec un groupe de jeunes, en vrai de vrai, y'a pas beaucoup*

*de gens qui sont capables de le faire ça, donc des jeunes de tout âge, qui se connaissent pas, beaucoup d'état de stress, beaucoup d'organisation, beaucoup de travail en autonomie, c'est vraiment pour les coordos un tremplin au niveau personnel et professionnel, vraiment.*

Ainsi, il n'est pas surprenant d'entendre les coordonnateurs qualifier les CIEC de projet éducatif pour eux aussi, comme en témoignent les extraits suivants :

*C'est un projet éducatif autant pour les coordos que pour les jeunes. On a pas énormément de temps, pis tout de suite après la formation on s'approprie un nouveau projet selon les apprentissages qu'on vient de recevoir en formation, mais aussi selon le quartier, les réalités du milieu.*

*Moi, j'ai vraiment beaucoup appris, c'est comme un projet pédagogique aussi pour moi et non seulement pour les jeunes [...] T'apprends aussi sur toi-même: y'en a [des coordonnatrices] qui sont plus maternelles, d'autres qui sont plus friendly, y'en a qui sont plus sévères. Donc, [tu apprends] c'est où ta limite.*

Dans la même veine d'idées, on note que tous les coordonnateurs évoquent avoir sensiblement développé les mêmes habiletés, comme « agir à titre de motivateur », « développer sa capacité à s'exprimer devant un groupe », « apprendre à gérer plusieurs tâches à la fois », « apprendre à déléguer » et même de mettre en œuvre des stratégies d'écoute active. De surcroît, plusieurs mentionnent que le projet leur a permis de travailler des savoir-être comme « devenir plus empathique », « faire preuve d'humour » ou encore « accepter la critique ». En fait, plusieurs mentionnent que le projet leur a surtout permis de sortir de leur zone de confort et, par le fait même, d'accroître leur confiance en soi. Cet apprentissage paraît être en corrélation avec l'interaction avec les adolescents qui :

*sont tellement impressionnants [...] Ils m'ont appris plus sur leurs forces, ils en ont vécu des affaires, c'est fou là. Pis ça m'a rappelé que cette période d'âge-là est horrible, ark, tu te cherches tellement. Ça m'a rappelé des souvenirs horribles, mais c'était des échanges très enrichissants.*

Ceci étant dit, le contact avec la liminarité de l'adolescence, une période instable au plan identitaire, ne semble pas anodine quant au développement de la confiance en soi des coordonnateurs, qui sont de jeunes adultes dont la trajectoire professionnelle n'en est qu'à ses premiers balbutiements.

Maintenant que nous avons étayé les apprentissages du coordonnateur dans sa posture d'accompagnement, il est de mise de s'intéresser à ceux qui les ont encadrés, soit les représentants des organismes parrains et les APECJ.

#### 4.3.2 Retour sur l'accompagnement par les organismes parrains : un soutien indispensable

Débutons par les représentants des organismes parrains qui, rappelons-le, avaient comme rôle de supporter les coordonnateurs dans la gestion quotidienne du projet. Comme nous l'ont indiqué les représentantes rencontrées, le projet CIEC est souvent un dossier qui s'ajoute au cours de l'été plutôt qu'un mandat auquel elles se consacrent activement tout au long de l'année. De surcroît, nous avons pu observer une différence majeure entre les maisons des jeunes et les CJE. Alors que dans le premier cas, les coordonnateurs et leur accompagnateur se côtoyaient quotidiennement, les coordonnateurs œuvrant sous l'égide des CJE pouvaient passer plusieurs jours sans voir leur responsable pour divers motifs (ex. la CIEC n'était pas hébergée dans les locaux de l'organisme ou encore le représentant de l'organisme ne venait pas fréquemment sur les lieux en raison des autres mandats qui l'occupent). Cette différence de proximité se reflète dans la perception des représentantes au sujet de leur rôle. En effet, la représentante œuvrant pour une maison des jeunes mentionne que, dans la même optique que les coordonnateurs n'étaient pas les patrons des entrepreneurs, elle n'était pas en position d'autorité par rapport à eux et les considérait comme ses collègues :

*Oui, je suis intervenante, mais j'ai pas l'habitude de faire de l'intervention avec mes collègues. J'ai pas la prétention d'être leur boss, au sens où si ça va pas, il faut qu'ils me le disent. Je m'amuserai pas à faire de l'intervention, dans le sens que je creuserai pas là où ils m'ouvriront pas de portes.*

De son côté, la représentante travaillant pour le CJE se présente comme la superviseuse des coordonnateurs, sans toutefois adopter une posture ferme d'employeur :

*Mon rôle c'était de coacher les coordos. Mon bagage en intervention les a vraiment rassurés : ils pouvaient avoir peur de certaines situations à gérer avec des ados parce qu'ils avaient pas d'expérience. Mon rôle c'était un peu de t'checker les to-do lists. Est-ce que vous avez fait ça, ça, ça avant un événement vu qu'on avait des contrats avec la ville, vraiment savoir comment ça va vous, entre vous, avec les jeunes, comment vous vous sentez ? C'était vraiment relationnel mon rôle.*

En effet, elle semble dire que son rôle principal consiste à assurer la mise en œuvre du projet, mais que, de la même manière que la représentante œuvrant dans la maison des jeunes, elle est également présente pour contribuer au développement personnel des coordonnateurs. D'ailleurs, ce dernier aspect semble être très apprécié par ces derniers :

*On a eu beaucoup d'accompagnement par la directrice de la maison des jeunes. T'sais elle était comme là tous les jours, ça faisait qu'à chaque fois que j'avais un doute sur un jeune, que je savais pas trop comment gérer une situation, qu'on avait un problème ou je sais pas quoi, j'en parlais tout le temps avec elle pis elle me donnait des conseils. Elle voulait pas trop s'ingérer non plus, mais t'sais on avait des bonnes discussions là-dessus. T'sais elle connaissait certains jeunes aussi par la maison des jeunes faque ça faisait qu'elle pouvait vraiment nous encadrer par la gestion de groupe pis dans la discipline de ces jeunes-là. Ça c'était vraiment cool.*

On remarque d'ailleurs que les représentants des organismes parrains étaient des modèles pour les coordonnateurs comme le révèle cet extrait :

*Le comité local est vraiment génial. Ils ont été super présents, ce qu'ils nous ont apporté c'est la confiance. Pis même si je faisais une erreur, c'était pas grave, ça m'a permis de tenter de nouvelles affaires. Souvent, on appelait [le représentant du CJE] pour lui dire, « on sait pas quoi faire dans cette situation-là » pis il disait « c'est correct, c'est votre projet, qu'est-ce que vous en pensez ? » Dans le fond, il faisait la même stratégie que nous on faisait à nos jeunes, donc c'était vraiment intéressant.*

Bref, en utilisant les mêmes stratégies de transfert que les coordonnateurs, les représentants des organismes parrains ont activement contribué au développement du pouvoir d'agir des coordonnateurs, et comme mentionné précédemment :

*Je pense que ça reste dans l'esprit du projet de développer l'autonomie, autant chez les jeunes, que chez les coordonnateurs. Évidemment, pas à la même échelle, pis pas au même degré, mais le principe de fond reste le même.*

#### 4.3.3 Retour sur l'accompagnement par les APECJ : un rôle incompris

Poursuivons avec les APECJ qui rappelons-le sont les accompagnateurs régionaux qui assurent la communication entre les organismes parrains et le bailleur de fonds. Lors d'un entretien, une APECJ résume son travail de la sorte :

*Cette année, c'était surtout du suivi administratif, donc s'assurer au début que les comités locaux remplissent les formulaires à temps... Dans le fond, on était la courroie de transmission entre les comités locaux et le fonds étudiant. Et s'assurer de présenter les changements, pis de recevoir les commentaires par rapport à ces changements-là, c'est*

*faire surtout les suivis, donner la formation aux coordonnateurs et leur fournir tous les outils nécessaires au début d'année. Et dépendamment des CIEC, j'ai aussi joué un rôle d'accompagnement, pas d'intervention, mais de soutien aux coordonnateurs. T'sais y'en a que j'ai jamais mis les pieds, y'avaient pas besoin de moi, au niveau interne ils avaient toutes les ressources s'il y avait une situation avec un jeune et tout ça et y'a deux autres CIEC où j'ai été très souvent sur le terrain pour discuter avec eux, voir les problématiques et trouver des solutions avec eux.*

Malheureusement, certains coordonnateurs mentionnent n'avoir pas totalement saisi le rôle de leur APECJ au sein de la structure du projet CIEC, outre l'animation de la formation et de la rencontre de mi-été. D'ailleurs, on remarque que parler de cette rencontre mène plusieurs coordonnateurs à parler de la pression vécue par le nouveau type de contrat à obtenir :

*Essayer d'inculquer aux jeunes des valeurs entrepreneuriales, c'était ça le nouvel objectif des APECJ pis ça passait par des contrats sérieux, parce que je me souviens que c'était ça le changement. Dans le sens qu'ils voulaient pas seulement que ce soit avec des particuliers. [...] Moi, ça m'a mis beaucoup de pression.*

Cela porte à croire que la dimension entrepreneuriale du projet a pris le dessus sur la raison d'être des coopératives, soit de répondre aux besoins de ses membres. Comme le souligne une coordonnatrice :

*Qu'on mette ensemble entrepreneuriat et coopération ensemble, j'ai comme de la misère, surtout dans un contexte où il me semble que tu vois clairement, dans les formations, qu'il y a aucune, rien qui est mis de l'avant envers la coopération.*

Ainsi, les APECJ semblent avoir été le bouc émissaire du changement d'orientation du projet initié par le bailleur de fonds. Il s'agit d'ailleurs d'un sujet qui a été abordé de front lors de la rencontre de mi-été à laquelle nous avons assisté : l'APECJ a indiqué aux coordonnatrices qu'elle avait eu des échos négatifs dans les autres CIEC du secteur quant au changement CJS/CIEC et qu'elle voulait savoir ce qui dérangeait afin de pouvoir atténuer les tensions. Ainsi, le changement semble ainsi avoir principalement affecté les APECJ, comme le relate l'une d'entre-elles :

*Comment le changement a été y'a beaucoup de personnes qui étaient fâchées et qui pensaient qu'on prenait la place, qu'on kickait out la Fabrique pis qu'on prenait leur place. Alors y partaient avec une très, très mauvaise idée de notre rôle et de qu'est-ce qu'on pouvait amener pis ils voyaient très négativement notre venue alors c'est sûr que dans ces comités locaux-là, bein t'sais, y'a un directeur qui m'a dit, entre parenthèse, il niaissait quand il m'a dit ça mais... «On t'attendait avec une brique et un fanal» faque c'est en parlant et en mettant les choses au clair, en amenant la situation, en expliquant la situation que les choses se sont replacées, mais t'sais quand tu pars déjà avec une opinion*

*négalive, tu pars à -1000 , faque faut que tu travailles beaucoup beaucoup plus avec ces personnes-là pour créer un lien de confiance, t'sais une relation professionnelle pour pas nuire pour le projet pour les jeunes, faque ça ça a affecté un petit peu notre travail.*

Tout compte fait, les coordonnateurs se disent satisfaits de l'accompagnement reçu par leur organisme parrain. Par contre, il semble que plusieurs ne percevaient pas nécessairement leur APECJ comme un accompagnateur, mais plutôt comme quelqu'un à qui ils devaient rendre des comptes. D'ailleurs, on remarque qu'il y a parfois des confusions entre les rôles et responsabilités des APECJ et du Fonds Étudiants II.

En fonction des différents éléments soulevés et de l'état de la question soulevés au chapitre II, nous mettrons en lumière de quelles façons le nouveau dispositif de formation répond aux besoins des coordonnateurs, mais également les lacunes qu'il renferme afin d'émettre des recommandations au chapitre VI.

## Chapitre V. Discussion

### 5.1 L'éducation à l'économie sociale : des tensions qui influencent son enseignement

De prime abord, rappelons que Rospabé (2014) définit l'éducation à l'économie sociale comme un processus en trois temps : s'informer, comprendre, agir. Cette démarche émancipatrice vise, par l'intermédiaire d'un espace didactique où l'action et la réflexion se côtoient constamment, le développement de l'esprit coopératif de l'apprenant. Autrement dit, les projets d'éducation à l'économie sociale visent la promotion de certaines valeurs comme l'entraide, la démocratie ou encore la solidarité qui remettent en cause certaines dimensions du système économique en place (Lange & Victor, 2006). Une expérience d'entrepreneuriat coopératif, comme celle du projet CIEC, se présente donc comme une façon de valoriser les initiatives jeunesse, tout en cherchant à répondre à un besoin social.

Cependant, suite à notre collecte de données, plusieurs tensions inhérentes au concept d'entrepreneuriat coopératif ont fait surface et ont eu des répercussions sur la manière dont cet enseignement s'est effectué. Tout d'abord, cette expression relativement nouvelle ne semble pas avoir fait consensus lors de la formation initiale. Rappelons qu'une coordonnatrice exprime un malaise par rapport à ce terme :

*Qu'on mette ensemble entrepreneuriat et coopération ensemble, j'ai comme de la misère, surtout dans un contexte où il me semble que tu vois clairement, dans les formations, qu'il y a aucune, rien qui est mis de l'avant envers la coopération. (Citation tirée de la section 4.3.3)*

Comme nous avons pu le mettre en lumière par notre premier constat, les APECJ soutiennent que l'identité du projet CIEC est assurée par la structure de la coopérative. En effet, rappelons les propos de l'une d'entre elles :

*Ça reste une structure coopérative avec trois comités. Le côté entrepreneurial c'est faire plus d'heures, moins de gestion volontaire, plus d'heures de travail, des choses comme ça, mais le cœur reste le même. (Citation tirée du constat #1)*

De ce fait, pour les APECJ, le devoir de transformation de la société porté par les entrepreneurs coopératifs (Malo, 2001) est signifié par la préconisation du modèle coopératif. Cette tension rappelle celle énoncée par Desroche (1976) au sujet du projet coopératif dans la pratique versus le projet coopératif rêvé. Si l'aspect managérial vient à prendre le dessus sur la dimension associative, dans la mise en œuvre de l'organisation, il semble que ce premier a également la propension à le faire dans son enseignement. Comme l'exprime De Gaulejac (2009 [2005]), la gestion s'est faussement imposée comme une discipline rationnelle, entre autres grâce à son utilisation des

mathématiques, ce qui a justifié son expansion dans les autres sphères de notre vie. En effet, en se présentant comme un domaine objectif, dont tous les paramètres sont mesurables, l'univers de la gestion a réussi à faire croire à l'individu que la mise en œuvre de ses mécanismes permettaient de favoriser la réalisation de soi. Par conséquent, il n'est pas surprenant de constater que notre système d'éducation a également internalisé les principes propres au management, qui ont pour finalité de produire des ressources humaines qui combleront les nouveaux besoins du système économique (Généreux, 2014).

Dans la pratique, nos résultats ont démontré que la conception qu'un coordonnateur se fait du domaine de la gestion, et plus largement du système capitaliste, influence sa manière de présenter certaines valeurs coopératives. En fait, la présentation qu'un coordonnateur fait de l'éducation à l'économie sociale se reflète par les outils qu'il choisit pour animer son groupe. Ainsi, en valorisant l'utilisation de « structure coopérative », les APECJ ont préconisé une approche axée sur l'interdépendance des membres d'un même groupe, tout en valorisant la responsabilité individuelle de chacun (CQCM, 2008). Cette façon de faire révèle un penchant pour les méthodes de pédagogie actives comme l'illustrent notre deuxième et troisième constat qui sont respectivement : « la formation initiale est un espace didactique » et « la formation initiale est une expérience immersive ». Au travers de ces constats, il apparaît évident que les APECJ ont cherché à mettre en place un espace de co-construction où l'expérimentation était le moyen de prédilection pour découvrir les diverses particularités du modèle coopératif. De manière similaire, l'approche réflexive des parrains a influencé les coordonnateurs dans leur approche avec les jeunes. À ce propos, souvenons-nous de ce témoignage :

*Souvent, on appelait [le représentant de l'organisme parrain] et il nous disait, « c'est correct, c'est votre projet, qu'est-ce que vous en pensez ? » Dans le fond, il faisait la même stratégie que nous on faisait à nos jeunes, donc c'était vraiment intéressant. (Citation tirée de la section 4.3.2).*

Cependant, en indiquant qu'il s'agissait de leur projet, les parrains ont renforcé le sens de la responsabilité des coordonnateurs et probablement accentué, sans le vouloir, la pression qui pesait sur les épaules de ces derniers. Ainsi, bien que les mécanismes de gouvernance se présentent comme une manière de réduire la tension entre le projet rêvé et le projet dans la pratique (Malo et al., 2012), puisqu'il s'agit d'espaces d'expression où tous les membres peuvent remettre en perspective les conséquences de chaque décision entrepreneuriale sur la communauté, il apparaît,

dans ce contexte, que le rôle d'encadrement des coordonnateurs, souvent vécu comme une autorité sur le groupe, vient à outrepasser certaines prises de décisions des membres. Comme le laisse entendre cet extrait, les coordonnateurs se sont souvent octroyé un droit de veto ou donné le droit d'orienter les prises de décisions des jeunes s'ils craignaient que les propositions votées nuiraient au bon fonctionnement de la CIEC :

*c'est sûr que nous on argumentait genre nous on aimerait ça que ce soit comme ça, à cause de ça, ça, ça, ça, ça. Pis t'sais à la fin ils avaient pas d'autre choix d'accepter parce qu'ils avaient pas d'autres arguments faque on a fonctionné comme ça* (Citation tirée de la section 4.2.5).

À ce sujet, on observe que la propension à lâcher prise et à laisser le groupe se mettre en échec est souvent corrélée avec le bagage scolaire des coordonnateurs. Alors que certains tendent à vouloir planifier le plus d'éléments possible, d'autres, plus habitués à côtoyer des adolescents, les laissent prendre des initiatives avant d'interférer dans l'action. En fait, cette constatation met en lumière une seconde tension inhérente à l'économie sociale : le rôle du manager versus le rôle associatif (Malo et al., 2012).

## 5.2 La pression à la performance : une barrière à l'éducation à l'économie sociale

Comme illustré par notre métaphore de la voiture de l'auto-école, guider un groupe d'adolescents dans l'appropriation du savoir coopératif nécessite un certain laisser-faire de la part du facilitateur. Il s'agit d'ailleurs d'un des postulats sur lequel reposent les piliers de la pédagogie entrepreneuriale développée par Surlemont & Kearney (2009). En ce sens, il est pertinent de mettre sous la loupe le dispositif de formation des coordonnateurs afin de comprendre comment le discours des accompagnateurs a permis le développement de l'esprit coopératif des coordonnateurs.

Commençons par le pilier de l'apprentissage responsabilisant qui, rappelons-le, vise l'implication active de l'apprenant dans le développement de son processus d'apprentissage. Lors de la formation initiale, on remarque que les APECJ tentent de mettre en place un espace sécurisant pour que les coordonnateurs se sentent à l'aise de poser toutes leurs questions. Toutefois, il semble que leur manque d'expérience sur le terrain leur a fait perdre de la crédibilité aux yeux des apprenants, qui se sont alors tournés vers les anciens coordonnateurs pour avoir accès à des anecdotes authentiques. Malgré cela, on note que lorsque ces derniers adoptaient une attitude négative, les APECJ ont aussitôt redirigé le focus sur la mission du projet afin de dénouer les

tensions liées aux changements organisationnels. Ainsi, il apparaît que la responsabilisation a été présentée comme une responsabilité envers les jeunes, plutôt qu'une opportunité de s'autoréaliser aux côtés de ces derniers.

Poursuivons avec le pilier de l'apprentissage en direct qui fait référence à l'importance de l'expérimentation. Si la panoplie d'ateliers présentés a permis aux coordonnateurs, dans leur posture d'apprenant, de découvrir les différentes dimensions d'une entreprise d'économie sociale, il ressort que c'est au moment d'affronter le terrain que les coordonnateurs ont réellement compris leur rôle. Comme mentionné précédemment, le processus d'appropriation et de transfert de connaissances ne sont jamais réellement dissociés, surtout dans un contexte où les apprenants disposent de peu de temps pour mettre leurs savoirs en application. Cependant, en raison de cette pression du temps, comme plusieurs ne se sentaient pas en confiance avec la matière qu'ils avaient à peine eu le temps d'assimiler, il a été difficile de déléguer une partie de leur contrôle aux jeunes.

Continuons avec le pilier de l'apprentissage collaboratif qui met de l'avant le concept d'interéducativité ou autrement dit, valorise la mise en place d'un dialogue authentique où tous apprennent ensemble et apprennent de l'autre. Si le partage entre les coordonnateurs s'est imposé de manière fluide au sein des groupes lors de la formation initiale, il est apparu qu'après ces deux jours, ils ont perdu tout contact, donnant l'impression que la formation des coordonnateurs avait pris fin. Toutefois, comme il s'agit d'un processus, il semble que les coordonnateurs auraient gagné à avoir plus de médium pour communiquer entre eux et pousser leurs réflexions.

Terminons avec le pilier de l'apprentissage réflexif qui suggère de soumettre l'apprenant à un processus de révision, c'est-à-dire à expliciter les éléments les plus importants de l'expérimentation, ainsi qu'à un processus de réflexion qui consiste à formuler des conclusions personnelles. À ce sujet, notre quatrième constat soit « la réflexivité est la dimension négligée par la formation initiale » fait état d'un manquement dès l'entrée en poste des coordonnateurs. De surcroît, rappelons que pour plusieurs, la rencontre de mi-été fut l'unique moment où ils se sont arrêtés pour réfléchir sur leur expérience, en raison du rythme effréné du projet. Cependant, l'absence de réflexivité nuit grandement au cheminement de l'apprenant, car il n'est pas en mesure d'identifier les dimensions de son évolution.

Au regard des différents éléments évoqués, une tension entre la pression à la performance et le modèle de l'apprentissage expérientiel ressort : il est plus complexe de prendre conscience de l'expérience CIEC et des compétences développées lorsque les yeux des coordonnateurs sont rivés

sur le salaire des jeunes. Bien que ce soit le rythme effrené du projet qui soit évoqué comme le principal frein au plein investissement dans le processus itératif d'apprentissage, il apparaît clairement que la pression ressentie à faire de l'argent a des répercussions majeures sur la capacité des coordonnateurs à laisser-faire, comme le démontre l'exemple de la CIEC Alfa ou encore celle de la CIEC Delta. Il est d'ailleurs intéressant de revenir sur les propos d'Eber (2003) qui spécifiait que le jeu éducatif ne devait jamais avoir pour finalité une récompense, au risque de nuire à la dimension pédagogique de l'exercice. De ce fait, le tournant entrepreneurial du projet CIEC, compris comme une injonction à faire le plus d'argent possible, s'est présenté comme une barrière à l'éducation à l'économie sociale puisqu'il a limité « *la diffusion, la promotion et la compréhension des principes et du fonctionnement coopératifs* » (Comeau, 1998, p.468). En fait, si la dimension pécuniaire du projet contribue à sa raison d'être, il semble lorsqu'elle devient le point de mire des coordonnateurs, elle vient à limiter le développement des habiletés sociales des apprenants et favorise plutôt le développement de leurs compétences techniques, ce qu'ils pourraient développer sans problème dans d'autres contextes.

### 5.3 Les coordonnateurs : les vrais apprenants du projet CIEC

Considérant tout ce qui a été énoncé précédemment, nous pouvons affirmer que les coordonnateurs sont ceux qui ont appris le plus au cours de l'été. En effet, le contact avec les différents accompagnateurs, APECJ comme organisme parrain, en plus du support informel des jeunes leur ont permis de développer un savoir-être qui met en relief les valeurs et attitudes préconisées par le domaine de l'économie sociale.

Pour appuyer cette affirmation, nous tenons à reprendre les cinq champs de compétences complémentaires que Braconnier et Caire (2012) soulignent comme étant spécifiques à cet univers afin de mettre en exergue toutes les habiletés que le projet CIEC a permis aux coordonnateurs de développer.

Débutons par la gestion. La structure en trois comités — comptabilité, ressources humaines et marketing – a définitivement initié les coordonnateurs aux notions de base de l'administration et à leur mise en application technique. Toutefois, comme le spécifient Braconnier et Caire (2012), la gestion de l'économie sociale se démarque par la prise en compte des valeurs sociales dans les instances décisionnelles. Comme détaillé dans la section portant sur les résultats, les entrepreneurs ont eu tendance à prendre une décision ou à accomplir une tâche, sans nécessairement valider le

sentiment de leurs pairs par rapport à ces dernières. Les coordonnateurs ont donc dû développer une sensibilité au non verbal de certains jeunes et adopter l'habitude de prendre le pouls de l'ensemble du groupe afin de s'assurer que personne ne se sente lésé.

Poursuivons avec l'animation. Rappelons que les CIEC étaient constituées de jeunes provenant de différents horizons qui ne se connaissaient pas avant le début du projet. Ainsi, les coordonnateurs avaient également un rôle d'agent de cohésion au sein du groupe : ils avaient pour responsabilité de s'assurer que les échanges entre les entrepreneurs étaient respectueux. À ce sujet, il est intéressant de noter que les coordonnateurs qualifiaient par eux-mêmes leur rôle comme « *un rôle d'animateur* » (cf. p.55). Ceci étant dit, il apparaît évident que le projet leur a permis de développer des habiletés communicationnelles, car ils ont dû faire preuve d'écoute active avant de mener des interventions personnalisées ou devant l'ensemble du groupe (cf. p.67).

Continuons avec la transmission. Comme le projet CIEC se présente comme un projet éducatif, il apparaît inhérent à sa mission que les coordonnateurs ont dû apprendre à transmettre des connaissances, tacites comme explicites, aux entrepreneurs. Si les manières de faire différaient d'un coordonnateur à l'autre, tous ont quand même mis de l'avant la dimension interactive, que ce soit en raison du contexte estival, ou encore, en décidant de reproduire les ateliers de la formation initiale.

Poursuivons avec le développement des libertés. Braconnier et Caire (2012) mentionnent que cette capacité se décline en trois temps : la réactivité, la préactivité et la proactivité. Tout d'abord, la réactivité, dans le contexte de l'économie sociale, se traduirait par la préconisation du modèle coopératif au détriment du modèle industriel. Ainsi, décrochant ce contrat, les coordonnateurs ont accepté d'être des porte-étendards du mouvement coopératif pour la jeunesse. Ensuite, la préactivité est ici comprise comme la capacité à anticiper les risques. Comme mis de l'avant par la métaphore de l'automobile, les coordonnateurs ont constamment essayé, tant bien que mal, de rediriger les entrepreneurs dans la bonne voie afin de limiter les pertes financières, mais également pour éviter la démotivation des troupes. Finalement, la proactivité correspond à l'énergie investie dans le désir de changement du monde. Encore une fois, il est indéniable que les coordonnateurs ont mis du cœur à la tâche et comme l'un d'entre eux le note, il s'agit d'un projet « *engageant* » (cf.p.68). En un sens, on peut affirmer qu'ils ont développé un esprit de militantisme, puisqu'ils se sont pleinement investis dans un projet social dont ils ne touchaient pas de bénéfices directs : leur paye ne changeait pas en fonction du nombre de contrats obtenus.

Terminons avec l'accompagnement. Cette dernière dimension vise à mettre en lumière les prises de conscience de l'apprenant et à le mener vers sa prochaine action, sans toutefois en endosser la responsabilité. Ce rôle a probablement été le plus difficile à jouer en raison de la fragilité du lien entre les deux parties : la crainte de voir les jeunes échouer (cf.p.49), tout comme celle de les décevoir (cf.p.68) a été évoquée comme frein à laisser-faire les entrepreneurs qui demeuraient sous la responsabilité des coordonnateurs. Ainsi, ces derniers ont travaillé, tout au long de l'été, cette capacité de détachement par rapport à une situation afin de laisser les jeunes s'émanciper.

Somme toute, il est clair que les coordonnateurs ont développé une multitude d'aptitudes au cours de l'été 2018 qui leur seront utiles dans une vie professionnelle future. Rappelons d'ailleurs les propos d'une représentante des organismes parrains qui mentionne que :

*C'est vraiment pour les coordos un tremplin au niveau personnel et professionnel.*  
(Citation tirée de la section 4.3.1).

En fait, elle va même jusqu'à pousser son propos plus loin en qualifiant le coordonnateur de «*surhomme*» en raison du nombre élevé de tâches à accomplir, mais également de compétences requises pour mener le projet à terme.

#### 5.4 Apports et limites de ce mandat de recherche

En guise de conclusion, il est de mise de porter un regard sur les apports et les limites de ce mandat de recherche afin de comprendre la portée des recommandations émises dans le chapitre suivant.

En ce qui concerne les apports de ce projet, ce mandat de recherche a contribué à la littérature scientifique portant sur le rôle du facilitateur en économie sociale en abordant cette facette peu creusée par les articles scientifiques qui se sont attardés aux projets d'entreprises épistémiques, comme le projet CIEC. Par ailleurs, cette recherche nous a permis d'enrichir les connaissances sur l'entrepreneuriat coopératif, bien que l'utilisation de ce terme ne soit pas toujours univoque. De surcroît, cette évaluation du projet CIEC a mis en lumière certains paramètres à prendre en considération pour faciliter l'appropriation du savoir coopératif – comme l'importance de la réflexivité — et de ce fait, espérons-le, de repenser la manière d'enseigner l'économie sociale afin que sa vraie nature, c'est-à-dire l'émancipation des membres, reste le point de mire des coordonnateurs.

En ce qui concerne les limites de ce projet, tout porte à croire que la réalité montréalaise du projet CIEC n'est pas représentative de l'ensemble du projet : les territoires observés étaient beaucoup plus petits et les contrats octroyés étaient grandement dépendants de l'implication des arrondissements au sein du comité local. Par ailleurs, nous devons souligner que nous avons eu peu d'occasions d'assister à des interactions informelles entre les coordonnateurs et leurs entrepreneurs puisque chacune de nos visites était annoncée et corrélée avec des ateliers organisés.

## Chapitre VI. Recommandations

À la lumière des résultats précédemment présentés, nous émettons sept recommandations afin de combler les besoins des coordonnateurs. Veuillez noter que certaines de ces recommandations sont inspirées du discours des coordonnateurs.

Premièrement, au sujet du rôle du coordonnateur, il semble que plusieurs coordonnateurs auraient aimé avoir une meilleure vision des tâches qu'ils allaient devoir accomplir au cours de l'été. Ainsi, nous proposons de créer une petite capsule vidéo, diffusée sur le web, où certains anciens coordonnateurs expliqueraient concrètement leur rôle afin d'exposer les attentes du Fonds Étudiant II envers les recrues. Par ailleurs, cette capsule pourrait contribuer à la diffusion du changement CJS/CIEC et permettre la promotion du projet CIEC. Cette capsule pourrait être disponible sur le site web du Fonds étudiants II et l'hyperlien pourrait être diffusé sur les offres d'emploi. Par ailleurs, cette capsule vidéo pourrait être réalisée au cours de l'été 2019 par les jeunes d'une CIEC qui auront décroché moins de contrats et pourrait obtenir un petit montant pour la réalisation de cette création.

Deuxièmement, bien que les APECJ nous ont spécifié ne pas avoir leur mot à dire dans le recrutement des coordonnateurs, nous ne pourrions jamais trop insister sur le fait que le plus grand défi de l'animation d'une CIEC repose dans l'encadrement d'un groupe d'adolescents. En ce sens, il faut favoriser des coordonnateurs avec des expériences en animation sociale, car il apparaît évident que les tâches managériales ne sont pas assez complexes pour exiger un bagage universitaire dans le domaine. En cas de questionnements sur les différents thèmes administratifs, les coordonnateurs peuvent toujours se référer aux APECJ ou encore trouver leurs réponses sur Internet.

Troisièmement, au sujet de la formation initiale, bien que très complète sur le plan des savoirs théoriques, elle est, sans équivoque, trop chargée. En ce sens, ajouter une troisième journée de formation s'avère plus que nécessaire afin de permettre une plus grande réflexivité, et donc, une meilleure appropriation du contenu par les coordonnateurs. En fait, nous suggérons même de diviser la formation en deux temps : une première journée avant l'entrée en poste où le fonctionnement du projet CIEC, l'explication du modèle coopératif ainsi que le recrutement des entrepreneurs sont exposés. Puis, une semaine plus tard, deux journées de formation pour présenter les aspects plus techniques du projet (les éléments sur différents comités et la vie associative).

Cette pause entre les deux portions de la formation permettrait aux coordonnateurs de prendre du recul et de noter leurs questionnements.

Quatrièmement, bien que les anciens coordonnateurs étaient régulièrement amenés à raconter des anecdotes pour illustrer la pertinence de certains outils (ex. le contrat des membres), il apparaît primordial de prévoir, tout au long de la formation initiale, des périodes pour échanger de manière informelle. De ce fait, les nouveaux pourront s'ouvrir sur leurs appréhensions quant à la mise en œuvre du projet, mais où les anciens pourront également discuter de certains enjeux comme la gestion de l'adolescence. Soulignons qu'il ne faut pas sous-estimer l'influence des anciens (voir constat #5) sur le déroulement de la formation initiale et qu'en prévoyant un espace d'expression, il y a moins de chance qu'ils sentent le besoin d'émettre constamment des commentaires pour rectifier les propos des APECJ.

Cinquièmement, toujours à propos de la formation initiale, nos entretiens semi-dirigés ont démontré que plusieurs coordonnateurs ne comprenaient pas vraiment l'organigramme CIEC, même à la fin du projet. Dans cette optique, il serait important d'intégrer une section sur les rôles et les liens entre les différentes structures afin que les coordonnateurs comprennent mieux l'ampleur du projet.

Sixièmement, rappelons que le moment de la rencontre de mi-été fut remis en question par les coordonnateurs : plusieurs trouvaient que cette rencontre arrivait trop tard dans l'été. Ainsi, il serait favorable que les APECJ aillent les rencontrer une semaine après l'ouverture officielle de la CIEC afin de discuter des appréhensions des coordonnateurs, mais aussi, pour leur offrir un espace réflexif. Lors de cette même rencontre, il pourrait être pertinent que les coordonnateurs se fixent un objectif d'apprentissage qui serait repris à la fin de l'été afin que ces derniers prennent conscience des apports du projet sur leurs compétences. La verbalisation de cet objectif pourra permettre aux APECJ de s'assurer que la mission du projet CIEC est bien comprise, mais également que les coordonnateurs ne se mettent pas une pression indue, du type « faire le plus d'argent possible » qui affectera leur hygiène de vie (ex. manque de sommeil, perte de poids). En ce qui concerne les objectifs de la rencontre de mi-été, soit préparer la fin de l'été, il semble que cette rencontre reste pertinente, mais qu'elle pourrait prendre un autre format : les coordonnateurs d'un même secteur pourraient être réunis, le temps d'un après-midi pour reparler des éléments clés, puis partager leur expérience sur le sujet. L'APECJ pourrait prendre un moment avec chaque

dyade pour discuter des objectifs que les coordonnateurs s'étaient fixés lors de la première semaine.

Finalement, il apparaît évident que la performance économique ne peut être le seul critère pour mesurer l'efficacité du projet CIEC. Nous encourageons donc à investiguer d'autres indicateurs comme « que tous les jeunes ayant participé au projet repartent avec un curriculum vitae et une lettre de recommandation » ou encore qu'un suivi soit effectué avec tous ceux qui ont participé au projet pour voir si leur tentative de se trouver un emploi par la suite fut fructueuse. Cette manière d'aborder le projet réduira la pression à la performance ressentie par certains coordonnateurs et leur permettra de vivre une expérience épanouissante d'apprentissages.

Annexes

Annexe A : Grille d'observations

**Question de recherche :** *Comment les coordonnateurs des CIEC s'approprient les principes de l'entrepreneuriat collectif et s'y prennent pour les transférer aux jeunes?*

Concept observé	Comportements associés	Dispositif d'apprentissage		
		Pédagogie CJS (Voir, juger, agir, évaluer)	Médium ( ex. support visuel, mise en situation, etc. )	Rôle du facilitateur (Quel est son approche ? Ex. expert, médiateur, etc.)
<b>Appropriation d'un savoir/ une connaissance</b>				
<b>Empirisme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. L'apprenant est en mesure de dresser des parallèles avec son vécu</li> <li>b. L'apprenant s'exprime au « je »</li> </ul>			
<b>Compréhension des enjeux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. L'apprenant soumet des réflexions au groupe</li> <li>b. L'apprenant énonce des propositions en tenant compte des moyens possédés</li> </ul>			
<b>Attitude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. L'apprenant démontre une attitude positive</li> <li>b. L'apprenant semble motivé</li> </ul>			
<b>Principes coopératifs</b>				
<b>Finalité sociale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. L'apprenant cherche à faire des liens avec son expérience de travail future</li> <li>b. L'apprenant place le jeune au cœur de ses propos</li> </ul>			
<b>Autonomie et indépendance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Faire pour</li> <li>b. Faire avec</li> <li>c. Faire faire</li> <li>d. Laisser faire</li> </ul>			
<b>Gestion démocratique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. L'apprenant met sur un pied d'égalité les interventions des formateurs et celles des autres apprenants</li> <li>b. L'apprenant est à l'affût des rapports oppressants</li> </ul>			
<b>Principe d'inter-coopération</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. L'apprenant fait preuve de solidarité</li> <li>b. L'apprenant valorise les échanges entre les pairs</li> </ul>			

**Question de recherche :** *Comment les coordonnateurs des CIEC s'approprient les principes de l'entrepreneuriat collectif et s'y prennent pour les transférer aux jeunes?*

---

**Phrase d'entame :** *En une phrase, comment résumerais-tu ton expérience au sein des CIEC?*

**Thème I : Apprentissages sur le plan individuel**

- a. Brièvement, peux-tu me décrire, selon toi, le rôle du coordonnateur au cours de l'été?
- b. De quelle façon ton rôle de coordonnateur à évoluer au cours de l'été ? Peux-tu me donner des exemples concrets?
  - I. Dans quelles circonstances les jeunes étaient-ils plus portés à venir te voir ?
  - II. Dans quelles circonstances étaient-ils plus indépendants?
- c. Quelles connaissances/habilités penses-tu avoir acquises au cours de l'été? Peux-tu me donner des exemples concrets?
  - I. De quelle façon le comité local et les APECJ ont contribué au développement de ces compétences/habilités?
  - II. De quelle façon les jeunes entrepreneurs ont contribué au développement de ces compétences/habilités?

**Thème II : Apprentissages sur le plan coopératif**

- a. Qu'as-tu appris sur le milieu coopératif?
  - I. Selon toi, quels aspects du milieu coopératif furent les plus faciles à s'approprier? Pourquoi?
  - II. Selon toi, quels aspects furent plus difficiles à s'approprier ? Pourquoi?
- b. Quels étaient tes appréhensions, sur le plan coopératif, avant de débiter l'été ? Pourquoi ?
  - I. Avec du recul, ces appréhensions étaient-elles justifiées ? Pourquoi ?
- c. Comment l'approche pédagogique des CIEC est appliqué dans la pratique ?
  - I. Comment les adolescents ont-ils participé à leur formation?
- d. Pourrais-tu me décrire la relation entre les coordonnateurs et les jeunes entrepreneurs?
  - I. Penses-tu que cette relation/dynamique est spécifique au modèle coopératif?

**Thème III : Leçons retenues**

- a. Avec quelles leçons repars-tu du projet CIEC (sur le plan individuel et/ou collectif)?
- b. Penses-tu que cette expérience influencera tes choix professionnels ou scolaires?

- I. Serais-tu en mesure de faire des liens, théoriques ou pratiques, avec ton domaine d'études ? As-tu des exemples concrets?

**Thème IV : Recommandations**

- a. Qu'as-tu pensé de l'accompagnement que tu as reçu tout au long de ton parcours au sein des CIEC? Qu'aurais-tu apprécié de différent?
- b. Aurais-tu des améliorations à proposer?

**Question de recherche :** *Comment les coordonnateurs des CIEC s'approprient les principes de l'entrepreneuriat collectif et s'y prennent pour les transférer aux jeunes?*

---

**Phrase d'entame :** *En une phrase, comment résumeriez-vous le projet CIEC?*

**Thème I : Rôle au sein de l'expérience CIEC**

- a. Pouvez-vous m'expliquer votre rôle au sein de la structure CIEC? Pouvez-vous me donner des exemples concrets?
- b. Pourquoi votre organisation a-t-elle décidé de participer au projet CIEC ? Quels étaient les objectifs poursuivis?

**Thème II : Transition CJS - CIEC**

- a. À votre avis, quelles sont les principales différences entre le projet CJS et le projet CIEC?
  - I. Comment est-ce que ce changement a affecté votre travail ?
  - II. Comment est-ce que ce changement a affecté votre relation avec les coordonnateurs de projet ?

**Thème III : Pédagogie CIEC**

- d. À votre avis, de quelle façon le rôle du coordonnateur est-il porté à évoluer au cours de l'été ? Pouvez-vous me donner des exemples concrets?
  - I. Est-ce que cette évolution du rôle de l'animateur affecte vos tâches quotidiennes ?
- e. Comment l'approche pédagogique des CIEC est appliqué dans la pratique ?
  - I. Quelle place votre organisation a-t-elle joué dans le processus d'apprentissage des coordonnateurs ? Avez-vous des exemples concrets ?
  - II. Selon vous, quelles connaissances et/ou habiletés, les coordonnateurs des CIEC ont-ils développer au cours de l'été? Avez-vous des exemples concrets?

**Thème IV : Recommandations**

- a. Comment qualifieriez-vous l'accompagnement que vous dispensez auprès des coordonnateurs ?
  - i. Si vous en aviez la possibilité, y changeriez-vous quelque chose ? Si oui, quoi? Pourquoi?
- b. Au sujet des coordonnateurs, avez-vous ressenti des besoins non-comblés au cours de l'été ? Si oui, lesquels ? Auriez-vous des propositions pour rétablir la situation.

## Annexe D : Lettre de recrutement

Étudiante à la maîtrise en gestion en contexte d'innovations sociales, je vous sollicite aujourd'hui, car mon projet de fin d'études porte sur « *l'expérience d'accompagnement des coordonnateurs des CIEC* ».

Dans le cadre de ce projet de recherche, j'aimerais rencontrer 10 coordonnateurs, de la grande région de Montréal, qui travailleront pour les CIEC au cours de l'été 2018. Cette recherche vise à documenter l'expérience d'accompagnement dans l'apprentissage des principes coopératifs auprès d'adolescents.

Plus concrètement, ce projet se déroulera en trois temps. Tout d'abord, j'assisterai à la formation initiale des coordonnateurs afin d'étudier leurs bagages de connaissances. Puis, j'irai observer les coordonnateurs se portant volontaires à participer au projet de recherche, aux alentours de la mi-juillet, dans leur milieu de travail, afin de saisir les particularités de leur contexte de travail. Finalement, les 10 animateurs seront rencontrés, à la fin septembre, pour un entretien semi-dirigé d'une durée approximative de 60 minutes. Les coordonnateurs seront alors invités à discuter de leur expérience, de leurs apprentissages ainsi que de leurs recommandations pour l'édition 2019.

Veuillez noter que vous pourrez vous retirer de la recherche à tout moment. Par ailleurs, aucune compensation financière ne sera accordée.

Ainsi, si vous êtes intéressé à participer à la recherche, je vous invite à venir me soumettre votre nom en personne ou encore à me rejoindre par courriel au : [melissa.ziani@hec.ca](mailto:melissa.ziani@hec.ca)

Melissa Ziani

Étudiante à la M.Sc – Gestion en contexte d'innovations sociales  
[melissa.ziani@hec.ca](mailto:melissa.ziani@hec.ca)

## 1. Renseignements sur le projet de recherche

Vous avez été approché(e) pour participer au projet de recherche suivant :

L'expérience d'accompagnement des animateurs des *Coopératives d'initiation à l'entrepreneuriat collectif* (CIEC)

Ce projet est réalisé par, Melissa Ziani qui est étudiante à la maîtrise à HEC Montréal, que vous pouvez joindre par téléphone au 514-603-6354 ou par courriel à [melissa.ziani@hec.ca](mailto:melissa.ziani@hec.ca). Ce projet est réalisé sous la supervision du professeur Penelope Codello, que vous pouvez joindre par téléphone au 514-340-5682 ou par courriel à [penelope.codello@hec.ca](mailto:penelope.codello@hec.ca)

**Résumé :** Après près de 30 ans d'existence, le projet CJS se renouvelle cette année pour devenir le projet CIEC. Cette nouvelle initiative cherchera à mettre l'accent sur l'expérience de travail des jeunes et plus particulièrement, sur le développement de leurs compétences entrepreneuriales. Toutefois, comme le mentionne le guide de l'animateur (2017), cette expérience est aussi un projet éducatif pour les coordonnateurs. Pourtant, peu d'attention a été portée sur l'incidence du projet sur ces derniers. Ainsi, dans le cadre de mon mandat spécifique de recherche, je cherche à documenter l'expérience d'accompagnement des animateurs des CIEC dans l'apprentissage des principes coopératifs auprès d'adolescents. De surcroît, ce projet de recherche se présentera comme une opportunité de documenter la nouvelle démarche collective menée par les CIEC.

## 2. Aspect d'éthique de la recherche

Votre organisation a accepté de participer à ce projet de recherche. Les observations ont comme objectif d'enrichir notre compréhension du projet.

Le comité d'éthique de la recherche de HEC Montréal a statué que la collecte de données liée à la présente étude satisfait aux normes éthiques en recherche auprès des êtres humains. Pour toute question en matière d'éthique, vous pouvez communiquer avec le secrétariat de ce comité au (514) 340-6051 ou par courriel à [cer@hec.ca](mailto:cer@hec.ca). N'hésitez pas à poser au chercheur toutes les questions que vous jugerez pertinentes.

## 3. Confidentialité des renseignements personnels obtenus

Le chercheur, de même que tous les autres membres de l'équipe de recherche, le cas échéant, s'engagent à protéger les renseignements personnels obtenus en assurant la protection et la sécurité des données recueillies, en conservant tout enregistrement dans un lieu sécuritaire, en ne discutant des renseignements confidentiels qu'avec les membres de l'équipe de recherche et en n'utilisant pas les données qu'un participant aura explicitement demandé d'exclure de la recherche.

**Votre participation à ce projet de recherche doit être totalement volontaire. Vous pouvez refuser de participer à l'observation en demandant au chercheur de retirer en partie ou en totalité vos propos ou ceux vous concernant de ses données de recherche. Vous pouvez contacter directement et confidentiellement le chercheur à cet effet.**

De plus les chercheurs s'engagent à ne pas utiliser les données recueillies dans le cadre de ce projet à d'autres fins que celles prévues, à moins qu'elles ne soient approuvées par le Comité d'éthique de recherche de HEC Montréal. **Notez que votre approbation à participer à ce projet de recherche équivaut à votre approbation pour l'utilisation de ces données pour des projets futurs qui devront toutefois être approuvés par le Comité d'éthique de recherche de HEC Montréal.**

Toutes les personnes faisant partie de l'équipe de recherche ont signé un engagement de confidentialité.

[Références](#)

Audigier, F. (2012). Les Éducation à.... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques* **1**(13): 25-38.

Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*. Y. Giordano, EMS: 245-290.

Alliance coopérative internationale. (2018 [1995]). Identité coopérative. Repéré à : [https://www.ica.coop/fr/node/13895?\\_\\_ga=2.46956455.1058723766.1529414111-1864798921.1529414111](https://www.ica.coop/fr/node/13895?__ga=2.46956455.1058723766.1529414111-1864798921.1529414111)

Beaudrit, A. (2013). L'apprentissage coopératif : un modèle psychosocial sous-jacent à ce genre d'activité collective ? *Spiral-E. Revue de recherches en éducation. Éducation et mondialisation* (Supplément au no 51): 71-79.

Besse, L., Chateigner, F. & Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, 42, (3), 11-49. doi:10.3917/savo.042.0011.

Braconnier, P. et G. Caire (2012). Quelles spécificités de compétences en économie sociale et solidaire ? *Le sociographe* **5**(Hors série 5): 47-73.

Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie* **160** (juillet-septembre).

Carimentrand, A. et S. Rospabé (2014). Pourquoi et comment former les animateurs professionnels à l'économie sociale et solidaire? *XIVe Rencontre du RIUESS « L'économie sociale et solidaire en coopérations »*. Lille.

Chenu, F. (2016). Éclairer les performances par une analyse après coup pour évaluer des compétences professionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(1), 23-44.

CIEC. (2018a). Document de promotion du projet CIEC.

CIEC. (2018b). Rôle du coordonnateur embauché pour le projet Coop d'initiation à l'entrepreneuriat collectif (CIEC).

CIEC. (2018c). Rôle de l'agent(e) de promotion de l'entrepreneuriat coopératif jeunesse Coop d'initiation à l'entrepreneuriat collectif.

CIEC. (2018d). Rôle et responsabilités du comité local.

CJS. (2013) Historique des coopératives jeunesse de services (CJS). Repéré à : <http://www.projetcjs.coop/wp-content/uploads/2015/01/historique-CJS.pdf>

Comeau, Y. (1998). Apports et limites de l'éducation à l'économie sociale. *Cahiers de la recherche en éducation* 5(3): 465-489.

Comeau, Y., Turcotte, D., Beaudoin, A., Chartrand-Beauregard, J., Harvey, M., Maltais, D., Saint-Hilaire, C. & Simard, P. (2002). L'économie sociale et le Sommet socioéconomique de 1996 : le bilan des acteurs sur le terrain. *Nouvelles pratiques sociales*, 15 (2), 186–202. <https://doi.org/10.7202/008923ar>

CQCM. (2008). Ensemble vers la réussite : Démarche d'initiation à l'entrepreneuriat coopératif. 2ème édition. <https://www.cqcm.coop/education/ensemble-vers-la-reussite/>

De Gaulejac, V. (2009 [2005]). La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social. Paris : Points. 353 p.

Demoustier, D. et S. Wilson-Courvoisier (2009). L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique. *Revue internationale de l'économie sociale* (311): 59-71.

Desforges, J-G., Lévesque, D. et B. Tremblay. (1979). Dynamique de la coopérative : association et entreprise. *Gestion*. p. 39-48

Desroche, H. (1976). Le projet coopératif : son utopie et sa pratique, ses appareils et ses réseaux, ses espérances et ses déconvenues. Paris, Éditions Économie et humanisme. 461 p.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés* (1): 23-36.

Eber, N. (2003). Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique. *Revue d'Economie Politique* 113(4): 485-521.

Fabrique entrepreneuriale. (2017a). Document de présentation Coopérative jeunesse de services.

Fabrique entrepreneuriale. (2017b). Guide de l'animateur 2017.

Faulx, D. et C. Danse (2015). Principes pratiques de l'animation des groupes. Stratégies d'animation en vue d'un apprentissage expérientiel. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* 4(108): 683-718.

Favreau, L. et B. Lévesque. (1991). Les coopératives jeunesse de services : évaluation d'une entreprise d'insertion sociale. *Chaire de Coopération Guy-Bernier*. UQÀM : Montréal. 37 p.

Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.

Fonds étudiants II. (2015). Ensemble pour les générations futures. *Mémoire présenté au Ministère du Conseil exécutif*.

Fontan, J-M. et M. Bourchard. (1997). Les coopératives jeunesse de services : apprentissage multidimensionnel, impact éducatif et complémentarité à l'environnement scolaire. *Chaire de Coopération Guy-Bernier*. UQÀM : Montréal. 38 p.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.

Gavard-Perret, M-L. et coll. (2008). Chapitre 3 : Collecter les données : l'enquête. Dans Gavard-Perret, M-L, Gotteland, D., Haon, C. et A. Jolibert (dir.), *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Paris : Pearson Education France.

Gavard-Perret, M.-L et Helme-Guizon, A. (2008). Chapitre 7 : Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitative. Dans Gavard-Perret, M-L, Gotteland, D., Haon, C. et A. Jolibert (dir.), *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Paris : Pearson Education France.

Généreux, G. (2014). Techniques pédagogiques et techniques de management en entreprise: même combat? (Mémoire de maîtrise) HEC-Montréal. Repéré à : <http://biblos.hec.ca/biblio/memoires/2014NO80.PDF>

Gillet, J.-C. (2001). *De l'animation à l'animation*. IDSG. Bordeaux, France.

Hernandez, E. et L. Lethielleux (2016). Les coopératives d'activités et d'emploi : accompagner autrement pour entreprendre autrement. *Revue internationale de l'économie sociale* (339): 37-55.

Journé, B. (2008). Chapitre 4 : Collecter les données par l'observation. Dans Gavard-Perret, M-L, Gotteland, D., Haon, C. et A. Jolibert (dir.), *Méthodologie de la recherche : Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Paris : Pearson Education France.

Kolb, D. (2004 [1984]). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. New Jersey : Pearson Education.

Lange, J.-M. et P. Victor (2006). Didactique curriculaire et éducation à... la santé, à l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia* 28: 85-100.

Lapoutte, A. et F. Chevillard (2017). L'éducation à l'ESS chez les jeunes via l'expérience : l'exemple des Coopératives Jeunesse de Services. Forum international de l'ESS 2017. Marrakech, Maroc.

Légis Québec. (2013). Loi sur l'économie sociale. Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-1.1.1>

Mack, R., Giarelli, E & Bernhardt, B. (2009). The Adolescent Research Participant: Strategies for Productive and Ethical Interviewing. Journal of Pediatric Nursing. 24 (6), p.448-457

Malo, M. (2001). La gestion stratégique de la coopérative et de l'association d'économie sociale (1re partie) : L'entrepreneur et son environnement. Revue internationale de l'économie sociale (281): 84-95.

Malo, M-C, Vézina, M. & Auderbrand, L. (2012). Deciphering Tensions in the Development of Co-operatives : insights from Montreal School on Co-operative Management. Ekonomikas (79), p.265-285

Maunaye, E. et F. Poisson (2017). L'action collective des adolescents : premiers pas d'entrepreneurs ? Agora débats/jeunesses 1(75): 89-101.

Miguel Sierra, A. and C. Drion (2010). Principes pédagogiques de l'éducation au développement. Revue Antipodes [En ligne].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). Sensibilisation à l'entrepreneuriat – secondaire. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_sensibilisation-entrepreneuriat.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_sensibilisation-entrepreneuriat.pdf)

Novkovic, S. (2006). Co-operative Business : the role of co-operative principles and values. Journal of Co-operative Studies 39(1): 5-15.

Novkovic, S. (2008). Defining the co-operative difference. The Journal of Socio-Economics 37: 2168-2177.

Papalia, D. (2014). Psychologie du développement humain. Montréal (Québec) : McGraw-Hill Education, Chenelière éducation, [8<sup>e</sup> édition].

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. Revue des sciences de l'éducation, 9(3), 369–378.

Robert, C. (2013). La jeunesse ouvrière catholique comme pilier de l'engagement social : 1931-1939. *Le Manuscrit*. Repéré à : <http://www.revuelemanuscrit.uqam.ca/index.php/edition-colloque/v-colloque-2013/50-la-jeunesse-ouvriere-catholique-comme-pilier-de-l-engagement-social-1931-1939>

Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre ?* Dunod. Paris.

Rospabé, S. (2014). L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? *ATPS*(6): 105-118.

Rospabé, S., Maunaye, E. & Le Breton, H. (2017). Les coopératives jeunesse de services importées du Québec : Pour un rapprochement des acteurs « économiques » et « éducatifs » de l'ESS ? . *Revue internationale de l'économie sociale*, (344), 89–103.

Roy, M. (2016). Synthèse de connaissances : L'entrepreneuriat social et l'entreprise sociale. *TIESS*. 44 p.

Secrétariat à la jeunesse. (2012). Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Repéré à : <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/documents/defi-synthese.pdf>

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

Toutain, O. et M. Salgado (2014). Quels sont les effets des pédagogies actives dans l'apprentissage de l'entrepreneuriat ? *Revue de l'Entrepreneuriat* **13**(2): 55-88.

Verzat, C. (2015). « Esprit d'entreprendre, es-tu là ? » Mais de quoi parle-t-on ? *Entreprendre & Innover* **4**(27): 81-92.

Verzat, C. et O. Toutain (2015). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? *Savoirs* **3**(39): 11-63.

Veyer, S. et J. Sangiorgio (2006). L'entrepreneuriat collectif comme produit et projet d'entreprises épistémiques : le cas des Coopératives d'Activités et d'Emploi. *Revue de l'Entrepreneuriat* **5**(2): 89-102.