

L'éducation des jeunes à l'« entrepreneuriat collectif » : défis et tensions au cœur des Coopératives d'initiation à l'entrepreneuriat collectif au Québec

Melissa Ziani, Pénélope Codello, & Anne Mesny
HEC Montréal

ABSTRACT

This article focuses on the *Coopératives d'initiation à l'entrepreneuriat collectif* (CIEC), youth service cooperatives in Quebec that aim at educating young people in cooperative entrepreneurship. Basing ourselves on a qualitative design involving non-participant observation and semi-structured interviews with CIEC coordinators, we explore the conceptions of cooperative entrepreneurship promoted by the coordinators and the experiential learning outcomes that they aim for. The results suggest that the multiple objectives embraced by the CIEC project (giving young people a first working experience, fostering in them an entrepreneurship mindset, introducing them to cooperatives, and educating them about the social and solidarity economy) run the risk of diluting the project's learning impacts.

RÉSUMÉ

L'article porte sur les Coopératives d'initiation à l'entrepreneuriat collectif (CIEC) au Québec, qui se veulent un projet d'éducation des jeunes à l'entrepreneuriat collectif. À partir d'une méthodologie qualitative combinant observation non participante et entretiens semi-dirigés avec les coordonnateurs des CIEC, nous explorons les conceptions de l'entrepreneuriat collectif qui se dégagent du projet et les apprentissages expérientiels que les coordonnateurs cherchent à susciter chez les jeunes. Nous mettons en évidence plusieurs tensions et défis du projet CIEC qui, en cherchant à concilier insertion professionnelle, esprit d'entreprise, initiation aux entreprises collectives et sensibilisation à l'économie sociale et solidaire, risquent finalement de diluer ses impacts éducatifs.

Keywords / Mots clés : Cooperative entrepreneurship; Experiential learning; Education in the social and solidarity economy (SSE) / Entrepreneuriat collectif; Apprentissage expérientiel; Éducation à l'économie sociale et solidaire (ESS)

INTRODUCTION

Au Québec, les Coopératives jeunesse de services (CJS), créées à la fin des années 1980, visent à initier les jeunes au modèle et au fonctionnement coopératifs (Maunaye & Poisson, 2017). En 1996, le modèle CJS est présenté comme le projet de la relève du secteur de l'économie sociale lors du Sommet socioéconomique du Québec. En 2004, le gouver-

nement du Québec met sur pied le Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, qui vise à développer la culture entrepreneuriale auprès des jeunes. Cette initiative engendre la création de postes d'« agent de promotion à l'entrepreneuriat collectif jeunesse » (APECJ) qui ont pour mission de sensibiliser les Québécois de moins de 35 ans au modèle coopératif. En 2018, il est décidé que le projet CJS doit mieux s'arrimer à la Stratégie d'action jeunesse 2016-2021 du Secrétariat à la jeunesse qui met l'accent sur le développement de qualités socioprofessionnelles et entrepreneuriales des 15 à 20 ans. Les CJS changent de nom pour les « Coopératives d'initiation à l'entrepreneuriat collectif » (CIEC), dont l'objet est maintenant plus 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. Plus spécifiquement, la mission du projet est de « développer chez les jeunes des compétences entrepreneuriales et coopératives dans un cadre structuré » (<https://www.cqcm.coop/>). Dans cette optique, un changement de vocabulaire s'effectue dans les titres : les animateurs deviennent des « coordonnateurs » et les coopérateurs, des « entrepreneurs ». À l'occasion du passage des CJS aux CIEC, la formation des coordonnateurs a été réduite de moitié, passant de quatre à deux jours, en partie pour des raisons de coûts. Comme nous le verrons, ces modifications auront des impacts sur le déroulement de l'édition 2018 du projet.

Chaque CIEC est une petite coopérative mise sur pied et gérée par une douzaine de jeunes de 14 à 17 ans durant la saison estivale. L'objectif est de fournir aux jeunes un emploi d'été tout en les initiant au fonctionnement d'une entreprise coopérative, encadrés par un ou deux coordonnateurs (Favreau & Lévesque, 1991; Fontan et Bouchard, 1997). Les membres de chaque CIEC sont responsables de déterminer les services qu'ils offriront à la communauté, qui peuvent être très variés (aide à domicile pour une personne âgée, soutien dans des travaux ménagers, création et vente de produits ménagers biodégradables, etc.) et qui dépendent des possibilités offertes aux jeunes participant au projet ainsi que de leurs intérêts.

Le projet se présente comme en étant un éducatif avant tout (Lapoutte & Chevillard, 2017). Comme les autres « éducations à ... » (éducation au développement durable, éducation à la citoyenneté, etc.) (Lange, 2018; Rospabé, 2014), il repose sur deux ingrédients clés : 1) une articulation entre des savoirs et des valeurs pour susciter un engagement vers une forme de transformation sociale et 2) un apprentissage expérientiel de ce à quoi on veut éduquer les apprenants. Une « éducation à ... » s'oppose à un apprentissage scolaire axé sur la maîtrise de « contenus » considérés comme neutres. Éduquer à l'entrepreneuriat collectif impliquerait donc de faire vivre aux jeunes l'expérience concrète et immersive de l'entrepreneuriat collectif et, ce faisant, de les sensibiliser à la culture entrepreneuriale basée sur l'autonomie, la capacité d'action, le sens des responsabilités et l'audace¹. Spécifiquement, en suivant la définition de Favreau (2008), éduquer à l'entrepreneuriat collectif signifie éduquer à la capacité de construire des activités collectives à caractère entrepreneurial pour répondre à des besoins d'utilité sociale, tout en assurant la viabilité économique de l'organisation et en se basant sur des structures et des règles orientées vers la participation démocratique. Un tel projet éducatif est complexe, dans la mesure où les entreprises collectives sont traversées par des tensions fortes : tensions entre viabilité économique—voire maximisation des profits—et mission sociale, entre travail bénévole et travail marchand, entre contrôle et collaboration, etc. (Alberio & Tremblay 2014; Cornforth, 2004; Michaud, 2011; Stohl & Cheney, 2001; Sundaramurthy & Lewis, 2003). L'évolution du nom des CJS vers les CIEC signale également une possible cristallisation des tensions entre « entrepreneuriat » et « collectif », de même qu'entre « coopératives » et « entreprises collectives ». Dès lors, à quoi éduque-t-on au juste lorsqu'on prétend éduquer des jeunes à l'entrepreneuriat collectif?

Pour répondre à ce questionnement général, nous nous sommes intéressées à l'expérience des coordonnateurs des CIEC, ces jeunes adultes (étudiants universitaires) chargés d'encadrer les adolescents dans leurs petites coopératives respectives. Les coordonnateurs sont dans une position particulièrement intéressante, car ils se situent à l'interface du dispositif de formation : ils sont d'abord formés à l'entrepreneuriat collectif avant le début du projet et ils forment ensuite les jeunes dans leurs CIEC respectives. L'expérience des coordonnateurs permet donc d'étudier la façon dont se

déploie ce projet d'éducation à l'entrepreneuriat collectif, tant dans ses intentions et ses objectifs (puisque les coordonnateurs sont d'abord formés à l'entrepreneuriat collectif avant le début du projet) que dans sa mise en œuvre concrète (puisque les coordonnateurs cherchent ensuite à mobiliser leurs conceptions de l'entrepreneuriat collectif dans la façon dont ils encadrent les apprentissages expérientiels des jeunes). Notre question de recherche est donc la suivante : comment les coordonnateurs des CIEC conçoivent-ils l'entrepreneuriat collectif et quels apprentissages expérientiels cherchent-ils à susciter chez les jeunes? Pour répondre à cette question, nous avons mené une étude qualitative auprès de huit coordonnateurs dans quatre CIEC à Montréal, en combinant l'observation de leur formation et de leur travail avec des entrevues semi-dirigées.

ÉDUIQUER À L'ÉCONOMIE SOCIALE ET SOLIDAIRE PAR L'ENTREPRENEURIAT COLLECTIF

L'éducation à l'économie sociale et solidaire (ESS) vise « une compréhension critique des enjeux économiques actuels pour s'engager dans la construction d'une économie plus humaine, basée sur d'autres valeurs que la recherche du profit, sur un autre modèle de gouvernance des entreprises, sur d'autres modes de production, d'échanges, de consommation, d'épargne, etc. » (Rospabé, 2014, p. 109). Comeau la définit ainsi :

Un ensemble de pratiques éducatives s'adressant à une population cible et visant à lui faire connaître l'économie sociale, ou une de ses composantes (par exemple, les coopératives de travail), et à susciter son appui et même son intégration à une initiative de l'économie sociale. (Comeau, 1998, p. 475)

Dans ce cadre, les coopératives sont un vecteur possible de cette éducation à l'ESS à travers l'expérience de l'entrepreneuriat collectif.

La notion d'entrepreneuriat collectif est assez floue et reste peu utilisée dans la littérature relative aux notions d'entrepreneuriat social ou d'économie sociale (Fontan, 2011). Pour certains, l'entrepreneuriat collectif renvoie à un entrepreneur soumis juridiquement à une organisation collective et à son mode de gouvernance collaborative (coopérative ou OBNL) (Claude & Gaudet, 2018) et donc à un type d'entrepreneuriat associé au mouvement coopératif (Veyer & Sangiorgio, 2006). Pour d'autres, l'entrepreneuriat collectif renvoie à l'idée de plusieurs entrepreneurs qui s'affilient et travaillent ensemble, alors que l'entrepreneuriat social peut éventuellement renvoyer au projet d'un seul entrepreneur (Roy, 2016). La vision portée par la notion d'entrepreneuriat collectif renvoie à « des valeurs liées à la recherche de solidarité, de justice et d'équité » porteuses d'une « éthique sociale, de principes communautaires et d'une vision solidaire du développement à effectuer » (Fontan, 2011, p. 47). L'entrepreneuriat collectif se base sur un mode de gestion démocratique et un mode de gouvernance communautaire et vise des objectifs qui sont à la fois économiques et sociaux (Fontan, 2011).

L'entrepreneuriat collectif est considéré comme une composante possible d'une économie sociale (Lapoutte & Chevillard, 2017), comprise comme une « économie a-capitaliste, replaçant l'humain (et non le profit) au cœur de l'activité économique et reposant sur un principe de solidarité » (Rospabé, 2014, p. 107). La seule notion « d'entrepreneuriat social », privée de la dimension collective, peut être en tension avec des principes de l'ESS lorsqu'elle fait le sacrifice d'une gouvernance démocratique ou de la propriété collective de l'entreprise (Roy, 2016). Mais l'association de l'entrepreneuriat collectif avec l'ESS ne va pas de soi non plus, selon les auteurs et les perspectives. L'ESS promeut un changement de société radical en questionnant les entreprises et les échanges marchands et en visant le mieux-être de tous. Dans cette perspective, les tensions inhérentes aux entreprises collectives que sont les coopératives peuvent être exacerbées par une approche capitaliste centrée sur les besoins des seuls « membres » de la coopérative (plutôt que les besoins de tous), et par le fait que la notion d'entrepreneuriat semble les rapprocher encore davantage d'un *ethos* d'entreprises traditionnelles, ce qui s'accorde mal avec certains objectifs de l'ESS (tels que ceux présentés dans la citation de Rospabé ci-dessus). De plus, le mouvement coopératif en vient à valoriser des compétences entrepreneuriales telles que la

capacité d'innovation, la prise de risque, la créativité ou la nécessité d'un « modèle d'affaires » viable (Claude & Gaudet, 2018; Verzat & Toutain, 2015), qui se retrouvent rapidement en tension avec la structure et les principes de fonctionnement propres aux coopératives, en particulier une gestion démocratique et une lucrativité limitée (Parodi, 2007).

L'« entrepreneuriat collectif » renvoie donc à une réalité mal définie et est un concept porteur de potentielles tensions puisque le terme cherche à rapprocher des paradigmes—l'entrepreneuriat (social), les entreprises collectives, l'économie sociale et solidaire—qui se sont construits à partir de bases épistémologiques, historiques, politiques et idéologiques très différentes. Par exemple, le rôle de l'État, ou encore la place à accorder aux entreprises dans la réponse à des besoins économiques et sociaux pressants, ne sont pas du tout les mêmes selon que l'on se situe dans les paradigmes de l'entrepreneuriat, des coopératives ou de l'ESS (Katsikis & Kyrgidou, 2016). Dès lors, la première partie de notre question de recherche—comment les coordonnateurs de CIEC conçoivent-ils l'entrepreneuriat collectif?—permet d'explorer comment l'entrepreneuriat collectif se définit en pratique à l'occasion d'un projet éducatif et quelles sont les éventuelles tensions qui surviennent dans ces circonstances.

PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE ET APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Le projet éducatif des CIEC vise finalement deux objectifs distincts : d'une part, initier les jeunes au modèle coopératif (c'est-à-dire aux principes et au mode de fonctionnement d'une entreprise coopérative); d'autre part, « provoquer un changement de représentations, initier la capacité d'action, faire émerger chez les jeunes un certain nombre de valeurs » (Lapoutte & Chevillard, 2017, p. 8).

Le premier objectif renvoie au socle juridique et organisationnel du projet CIEC : des jeunes créent et font vivre une petite entreprise coopérative en respectant les principes au cœur même du statut coopératif (adhésion volontaire et ouverte, contrôle démocratique exercé par les membres, participation économique des membres, autonomie et indépendance, éducation, formation et information, coopération entre coopératives et souci de la communauté) (Lapoutte & Chevillard, 2017; Novkovic, 2006). Traduits en projet éducatif, ces principes de fonctionnement d'une coopérative forment les contours d'une « pédagogie coopérative » (Parodi, 2007) basée notamment sur la libre démarche de l'apprenant, le formateur comme facilitateur et l'apprenant comme acteur de sa formation, l'apprentissage en groupe de la démocratie au quotidien et une visée d'enrichissement en capital humain et social plutôt qu'économique (Parodi, 2007).

Le second objectif pédagogique du projet, qui vise à susciter des représentations, des capacités d'actions et des valeurs rattachées à l'ESS, est plus complexe. La méthode pédagogique qui permettrait d'atteindre cet objectif réside dans la notion « d'apprentissage expérientiel », dont se réclame le projet CIEC (Rospabé, 2014), comme bien d'autres projets éducatifs qui s'inscrivent en dehors de la simple transmission de connaissances et visent à développer des compétences. C'est dans l'action, la réflexion sur l'action, et l'expérimentation collective que les jeunes pourront développer leurs compétences en entrepreneuriat collectif. La démarche se veut réflexive, émancipatrice et politique (Maunay & Poisson, 2017).

La pédagogie par l'expérience de John Dewey et le modèle de l'apprentissage expérientiel développé par David A. Kolb sont des bases importantes de cette pédagogie de l'entrepreneuriat collectif (Douglas, 2015; Lapoutte & Chevillard, 2017). L'apprentissage expérientiel, selon Kolb, est vu comme un cycle qui passe de l'action à la réflexion sur cette expérience, puis l'expérience est reconceptualisée en vue de prochaines actions conçues comme des « expérimentations actives » (Kolb, 2004). Le cœur de l'apprentissage expérientiel est cette alternance de phases d'expérimentation, de réflexion sur l'expérience et de reconceptualisation, donc un processus dialectique combinant le concret (l'expérience) et l'abstrait (les connaissances), la réflexivité étant la clé pour apprendre par l'expérience.

L'apprentissage expérientiel soulève cependant de nombreux enjeux qui ont trait à la complexité de son encadrement, au temps requis pour les phases de réflexivité et d'expérimentation active, à la place accordée aux savoirs et aux connaissances formelles, aux enjeux affectifs et émotionnels qu'il soulève, etc. (Allen, 2018; Bradford 2019; Wright, Hibbert, Strong & Edwards, 2018). Il est exigeant tant pour les apprenants que pour ceux qui sont chargés de l'encadrer.

Au regard de ces objectifs et de ces principes pédagogiques, les coordonnateurs des CIEC ont donc un défi de taille à relever : d'une part, ils doivent respecter les principes d'une « pédagogie coopérative » pour que les jeunes parviennent à faire « rouler » leur petite coopérative; d'autre part, ils doivent favoriser l'apprentissage expérientiel des jeunes en mettant en place les conditions d'une réflexivité critique leur permettant de prendre du recul par rapport à leurs activités au sein de la CIEC et questionner leurs représentations et leurs valeurs. La seconde partie de notre question de recherche (quels apprentissages les coordonnateurs de CIEC cherchent-ils à susciter chez les jeunes?) vise précisément à explorer ce défi pédagogique d'une éducation à l'entrepreneuriat collectif.

MÉTHODOLOGIE

La nature de notre question de recherche (comment les coordonnateurs des CIEC conçoivent-ils l'entrepreneuriat collectif et quels apprentissages cherchent-ils à susciter chez les jeunes?) nous invitait à déployer une méthodologie qualitative fondée sur deux méthodes complémentaires : des observations non-participantes et des entretiens semi-dirigés. Dans un premier temps, afin de comprendre de quelles ressources conceptuelles et pédagogiques les coordonnateurs disposaient pour s'approprier ce projet d'éducation à l'entrepreneuriat collectif, nous avons observé la formation de deux jours des 30 coordonnateurs de la région de Montréal, formation dispensée par les agents de promotion à l'entrepreneuriat collectif jeunesse (APECJ). Nous avons ainsi cumulé 16,5 heures d'observation lors de cette phase du projet de recherche. Notre grille d'observation portait, d'une part, sur les « contenus » qui étaient transmis aux coordonnateurs, et donc sur la ou les conception(s) de l'entrepreneuriat collectif que l'on cherchait à transmettre aux coordonnateurs; d'autre part, sur la ou les approche(s) pédagogique(s) déployée(s) au cours de la formation, en particulier l'utilisation d'une approche expérientielle. Dans cette première phase de collecte de données, nous avons également mené deux entretiens avec des APECJ afin de mieux comprendre les objectifs poursuivis lors de la formation ainsi que le rôle attendu des coordonnateurs.

Par la suite, nous avons adopté une méthode d'échantillonnage par cas multiples, chaque cas correspondant à une CIEC. Huit coordonnateurs (27% de la population) dans quatre CIEC (deux coordonnateurs par CIEC) ont accepté de participer à notre recherche. Un tel échantillon par contraste (Pires, 1997) nous permettait de bien cerner l'expérience des coordonnateurs et de faire ressortir des différences dans les façons dont ils agissaient au sein de leurs CIEC respectives. Les quatre CIEC étudiées représentaient bien la diversité des milieux socioéconomiques de Montréal, ce qui était important puisque l'expérience de chaque CIEC est partiellement dépendante de la réalité territoriale dans laquelle elle s'inscrit (Rospabé, 2014), notamment par rapport à la nature des contrats décrochés par les jeunes dans l'arrondissement où se situe leur CIEC.

Dans un deuxième temps, nous avons observé ces huit coordonnateurs dans leurs CIEC, en documentant leur travail et leurs interactions avec les jeunes. Dans cette phase du projet de recherche, nous avons mené 36 heures d'observation dans les quatre CIEC étudiées, par tranches de 3 à 4 heures à la fois. La grille d'observation portait, d'une part, sur l'environnement et le climat général de chaque CIEC et, d'autre part, sur les activités des coordonnateurs et leurs interactions avec les jeunes. Finalement, nous avons mené des entrevues semi-dirigées avec les huit coordonnateurs, qui ont eu lieu quelques semaines après la fin du projet. La grille d'entrevue comprenait trois parties : 1) la façon dont le coordonnateur voyait son rôle dans la CIEC et vis-à-vis des jeunes (« Comment vois-tu ton rôle de coordonnateur? », « Est-ce que ce rôle a évolué au cours de l'été? », « Peux-tu me décrire ta relation avec les jeunes? »); 2) les difficultés rencontrées

et les apprentissages réalisés (« Est-ce que tu as appris des choses depuis le début de l'été? », « Qu'est-ce qui t'a semblé facile? », « Qu'est-ce qui t'a semblé difficile? »); 3) le bilan provisoire, positif ou négatif, qu'ils faisaient de leur expérience (« Quelles leçons retires-tu de cette expérience? », « Quels seraient les changements ou améliorations à faire au projet selon toi? »). La stratégie d'échantillonnage mise en place nous a permis d'atteindre une saturation empirique, c'est-à-dire que les dernières entrevues n'ont pas apporté d'informations additionnelles (Pires, 1997). Le tableau 1 présente le profil des huit coordonnateurs, âgés de 21 à 28 ans.

Tableau 1 : Profil des coordonnateurs

	Identification de la CIEC d'appartenance	Identité de genre	Âge	Programme d'études au moment de la recherche	Années d'expérience aux CJS
1	CIEC A	Homme	23	Baccalauréat en gestion des ressources humaines	0
2	CIEC A	Femme	22	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	0
1	CIEC B	Femme	28	Certificat en animation culturelle	0
2	CIEC B	Homme	24	Baccalauréat en animation et recherche culturelle	0
1	CIEC C	Femme	26	Baccalauréat en enseignement secondaire	1
2	CIEC C	Femme	21	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	0
1	CIEC D	Femme	24	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire	2
2	CIEC D	Femme	24	Certificat en études féministes	0

Les coordonnateurs sont tous des étudiants universitaires. En dehors de ce critère de recrutement lié à leur niveau d'études, aucun autre prérequis n'est demandé. Il n'est pas requis qu'ils aient une expérience ou une connaissance préalable en économie sociale ou en entreprises collectives. Une expérience préalable d'animation auprès de jeunes est un atout mais pas une obligation. Comme l'indique le Tableau 1, six des huit coordonnateurs que nous avons étudiés en étaient à leur première expérience au sein du projet CIEC.

L'analyse des données a d'abord consisté à retranscrire toutes les notes d'observation et les verbatim des entretiens en procédant à l'anonymisation des données. Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo 12 (Bazeley, 2013; Paillé & Mucchielli, 2012), à partir des deux grands thèmes de notre question de recherche : les conceptions de l'entrepreneuriat collectif et les moyens pédagogiques pour susciter des apprentissages relatifs à l'entrepreneuriat collectif. Concernant les conceptions de l'entrepreneuriat collectif, un codage thématique plus fin a ensuite été réalisé à partir des trois courants mobilisés dans la notion d'« entrepreneuriat collectif » : l'entrepreneuriat, les entreprises collectives et l'économie sociale. Quant aux approches pédagogiques, nous avons basé le second codage thématique, d'une part, sur les principes d'une « pédagogie coopérative » (Parodi, 2007) —libre démarche de l'apprenant, formateur comme facilitateur et apprenant comme premier acteur de sa formation, apprentissage en groupes de la démocratie au quotidien, visée d'enrichissement en capital humain et social plutôt qu'économique—et, d'autre part, sur les deux temps clés de l'apprentissage expérientiel que sont le modelage de l'expérience elle-même (expérience concrète et expérimentation active) et la réflexion sur cette expérience (observation réfléchie et conceptualisation) (Kolb, 2004).

La recherche a été approuvée par le comité d'éthique de notre institution. En dehors des procédures habituelles reliées au consentement éclairé des participants et à l'anonymisation des données, le principal enjeu éthique renvoyait au fait que les coordonnateurs étaient en interaction avec des mineurs. Durant les observations non-participantes, nous étions

donc centrés sur les coordonnateurs et non sur les jeunes. Nos notes d'observation portaient sur les coordonnateurs et jamais sur les jeunes. Par ailleurs, ce sont les coordonnateurs qui décidaient des périodes durant lesquelles ils étaient observés. Cet aspect peut être vu comme une limite méthodologique de la recherche puisqu'il se pourrait que les coordonnateurs se soient « mis en scène » durant les moments observés, d'une façon peu représentative de ce qu'ils faisaient habituellement au sein de leur CIEC. Toutefois, cela ne nous apparaît pas avoir été un enjeu majeur, car, d'une part, les coordonnateurs finissaient souvent par faire autre chose que ce qu'ils avaient prévu de faire durant la journée d'observation et, d'autre part, le rythme du projet faisait en sorte qu'ils semblaient « oublier » rapidement qu'ils étaient observés. Concernant les entretiens avec les coordonnateurs, nous avons pris soin de rencontrer séparément les deux coordonnateurs d'une même CIEC et de ne jamais faire référence aux propos des autres afin de nous ingérer le moins possible dans leur relation.

RÉSULTATS

En prélude aux résultats, le tableau 2 brosse un portrait global des quatre CIEC étudiées.

Tableau 2 : Présentation des quatre CIEC

	CIEC A	CIEC B	CIEC C	CIEC D
Équipe	12 jeunes (âge moyen : 15 ans) 2 coordonnateurs	7 jeunes (âge moyen : 16 ans) 2 coordonnateurs 2 aides-animateurs (17 ans)	10 jeunes (âge moyen : 14 ans) 2 coordonnatrices	15 jeunes (âge moyen : 15 ans) 2 coordonnatrices 1 aide-animateur
Lieu	Carrefour Jeunesse-Emploi	Maison de jeunes	Maison de jeunes	Centre communautaire
Type de contrats	Vendre des produits alimentaires dans les parcs Effectuer des travaux ménagers et d'aménagement dans des écoles ou chez des particuliers	Tenir une cantine dans un parc (4 soirs/semaine) Ouvrir/fermer 4 pianos publics tous les jours	Gérer une coopérative à l'année Effectuer des travaux ménagers pour une maison de jeunes Effectuer des travaux de peinture chez un particulier Animer la fête des camps de jour	Offrir un service de nettoyage de fenêtres Préparer et distribuer des dépliants pour des commerces du quartier Effectuer du nettoyage pour une compagnie d'autopartage
Nombre de contrats effectués	14, dont 5 octroyés par l'arrondissement	2 contrats octroyés par l'arrondissement	3 contrats	4 contrats
Rémunération des jeunes	En fonction des heures travaillées, au prorata des revenus produits par les différents contrats. 15% retenu sur les contrats effectués afin de rémunérer les heures de gestion volontaire.	En fonction des heures travaillées, au prorata des revenus produits par les différents contrats. Une partie des revenus a servi à organiser 3 activités de groupe.	Revenus répartis en fonction de la participation de chacun dans les différentes sphères du projet (conseil d'administration, réunions de comités, etc.).	En fonction des heures de bureau, au prorata des heures consacrées aux différents contrats. Ristourne de fin d'été avec les surplus accumulés.

L'apprentissage de l'entrepreneuriat collectif

Faire « rouler » une petite coopérative

La grande majorité des coordonnateurs n'avaient pas de connaissances ou d'expériences préalables en entrepreneuriat collectif. De ce fait, la formation de deux jours qu'ils ont suivie pour les préparer à leur rôle au sein de leur CIEC était une première occasion pour eux de forger leur conception de l'entrepreneuriat collectif. Cette formation était divisée en cinq

grands thèmes : 1) le projet CIEC et le modèle de l'économie sociale; 2) la structure de l'entreprise coopérative par comités; 3) l'encadrement d'un groupe d'adolescents; 4) la comptabilité; 5) la vie associative et la gestion des ressources humaines. À l'issue de cette formation, bien peu de coordonnateurs se sentaient prêts à mener leur CIEC. Beaucoup ont eu l'impression d'être surchargés d'informations et de suggestions qu'ils n'avaient pas eu le temps d'assimiler :

La formation, c'était beaucoup de contenu à avoir en peu de temps. Je n'ai rien compris à certaines choses parce que c'était trop surchargé, c'était en fin de journée, c'était pas de la faute des personnes qui ont donné la formation, c'est juste comme si on avait eu neuf heures de cours. (Coordonnatrice CIEC C)

Le caractère très « compressé » de la formation a fait en sorte que les formateurs et les coordonnateurs se sont focalisés sur les aspects opérationnels que ces derniers devaient maîtriser—comment trouver des contrats, comment fonctionnent les comités, comment s'occuper de la comptabilité, etc.—et sur la façon de faire « rouler » leur coopérative. Au-delà de ces questions opérationnelles, il aura finalement été très peu question, durant cette formation, des objectifs plus larges du projet CIEC, soit la prise de conscience du modèle coopératif comme modèle d'entrepreneuriat viable et le développement de valeurs qui s'y rapportent comme la solidarité et la démocratie. La conception de l'entrepreneuriat collectif qui se dégage se centre sur l'idée d'une expérience de travail positive encadrée par les règles de fonctionnement d'une entreprise collective. L'accent est mis sur la dynamique de groupe, sur les résultats concrets du travail d'équipe et sur les dimensions collective et « démocratique » de l'organisation du travail.

Finalement, peu de coordonnateurs avaient le recul et les connaissances nécessaires pour questionner les objectifs du projet et prendre conscience des défis qu'il représentait. Seule la coordonnatrice qui avait une expérience antérieure des CJS de deux ans a remis en question certaines orientations du projet, notamment le fait qu'il laisse de côté un principe pourtant important des entreprises collectives, à savoir l'intercoopération :

Qu'on mette ensemble entrepreneuriat et coopération, je trouve ça pas évident. La formation ne met pas la coopération de l'avant. Alors qu'il y a beaucoup d'éducation citoyenne qui est faite dans les coopératives, et beaucoup d'entraide entre les différentes coopératives, là, c'est un peu chacun dans son quartier, chacun fait ses choses. (Coordonnatrice CIEC D)

Comme la formation en dit finalement peu sur les objectifs à atteindre et à valoriser, chaque binôme de coordonnateurs a été finalement libre de définir pour sa CIEC comment il concevait l'entrepreneuriat collectif et ce qu'il allait chercher à accomplir auprès des jeunes :

Quand on est arrivé en début de CIEC, on ne savait pas par où commencer ni comment s'y prendre avec toute l'information qu'on avait reçue Je pense que c'est pour ça que toutes les CIEC ont des manières différentes de transmettre et d'encadrer les jeunes. (Coordonnatrice CIEC B)

Un apprentissage (partiel) de la démocratie

Parmi les principes de fonctionnement des entreprises collectives [1) adhésion volontaire et ouverte, 2) contrôle démocratique exercé par les membres, 3) participation économique des membres, 4) autonomie et indépendance, 5) éducation, formation et information, 6) coopération entre coopératives, et 7) souci de la communauté], c'est certainement le deuxième qui a retenu le plus l'attention des coordonnateurs. Organiser les comités, s'assurer que tous ont les informations nécessaires, solliciter la participation de tous les jeunes aux prises de décision, respecter la règle de la majorité pour adopter des décisions sans affirmer une autorité hiérarchique en tant que coordonnateur, respecter la voix de la majorité même quand on doute des décisions prises; cet « apprentissage de la démocratie » n'avait rien d'évident pour les coordonnateurs.

Certains coordonnateurs n'étaient pas forcément acquis au départ à l'idée de processus « démocratiques », mais ils ont constaté chemin faisant les impacts positifs sur les jeunes :

Ça aide beaucoup les jeunes à se développer. Les voir participer tous ensemble, ça m'a inspiré. Pendant les conseils d'administration, quand je voyais les jeunes sourire, ça me faisait vraiment quelque chose.
(Coordonnateur CIEC A)

À l'intérieur de ces règles de fonctionnement des coopératives, chaque équipe de coordination a développé sa propre conception d'une « gestion démocratique ». Par exemple, les deux coordonnatrices de la CIEC D insistaient sur la notion de consensus (plutôt que la notion requise de majorité) pour encourager tous les jeunes à s'exprimer sur les enjeux débattus. Après chaque délibération, elles vérifiaient que tout le monde approuvait la décision en relançant certains jeunes. Pour les coordonnatrices de la CIEC C, une gestion démocratique consistait à mettre de l'avant certaines valeurs comme l'équité, au-delà des règles de fonctionnement des coopératives :

Mon rôle c'est de montrer, d'enseigner et de les influencer par rapport aux valeurs. Ça ne s'enseigne pas des valeurs, ça s'influence. Tu ne peux pas leur dire « l'équité, c'est mieux que l'égalité ». Tu peux leur montrer la différence, tu essaies de les influencer dans le projet, par exemple sur la question de la paye : « Si on fait ça comme ça, c'est très égalitaire, on a tous la même paye, mais si on fait ça comme ça, c'est par rapport à ton implication, c'est plus équitable. » (Coordonnatrice CIEC C)

Notons pour terminer qu'en nommant les jeunes des « entrepreneurs » plutôt que des « coopérateurs » comme c'était le cas dans les anciennes CJS, les CIEC tendent à mettre l'accent sur l'esprit d'entreprendre qui peut se faire au détriment de valeurs liées au fonctionnement démocratique.

Au bout du compte, la conception de l'entrepreneuriat collectif qui émerge des discours et pratiques des coordonnateurs est celle d'une expérience de travail tournée vers un « esprit d'entreprendre » (trouver des contrats, proposer des façons de faire, prendre des initiatives) et menée selon les règles d'un fonctionnement démocratique où chacun est libre de s'exprimer et a une voix égale à celles des autres dans les décisions collectives.

Tension entre performance économique et utilité sociale

À des degrés divers, chaque duo de coordonnateurs a dû gérer une tension omniprésente en économie sociale, mais à laquelle la plupart d'entre eux n'étaient pas préparés, à savoir la tension entre la « performance économique » de la coopérative (lucrativité des contrats, rentabilité des opérations) et son utilité sociale, laquelle pouvait être vue différemment d'un coordonnateur à l'autre. Pour certains, la performance économique était nécessaire au succès du projet et à l'aspect « positif » de l'expérience pour les jeunes. Ainsi, un des coordonnateurs de la CIEC A affirmait : « J'aime maximiser les profits, j'aime amener de l'argent. La coopérative, c'était un peu contre mes valeurs. » L'objectif qu'il nourrissait pour sa CIEC était d'« être les meilleurs », c'est-à-dire « être la CIEC qui faisait le plus d'argent ». Sa collègue coordonnatrice valorisait davantage le côté social du projet, et voyait son rôle comme « accompagner les jeunes à avoir une première expérience de travail positive, sans enseignement explicite ». Dans cette CIEC, le premier coordonnateur a révisé en partie sa tendance à prioriser la performance économique en constatant au fil de l'été les impacts sociaux positifs du fonctionnement coopératif sur les jeunes. Néanmoins, la tension entre performance économique et impacts sociaux sur les jeunes a été un enjeu constant.

D'autres coordonnateurs priorisaient clairement les impacts sociaux, mais sans pouvoir vraiment faire l'impasse sur la performance économique, acceptant à tout le moins une certaine viabilité économique. Dans la CIEC D, les coordonnatrices s'étaient donné pour mission de recruter des jeunes vivant avec des difficultés sur le plan psychosocial. Pour elles, le projet CIEC était une façon de contribuer à l'éducation citoyenne de ces jeunes. Elles réorientaient les activités présentées durant leur formation en les axant davantage sur l'éducation citoyenne et moins sur la gestion :

Sur le thème du service à la clientèle, par exemple, nos mises en situation étaient très orientées vers des enjeux qui nous touchent davantage, comme la discrimination raciale ou la discrimination par rapport au sexe.

On a donc orienté nos mises en situation vers cela. On a essayé de les mettre un peu à notre image.
(Coordonnatrice CIEC D)

En plus de trois petits contrats divers (voir tableau 2), les coordonnatrices de cette CIEC ont décroché un important contrat avec une coopérative d'autopartage, qui occupait la majorité de leur temps (contrat de trois jours par semaine pendant cinq semaines). Alors même qu'elles martelaient que le but du projet n'était pas la performance économique, elles ont tout de même perçu qu'on exigeait d'elles un certain rendement au niveau des contrats et de leurs résultats financiers :

Moi, je me suis mis beaucoup de pression. Le fait d'attendre de la CIEC une certaine performance, ça rajoute un stress pour [les jeunes], mais aussi une pression pour les coordos. On se dit : « Oh non! Ils n'ont pas fait assez d'argent. » Mais c'est pas ça l'esprit du projet. (Coordonnatrice CIEC D)

La performance économique n'était pas vue comme un objectif que les coordonnatrices embrassaient elles-mêmes, mais plutôt comme un critère implicite du projet tel qu'il leur avait été présenté durant leur formation, ce qui les mettait en tension permanente entre leur désir d'aider des jeunes en difficulté et celui de démontrer le succès, notamment financier, de leur projet.

Au bout du compte, les coordonnateurs avaient tous à cœur une certaine « réussite » de leur CIEC sur le plan des résultats et visaient donc une « double performance » à la fois économique et sociale (Alberio et Tremblay, 2014). Sur le plan économique, ils voulaient au minimum décrocher des contrats et les mener à terme, sans trop se préoccuper de la nature de l'activité (qu'il s'agisse d'offrir un service de lave-auto, de distribuer des dépliants ou de vendre des produits) ou de son aspect lucratif ou non. Cette préoccupation a représenté beaucoup de travail « en dehors » de l'animation des jeunes, comme lorsque les coordonnateurs de la CIEC B ont décidé d'assurer l'ouverture des pianos publics avant même le début de la CIEC afin de garantir le contrat aux jeunes, ou lorsque les coordonnatrices de la CIEC D conduisaient elles-mêmes les autos pour le contrat d'autopartage, les jeunes n'ayant pas de permis de conduire.

L'apprentissage expérientiel de l'entrepreneuriat collectif

« Formater » l'expérience ou lâcher prise?

Le principe de l'apprentissage expérientiel est d'apprendre de ses expériences en alternant des phases actives d'expérimentation avec des phases réflexives d'observation et d'analyse critique de ces expériences. Du point de vue du coordonnateur qui cherche à susciter un tel apprentissage expérientiel, un des enjeux est de faire en sorte que les apprenants vivent le type d'expérience qu'on espère qu'ils vivent. Dans les cas des CIEC, si les coordonnateurs veulent que les jeunes vivent la fierté de décrocher des contrats et de les mener à terme, ils vont s'assurer de mettre les conditions en place pour que cela arrive, quitte à s'imposer une pression eux-mêmes pour que cette expérience ait lieu. Il y a donc un élan à « formater » l'expérience des jeunes, en particulier à « formater » le succès de cette expérience.

Dans la CIEC C, par exemple, compte tenu du faible nombre de contrats décrochés, les deux coordonnatrices ont beaucoup misé sur les échanges et les partages avec les jeunes sur une variété de sujets (conflits entre pairs, difficultés scolaires, enjeux du vivre-ensemble, etc.). Elles ne voulaient pas que les trop rares contrats puissent entacher la motivation, l'enthousiasme et les apprentissages des jeunes :

C'était difficile de pas montrer qu'on était fatiguées ou démotivées si ça ne marchait pas. Ça nous a pris vraiment longtemps avant d'avoir des contrats. Il fallait leur montrer qu'ils avaient fait de l'argent avec telle chose et qu'ils avaient fait des apprentissages pour leur prouver que le projet valait la peine d'être continué, même si on n'avait pas de contrat. (Coordonnatrice CIEC C)

Par ailleurs, l'apprentissage expérientiel exige un certain lâcher-prise de la part du coordonnateur puisque les apprenants doivent pouvoir vivre leur expérience de la façon la plus autonome possible afin de pouvoir en tirer par la suite des apprentissages qui ne peuvent pas être prédits ou prescrits. Pour les coordonnateurs des CIEC, ce lâcher-prise impliquait

de laisser les jeunes commettre des erreurs afin qu'ils puissent apprendre de ces erreurs. Dans la CIEC B, ce lâcher-prise était conscientisé :

Des fois, il faut laisser les jeunes se planter pour qu'ils apprennent. Mais c'est difficile d'assumer volontairement que les jeunes cassent des pots et d'aller les réparer après. C'est un apprentissage de laisser-aller. Là ils reviennent te voir et ils te disent que ça n'a pas fonctionné et tu leur demandes pourquoi. « Parce qu'on a fait ça, ça, ça, ça, ça. » Parfait, est-ce que vous avez appris quelque chose? Oui? Parfait. (Coordonnateur CIEC B)

De façon assez paradoxale, le manque d'expérience des coordonnateurs eux-mêmes a pu favoriser le lâcher-prise nécessaire aux apprentissages expérientiels des jeunes. En effet, la plupart des coordonnateurs ne se sentaient pas du tout en position d'experts et percevaient qu'ils n'avaient d'autre choix, en quelque sorte, que de faire confiance aux jeunes. C'est le cas de la coordonnatrice de la CIEC B :

Vu que c'était nouveau pour moi, que ce n'était pas un sujet que je maîtrisais, c'était plus dur d'être en confiance avec le matériel que je donnais. Mais tu peux toujours être agréablement surpris par les jeunes qui peuvent parfois comprendre plus que toi. Tu pars avec un bagage que tu ne connais pas. Alors ton rôle, c'est vraiment plus d'animer pour qu'ensemble, tout le groupe finisse par comprendre mieux un sujet. (Coordonnatrice CIEC B)

Dans cette CIEC, le lâcher-prise des coordonnateurs s'est fait aussi parce qu'à mesure que l'été avançait, ils étaient accaparés par d'autres tâches de gestion qui leur laissaient moins de temps avec les jeunes :

Au début, on les encadrait plus. Mais après, on avait d'autres choses à faire, le bilan, toute la fermeture de la CIEC, et on était quand même fatigués. Donc, c'est sûr qu'à la fin de l'été, on retournait les questions aux jeunes pour qu'ils se consultent et se débrouillent entre eux. (Coordonnatrice CIEC B)

L'apprentissage expérientiel des coordonnateurs

Finalement, ce qui ressort des observations et des entrevues avec les coordonnateurs, c'est qu'ils étaient en position d'apprenants tout autant que les jeunes qu'ils coordonnaient et qu'ils ont eux aussi réalisé des apprentissages expérientiels au même titre que les jeunes. Pourtant, dans la conception et le déroulement du projet CIEC, les coordonnateurs sont considérés comme des apprenants seulement durant leurs deux jours de formation. Cette formation est qualifiée d'expérientielle dans la mesure où les APECJ cherchent à faire vivre aux coordonnateurs les activités qu'ils reproduiront ensuite auprès des jeunes :

Ce qu'on a voulu pour cette formation, c'est que les coordonnateurs passent au travers des étapes de ce qu'ils allaient faire vivre aux entrepreneurs. ... Donc, on voulait qu'ils vivent l'action, pour mieux l'appréhender, mieux la digérer et vivre ce que ça fait d'être participant à ça, quel est l'intérêt de le faire. (APECJ 2)

La dimension réflexive de cette formation qui se voulait « expérientielle » (autoévaluation, retours en groupe sur les activités, recul critique, etc.) a cependant été escamotée par manque de temps et en raison de l'épuisement des coordonnateurs. Le fait que la formation ait été vécue par les coordonnateurs comme insuffisante a fait en sorte qu'ils se sont sentis tout au long du projet comme des « apprenants » au même titre que les jeunes, et non pas comme des éducateurs prêts à susciter des apprentissages qu'eux-mêmes auraient déjà maîtrisés. D'une certaine façon, ces circonstances ont créé chez eux une ouverture à apprendre, auprès de l'autre coordonnateur de leur CIEC, et auprès des jeunes eux-mêmes.

Les coordonnateurs se sont donc sentis en situation d'apprentissage tout au long de l'été, cela d'autant plus que la grande majorité d'entre eux (6 sur 8) travaillaient au projet CIEC pour la première fois (cf. tableau 1). Tous les coordonnateurs ont souligné à quel point ils avaient appris durant l'été : « Moi, j'ai vraiment beaucoup appris, c'est comme un projet pédagogique aussi pour moi et pas seulement pour les jeunes. » (Coordonnatrice CIEC C) On peut regretter que le statut d'apprenant des coordonnateurs tout au long du projet n'ait pas été reconnu comme tel au même titre que celui des jeunes. C'est finalement eux que l'on éduque à l'entrepreneuriat collectif, mais cet apprentissage expérientiel manque

d'accompagnement et d'occasions de réfléchir sur leur expérience. Même s'ils se sont sentis en posture d'apprentissage, les coordonnateurs ont peu fait état de la nature de ces apprentissages et ont fini avec une compréhension très parcellaire des enjeux liés aux entreprises collectives, à l'entrepreneuriat collectif et à l'économie sociale.

DISCUSSION

Les résultats présentés dans la section précédente ouvrent la voie à deux pistes de discussion : la question des représentations et des valeurs qu'une éducation à l'entrepreneuriat collectif cherche à transmettre et les conditions d'un apprentissage expérientiel de l'entrepreneuriat collectif.

L'éducation à l'entrepreneuriat collectif : quelles représentations, quelles valeurs?

Comme projet d'« éducation à », le projet CIEC vise à sensibiliser les apprenants à des enjeux, des représentations et des valeurs propres à un domaine, celui de l'« entrepreneuriat collectif ». Cependant, la nature même des représentations et des valeurs que l'on cherche à transmettre avec l'entrepreneuriat collectif pose un problème. Nos résultats au sujet de l'expérience des coordonnateurs des CIEC suggèrent qu'à vouloir embrasser dans un même projet les représentations et valeurs de l'entrepreneuriat, des entreprises collectives et de l'économie sociale, le projet éducatif se dilue, certaines représentations et valeurs sont oubliées, et plusieurs tensions inhérentes à un tel projet sont mal prises en compte.

Le projet CIEC est un projet entrepreneurial dans la mesure où l'entrepreneuriat est défini au sens large comme une initiative portée par une ou plusieurs personnes pour créer ou saisir une occasion d'affaires où le profit et la création de valeur ne sont pas forcément d'ordre monétaire (Fayolle, 2012). Dans cette perspective, le projet CIEC se fonde certainement sur une « pédagogie entreprenante » (Verzat & Toutain, 2015) basée sur un apprentissage expérientiel de la responsabilisation et de la collaboration. Les coordonnateurs parviennent généralement à responsabiliser les jeunes et à les rendre de plus en plus autonomes à mesure que le projet avance et qu'ils collaborent entre eux.

Concernant l'éducation aux entreprises collectives, le projet CIEC reste basé sur la découverte et l'expérience des principes de fonctionnement d'une coopérative. Cependant, nos résultats suggèrent que ces principes sont diversement compris et mobilisés, en particulier le principe de « contrôle démocratique », et que, par ailleurs, d'autres principes du mouvement coopératif comme l'intercoopération sont laissés de côté. Nous avons observé un glissement progressif des principes d'apprentissage en groupe de la démocratie et de la coopération vers des objectifs d'autonomisation de responsabilisation : des qualités comme l'écoute, le respect des autres et la prise de décision collective sont développées davantage dans le but d'outiller les jeunes pour le « marché du travail » que dans celui de les habiliter à développer des organisations démocratiques.

Quant à une possible éducation à l'économie sociale, voire à l'économie sociale et solidaire, force est de constater que le projet CIEC passe plutôt à côté. L'objectif de faire vivre aux jeunes une première expérience de travail « positive » est devenu prédominant par rapport à celui de les conscientiser à des enjeux sociétaux et de les encourager à explorer de nouveaux modes de travail, de production, d'échange ou de consommation pour répondre à leurs besoins à leur échelle communautaire locale. Le projet CIEC semble être réduit à un projet d'insertion socioprofessionnelle qui se déploie à l'intérieur de la « coquille » d'une coopérative. Si, dans le projet initial, l'expérience de travail était l'occasion de sensibiliser les jeunes à un modèle coopératif porteur de valeurs solidaires et communautaires fortes, il semble qu'aujourd'hui, la création d'une petite coopérative jeunesse soit plutôt l'occasion d'initier les jeunes à l'expérience de travail et à l'esprit d'entreprendre. Une telle réorientation n'est pas nécessairement négative, mais elle est certainement discutable alors que le projet reste campé comme une initiative relevant de l'économie sociale et solidaire.

L'éducation à l'économie sociale et solidaire et la pédagogie coopérative ont une composante politique forte et impliquent un travail sur les valeurs et sur les finalités poursuivies par l'action collective (Rospabé, 2014). Le projet CIEC correspond

à une certaine « dépolitisation » de cette éducation dans la mesure où les finalités sociales et sociétales sont largement évacuées, ce qui a tendance à vider le projet de sa substance. Même si certains coordonnateurs poursuivaient des objectifs sociaux comme aider des jeunes en difficulté, le projet CIEC lui-même se réduit à s'assurer que des jeunes font « rouler » une petite coopérative de services, peu importe finalement le type de services offerts, en autant qu'ils soient économiquement viables, ne serait-ce que pour s'assurer que les jeunes puissent gagner un petit salaire comme fruit de leur travail. Au minimum, une éducation à l'économie sociale impliquerait un questionnement explicite sur le type de services et de contrats que les jeunes sont amenés à offrir sur le plan des valeurs sociétales; aller faire des travaux de rénovation chez un particulier, assurer un service de nettoyage pour une coopérative d'autopartage ou tenir une cantine dans un parc ne sont pas des « services » équivalents.

La littérature en économie sociale et solidaire est très explicite sur l'existence de tensions inhérentes au fonctionnement même des entreprises collectives, et particulièrement la tension entre performance économique et utilité sociale (Alberio & Tremblay, 2014; Stohl & Cheney, 2001). Une éducation à l'économie sociale doit nécessairement reconnaître et nommer ces tensions, ainsi qu'accompagner les apprenants—tant les coordonnateurs que les jeunes—dans l'expérience qu'ils ne manqueront pas de faire de ces tensions. Dans le projet CIEC que nous avons étudié, ce sont les coordonnateurs qui ont fait l'expérience parfois douloureuse de la tension entre performance économique et utilité sociale, alors même qu'ils n'avaient pas été formés ou préparés à vivre cette tension. Ils ont cherché à « protéger » les jeunes en s'assurant que leur expérience reste positive malgré cette tension. Bien que tout à fait louable, ce réflexe des coordonnateurs de ne pas faire porter aux jeunes ce « fardeau » d'objectifs difficiles à concilier revient à perdre une occasion de les éduquer à des enjeux clés de l'économie sociale.

L'apprentissage expérientiel : l'expérience sans la réflexion sur l'expérience?

La première partie de notre discussion invite clairement à penser que « l'expérience » visée par les coordonnateurs n'était pas portée par des objectifs clairs et, de fait, n'était pas nécessairement celle de l'entrepreneuriat collectif. Elle pouvait renvoyer à une variété de choses comme l'expérience du travail en équipe, l'expérience de la responsabilité d'un projet, etc., en fonction des objectifs des coordonnateurs.

Quant aux conditions mises en place pour que les apprenants puissent réfléchir, conceptualiser et expérimenter activement à partir de leur expérience, nos résultats suggèrent qu'elles sont largement absentes du projet CIEC tel qu'il est actuellement déployé, tant du point de vue des apprentissages des coordonnateurs que de ceux des jeunes.

Premièrement, les phases de réflexion et de conceptualisation de l'apprentissage expérientiel exigent du temps. Les coordonnateurs ont eu très peu de moments durant leur été pour mener un travail réflexif. En fait, les entretiens semi-dirigés réalisés dans le cadre de la présente recherche ont constitué pour la plupart le principal moment réflexif de leur expérience de coordonnateur. De plus, les coordonnateurs n'ont pas non plus cherché à favoriser le recul et la réflexion des jeunes sur leur expérience, préoccupés qu'ils étaient par l'obtention des contrats et l'atteinte d'objectifs économiques. Le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb exige de pouvoir prendre un minimum de recul par rapport à l'expérience et donc exige des moments où les apprenants ne sont plus complètement dans l'action, mais plutôt dans la situation d'y réfléchir et de la (re)conceptualiser. Cet enjeu concernant la place à faire et le temps à consacrer aux moments réflexifs—en dépit du caractère toujours prenant de l'expérience elle-même—est un enjeu majeur de l'apprentissage expérientiel et donc une source importante d'échec en la matière (Allen, 2018; Bradford, 2019).

Deuxièmement, la réflexion, le recul critique sur l'expérience et la conceptualisation doivent se nourrir d'appuis et d'outils conceptuels pour aider à interpréter l'expérience. Pour développer la réflexivité des apprenants, on mise souvent sur des contenus explicites qui leur permettent d'éclairer et de reconceptualiser leur expérience. Lors de la formation des

coordonnateurs, ces contenus explicites étaient essentiellement opérationnels et ne visaient pas à fournir des ressources cognitives pour aider les coordonnateurs, et du même coup les jeunes, à réfléchir sur leur expérience. Tel que suggéré plus tôt, ces ressources conceptuelles devraient inclure l'articulation et la conceptualisation des tensions qui sont au cœur de l'entrepreneuriat collectif.

CONCLUSION

L'expérience des coordonnateurs des Coopératives d'initiation à l'entrepreneuriat collectif que nous avons documentée dans cet article témoigne des enjeux et des difficultés d'une éducation à l'entrepreneuriat collectif qui s'insérerait plus largement dans une éducation à l'économie sociale. L'insertion professionnelle des jeunes et le développement de leur « esprit d'entreprendre » peut facilement prendre le pas sur la sensibilisation aux enjeux économiques et sociaux et l'habilitation à chercher des voies de construction d'une économie plus humaine. L'éloge de la responsabilisation et du travail d'équipe peut prendre le pas sur l'expérimentation d'un mode de gouvernance et de fonctionnement démocratique. La valorisation de la performance économique de l'entreprise collective peut prendre le pas sur ses impacts sociaux. La focalisation sur les besoins et le bien-être des jeunes membres des CIEC peut prendre le pas sur la volonté de répondre à des besoins économiques et sociaux au sein des communautés dans lesquelles s'inscrivent les CIEC.

Cela ne signifie pas que le projet CIEC ne puisse pas être un projet en phase avec une éducation à l'économie sociale. Pour qu'il le soit, nous avons suggéré dans cet article trois voies d'amélioration du projet : 1) former les coordonnateurs aux enjeux et aux tensions propres aux entreprises collectives et à leur insertion dans l'économie sociale; 2) assumer que des valeurs et une certaine « politisation » sont au cœur d'un tel projet éducatif et expliciter ces valeurs auprès des coordonnateurs et des jeunes; 3) insuffler dans le projet le temps et les ressources réflexives pour que les coordonnateurs et les jeunes puissent véritablement bénéficier d'un apprentissage expérientiel. L'éducation des jeunes à l'entrepreneuriat collectif par des projets expérientiels comme les CIEC reste un axe prometteur de l'éducation à l'économie sociale et solidaire, pourvu que ces défis et ces conditions soient reconnus comme tels.

NOTE

1. Plan d'Action Jeunesse du gouvernement du Québec (<https://www.jeunes.gouv.qc.ca/politique/entrepreneuriat-releve/culture-entrepreneuriale.asp>)

RÉFÉRENCES

- Alberio, M. et Tremblay, D-G. (2014). De la vision à l'action : la performance dans les entreprises d'insertion du Québec. *ANSERJ*, 5(1), 21–40.
- Allen, S. J. (2018). Yes! And... I'm so tired of experiential learning. *Journal of Management Education*, 42(2), 306–312.
- Bazeley, P. J., K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage.
- Bradford, D. L. (2019). Ethical issues in experiential learning. *Journal of Management Education*, 43(1), 89–98.
- Claude, M. et Gaudet, S. (2018). L'entrepreneur social, une catégorie émergente au Québec. *Revue canadienne de recherche sur les OBSL et l'économie sociale*, 9(1), 44–57.
- Comeau, Y. (1998). Apports et limites de l'éducation à l'économie sociale. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(3), 465–489.
- Cornforth C. (2004). The governance of cooperatives and mutual associations: A paradox perspective. *Annals of Public & Cooperative Economics*, 75(1), 11–32.
- Douglas, H. (2015). Designing social entrepreneurship education. *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation*, 3(5), 362–373.
- Favreau, L. et Lévesque, B. (1991). Les coopératives jeunesse de services : évaluation d'une entreprise d'insertion sociale. *Chaire de Coopération Guy-Bernier*. Montréal : UQAM.

- Fayolle A., (2012). *Entrepreneuriat. Apprendre à entreprendre*. 2^e édition. Paris : Dunod.
- Fontan, J-M. (2011). Entrepreneuriat social et entrepreneuriat collectif : synthèse et constats. *Revue canadienne de recherche sur les OBSL et l'économie sociale*, 2(2), 37–56.
- Fontan, J-M. et Bouchard, M. (1997). Les coopératives jeunesse de services : apprentissage multidimensionnel, impact éducatif et complémentarité à l'environnement scolaire. *Chaire de Coopération Guy-Bernier*. Montréal : UQÀM.
- Katsikis, I. N. et Kyrgidou, L. P. (2016). Social policy and social entrepreneurship: Between the public and the private. *Innovation and Entrepreneurship in Education*, 2, 91–106.
- Kolb, D. A. (2004 [1984]). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Lange, J. M. (2018). Éducatons à: penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. L'exemple révélateur de l'éducation au développement durable. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* (48).
- Lapoutte, A. et Chevillard, F. (2017). L'éducation à l'ESS chez les jeunes via l'expérience : l'exemple des Coopératives jeunesse de services. Marrakech, Maroc : Forum international de l'ESS 2017.
- Maunaye, E. et Poisson, F. (2017). L'action collective des adolescents : premiers pas d'entrepreneurs? *Agora débats/jeunesses*, 1(75), 89–101.
- Michaud, V. (2011). Proposition pour l'étude des tensions dans le mouvement, la socio-matérialité et le paradoxe. *Communiquer*, 5, 47–74.
- Novkovic, S. (2006). Co-operative business: the role of co-operative principles and values. *Journal of Co-operative Studies*, 39(1), 5–15.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, pp. 231–314.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans : J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, pp. 113–169.
- Parodi, M. (2007). L'UCE: la pédagogie coopérative en actes. *RECMA*, 306, 22–36.
- Rospabé, S. (2014). L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle? *Revue ATPS*, 6, 105–118.
- Roy, M. (2016). Synthèse de connaissances : l'entrepreneuriat social et l'entreprise sociale. *TIESS*.
- Stohl, C. et Cheney, G. (2001). Participatory processes/paradoxical practices. Communication and the dilemma of organizational democracy. *Management Communication Quarterly*, 14, 349–407.
- Sundaramurthy, C. et Lewis, M. (2003). Control and collaboration: Paradoxes and governance. *The Academy of Management Review*, 28(3), 397–415.
- Verzat, C. et Toutain, O. (2015). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi? *Savoirs*, 3(39), 11–63.
- Veyer, S. et Sangiorgio, J. (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.
- Wright, A., Hibbert, P., Strong, R., et Edwards, M. (2018). Exposing practical, psychological, and pedagogical shadow sides of experiential learning. *Journal of Management Education*, 42(6), 761–771.

ABOUT THE AUTHORS / LES AUTEURS

Melissa Ziani est diplômée de la M. Sc. en gestion de HEC Montréal et est présentement étudiante au doctorat en Études des populations, concentration jeunesse, à l'Institut national de la recherche scientifique. Courriel : melissa.ziani@inrs.ca .

Pénélope Codello est professeure agrégée au Département de management à HEC Montréal. Courriel : penelope.codello@hec.ca .

Anne Mesny est professeure titulaire au Département de management à HEC Montréal et directrice d'Arpège, Pôle de recherche en pédagogie de la gestion. Courriel : anne.mesny@hec.ca .