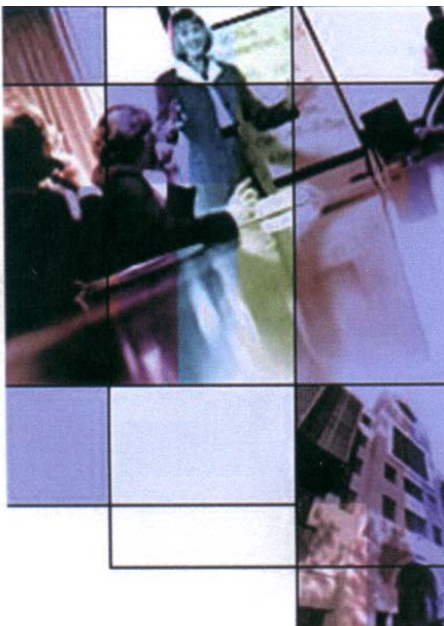




LES COOPÉRATIVES JEUNESSE DE SERVICES : APPRENTISSAGE MULTIDIMENSIONNEL, IMPACT ÉDUCATIF ET COMPLÉMENTARITÉ À L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

PAR

Jean-Marc Fontan
Marie Bouchard

No 0997-085

La Chaire de coopération Guy-Bernier de l'Université du Québec à Montréal a été fondée en 1987 grâce à une contribution financière de la Fédération des caisses populaires Desjardins de Montréal et de l'Ouest-du-Québec, contribution qui a été renouvelée en 1992 et 1995 et de la Fondation UQAM.

La mission de la Chaire consiste à susciter et à promouvoir la réflexion et l'échange sur la problématique coopérative dans une société soumise à des modifications diverses et parfois profondes de l'environnement économique, social et démographique. La réflexion porte autant sur les valeurs, les principes, le discours que sur les pratiques coopératives. Les véhicules utilisés par la Chaire de coopération Guy-Bernier pour s'acquitter de sa mission, sont: la recherche, la formation, la diffusion et l'intervention conseil auprès des coopérateurs et coopératrices des divers secteurs.

Au plan de la recherche, les thèmes généraux, jusqu'à présent privilégiés, portent sur -les valeurs coopératives, et le changement social -les rapports organisationnels et la coopération -les aspects particuliers de la croissance des caisses populaires -les coopératives dans les pays en voie de développement. Une attention particulière est portée depuis quelques années au secteur du travail, à celui des services sociosanitaires ainsi qu'au micro-crédit et tout récemment au commerce équitable et à l'évaluation des entreprises n'ayant pas le profit comme objectif.

Au plan de la formation, l'action s'effectue dans deux directions : - au niveau universitaire, par l'élaboration de cours spécifiques sur la coopération et par l'attribution de bourses pour la rédaction de mémoires et de thèses ayant un thème coopératif; tout récemment, la Chaire a formé un partenariat avec la Chaire Seagram sur les organismes à but non lucratif et le département d'organisation et ressources humaines de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM pour démarrer, en septembre 2000, un programme de MBA pour cadres spécialisé en entreprises collectives - au niveau du terrain, en répondant à des demandes du milieu pour l'élaboration de matériel didactique et de programmes de formation spécifique.

Les résultats des travaux de recherche sont diffusés dans des cahiers de recherche qui parfois, sont des publications conjointes avec des partenaires. La Chaire organise aussi des colloques, séminaires et conférences.

L'activité d'intervention-conseil prend des formes variées : conférences, session d'information, démarche d'accompagnement en diagnostic organisationnel, en planification stratégique.

La Chaire entretient des activités au plan international en offrant des services de formation, d'organisation et de supervision de stages, de développement et d'évaluation de projet sur une base ponctuelle et institutionnelle, notamment auprès des pays de l'Afrique francophone. La Chaire a ainsi développé une collaboration privilégiée avec l'Université internationale de langue française au service du développement africain, l'Université Senghor. Des missions d'études et d'échanges sont aussi menées régulièrement dans d'autres pays : en Guinée, au Brésil, au Viêt-Nam, en Haïti et dans divers pays d'Europe surtout en France, Italie, Espagne et Belgique.

Chaire de coopération Guy-Bernier Mauro-F. Malservisi, titulaire Université du Québec à Montréal C. P. 8888, succ. « Centre-Ville » Montréal, Québec, H3C 3P8	Téléphone : 514-987-8566 Télécopieur : 514-987-8564 Adresse électronique : chaire.coop@uqam.ca Site : http://www.chaire-ccgb.uqam.ca/
---	---

RÉSUMÉ (CJS)

Notre rapport de recherche présente une évaluation du modèle d'intervention des Coopératives jeunesse de services (CJS). L'évaluation permet de mesurer l'impact formatif de l'expérience CJS sur les adolescents coopérants qui y participent. Au moyen d'entrevues réalisées auprès de jeunes coopérants, d'animateurs et d'adultes impliqués dans l'encadrement communautaire de projets CJS, nous avons exploré les facteurs pouvant avoir une incidence sur la formation scolaire et professionnelle des coopérants. Bien qu'exploratoire cette recherche met en lumière la nature multidimensionnelle de l'apprentissage CJS. De plus, elle fait clairement apparaître l'impact éducatif et la complémentarité de l'apprentissage CJS à l'environnement scolaire. Vu sous cet angle, la CJS n'apparaît pas seulement comme un lieu où l'adolescent peut gagner un revenu d'appoint pendant l'été ou pendant la période scolaire. Elle apparaît aussi sous l'angle d'un lieu de formation et d'intégration à développer pour répondre aux besoins des adolescents d'une communauté à vivre une expérience gratifiante dans leur milieu d'appartenance.

REMERCIEMENTS

L'enquête à la base de cette publication a été réalisée en 1996-1997, suite à une demande du Regroupement des coopérateurs et coopératrices de travail (RQCCT). Les entrevues ont été réalisées par Madame Olga Navarro, sous la direction des professeurs Jean-Marc Fontan (du département de Sociologie de l'UQAM) et Marie Bouchard (du département des Sciences administratives de l'UQAM).

L'étude a été réalisée en partenariat entre les chercheurs et le RQCCT dans le cadre des services aux collectivités de l'UQAM. Un comité d'encadrement de la recherche a suivi le déroulement de l'étude et formulé des commentaires et suggestions à ses différentes étapes. Il comprenait, outre Jean-Marc Fontan, Marie Bouchard et Olga Navarro, M. Louis Grenier du RQCCT et Vincent van Schendel du Service aux collectivités de l'UQAM. Les idées et opinions exprimées dans ce texte n'engagent cependant que les auteurs.

Les auteurs tiennent à remercier l'ensemble des personnes qui ont participé à cette enquête: les personnes rencontrées en entrevue, les membres du comité d'encadrement et les membres du RQCCT qui ont participé à diverses discussions pour tester les conclusions préliminaires du rapport. Les auteurs remercient enfin la Chaire de coopération Guy-Bernier de l'UQAM qui, par sa contribution financière, a rendu possible cette étude.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	1
1. LE PROJET DE RECHERCHE	3
1.1 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	3
1.2 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	4
1.2.1 Une recherche en partenariat	4
1.2.2 Une recherche exploratoire, réalisée à partir d'entrevues	4
2. LE MODÈLE COOPÉRATIVE JEUNESSE DE SERVICES.....	5
2.1 L'ORIGINE DU MODÈLE CJS.....	5
2.2 LE RQCCT ET LES CJS	6
2.2.1 Portrait d'une CJS.....	6
2.2.2 Les CJS en 1996.....	8
2.3 UNE ÉDUCATION COOPÉRATIVE POUR LES ADOLESCENTS	8
2.4 LA CJS COMME LIEU D'APPRENTISSAGE.....	8
2.4.1 Un nombre d'heures important consacré à la formation.....	8
2.4.2 Des formes variées de formation formelles et informelles	9
2.4.3 L'importance du milieu et de l'environnement de travail dans l'apprentissage	12
2.4.4 Se prendre en main.....	13
3. L'ENQUÊTE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	14
3.1 PREMIER POINT DE VUE : LA PERCEPTION DES NON-COOPÉRANTS	14
3.1.1 Ce que les non coopérants perçoivent de l'apprentissage réalisé dans les CJS	14
3.1.2 La perception qu'ont les non-coopérants de l'approche pédagogique CJS	17
3.2 SECOND POINT DE VUE: LA PERCEPTION DES ADOLESCENTS (COOPÉRANTS).....	18
3.2.1 Profil des coopérants interviewés.....	19
3.2.2 L'apprentissage en milieu CJS, des comportements aux compétences.....	19
3.2.3 Les caractéristiques du modèle pédagogique CJS selon les coopérants: apprendre ensemble.....	20
3.2.4 L'intégration des apprentissages scolaires	21
3.2.5 Acquérir un "sens de l'avenir".....	21
3.2.6 Un apprentissage à l'entrepreneuriat	22
3.2.7 Des relations positives des adolescents avec leur environnement.....	22

3.3 UN PREMIER BILAN DE L'APPRENTISSAGE DANS LES CJS	23
3.4 LES CJS ET LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE.....	24
3.4.1 <i>La responsabilisation, ou l'importance de rester à l'école</i>	24
3.4.2 <i>Un cadre de travail rémunéré complémentaire au milieu scolaire</i>	26
4. LES QUESTIONS SOULEVÉES PAR CETTE RECHERCHE.....	27
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	31
ANNEXE 1 : PORTRAIT DES CJS ÉTUDIÉES.....	33
LES COMMUNAUTÉS D'ACCUEIL DES CJS RETENUES	33
LA CJS D'HOCHELAGA-MAISONNEUVE	33
LA ADOLESCENT COOP ACTIVE (SAINT-MICHEL).....	34
C-JEUNE (VILLERAY/PETITE-PATRIE).....	34
A TRIBE CALLED PEACE (PETITE-BOURGOGNE).....	35
ANNEXE 2 : GRILLES D'ENTREVUES.....	36
I- GUIDE DES ENTREVUES POUR LES ADOLESCENTS.....	36
II- GUIDE D'ENTREVUE POUR LES ANIMATEURS ET MEMBRES DE COMITÉS LOCAUX....	37
A. <i>Au niveau de l'impact d'une CJS sur l'attitude des adolescents vers l'école</i> :	37
Relation CJS - école	37
Relation adolescents - communauté.....	37
Relation adolescents - adultes	38
B. <i>Aspects pédagogiques du projet CJS</i> :	38

PRÉSENTATION

L'histoire du mouvement coopératif fait état d'innovations socio-économiques importantes. Les Coopératives jeunesse de services (CJS) représentent assurément une de ces innovations. Pour le *Regroupement québécois des coopérateurs et coopératrices du travail* (RQCCT) et la *Chaire de coopération Guy-Bernier* de l'*Université du Québec à Montréal* (UQAM), il est important de mettre en évidence le caractère novateur de la formule CJS, tant pour les adolescents coopérants qui participent à l'implantation et au fonctionnement de telles coopératives que pour la communauté où s'implante une CJS.

L'innovation socio-économique proposée par une CJS nous apparaît multiforme. Premièrement, les CJS participent à la diversification du mouvement coopératif. Elles représentent un lieu de sensibilisation et de formation à l'économie sociale et s'adressent à une nouvelle catégorie de personnes, les adolescents. Deuxièmement, les CJS contribuent au renforcement des synergies locales. Leur création et leur fonctionnement repose essentiellement sur une mise en réseaux d'acteurs locaux d'une communauté. À ce titre, elles constituent un autre lieu de mise en relation d'acteurs d'un territoire. Elles favorisent le développement de la concertation et l'élaboration de partenariats. Enfin, les CJS sont un moment d'initiation et d'exercice de l'entrepreneuriat collectif où le coopérant apprend les règles de production du "capital" dans un esprit de coopération essentiel au succès de l'entreprise.

Les CJS sont-elles source d'autres innovations ? De l'avis du RQCCT, elles ont une incidence positive sur la scolarisation des adolescents coopérants¹. Ce rapport de recherche tente de documenter cette hypothèse dans les limites des délais et des ressources à la disposition de l'équipe de recherche. Nous tâcherons ainsi de voir en quoi l'apprentissage CJS complète et renforce l'apprentissage réalisé en milieu scolaire. Ce faisant, nous vérifierons si l'expérience CJS facilite ou non la rétention de l'adolescent en milieu scolaire, ce qui nous permettra d'évaluer de quelle façon l'expérience d'un adolescent au sein d'une CJS représente une mesure préventive au décrochage scolaire.

¹ Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

1. LE PROJET DE RECHERCHE

Le présent projet de recherche est né d'un besoin bien précis, celui de continuer le travail d'évaluation du modèle CJS en se penchant sur une nouvelle dimension, celle de l'impact formatif de l'expérience CJS sur un adolescent² coopérant³ qui y participe.

L'évaluation de l'impact formatif, le RQCCT la perçoit intuitivement de la façon suivante. Participer à une CJS aurait une incidence positive sur l'adolescent en lui permettant de découvrir ou de valoriser, par l'intermédiaire du travail en milieu coopératif, le rôle et l'importance de l'école. Le RQCCT avance aussi l'idée que l'expérience CJS aide à prévenir le décrochage scolaire. De l'avis des intervenants CJS du RQCCT, le fait de vivre une expérience dans ce type de coopérative de travail contribuerait à l'intégration socio-économique d'un adolescent.

Afin de vérifier l'impact de la formule CJS sur l'apprentissage et la rétention en milieu scolaire des coopérants, un projet de recherche exploratoire a été conçu par le RQCCT en collaboration avec le SAC de l'UQAM. La recherche bénéficie d'une participation financière de la *Chaire de coopération Guy-Bernier*⁴. La recherche a été réalisée à partir d'entrevues de groupe et individuelles effectuées entre le mois d'août et le mois de septembre 1996.

1.1 Objectifs de la recherche

La recherche vise principalement à explorer les facteurs pouvant avoir une incidence sur la formation scolaire et professionnelle des coopérants.

La recherche se penche aussi sur l'impact éducatif de l'expérience CJS. L'analyse présentée permet de voir comment cet impact se définit en complémentarité à l'apprentissage réalisé en milieu scolaire.

² Le RQCCT utilise le terme adolescent pour qualifier la catégorie d'âge qui participe au projet CJS. Ces participants sont âgés entre 13 et 18 ans. La majorité des participants a moins de 17 ans, ils se retrouvent plus dans la catégorie adolescent que jeune.

³ Le RQCCT utilise le terme coopérant pour qualifier le statut de l'adolescent en milieu CJS. Puisque les CJS ne sont pas incorporées, les coopérants ne sont pas des coopérateurs au sens où la Loi sur les coopératives l'entend.

⁴ La subvention accordée par la chaire au RQCCT est de 3 000 dollars.

1.2 Méthodologie de recherche

1.2.1 *Une recherche en partenariat*

La réalisation de cette recherche s'inscrit dans le cadre des Services aux collectivités (SAC) de l'UQAM. Ce type de collaboration permet la réalisation de recherches-participatives entre des chercheurs de l'UQAM et des associations sans but lucratif québécoises ayant des visées de promotion collective. Les recherches effectuées dans ce contexte se font en partenariat réel. Le SAC coordonne des recherches qui impliquent à part entière les groupes dans l'orientation et la réalisation des travaux. Il ne s'agit pas de commandes, mais d'un construit qui bénéficie à la fois de préoccupations théoriques et méthodologiques d'ordre universitaire et de besoins portés par des organismes du milieu.

1.2.2 *Une recherche exploratoire, réalisée à partir d'entrevues*

En raison des ressources financières limitées à notre disposition et des délais initiaux de réalisation - quatre mois -, la recherche est de nature exploratoire. Elle permet, à partir d'un échantillon restreint de CJS et de répondants, de survoler une hypothèse de travail et de dégager les points à prendre en considération pour la réalisation éventuelle d'une recherche exhaustive sur la question.

En fonction de l'objectif de recherche énoncé précédemment, nous avons effectué des entrevues auprès de vingt-sept personnes dont quatorze adolescents coopérants et treize non-coopérants dits jeunes adultes et adultes : animateurs et membres de comités locaux de quatre CJS montréalaises⁵.

Nous avons retenu, au sein de la population des CJS montréalaises, les organisations ayant quatre années ou plus d'existence⁶.

Après avoir ciblé ces CJS, pris contact avec les comités locaux les encadrant pour vérifier leur intérêt à participer à cette enquête, nous avons établi une liste de

⁵ Le choix de travailler en milieu urbain montréalais tient à la nécessité de limiter les coûts de déplacement.

⁶ Nous retrouvons en annexe 1 une brève présentation des quatre CJS retenues.

personnes à interviewer. Dans un premier temps, nous avons limité les catégories de personnes à rencontrer aux groupes suivants :

- les coopérants ayant deux années ou plus d'expérience au sein d'une CJS ;
- les animateurs ;
- les membres des comités locaux.

Dans un deuxième temps, nous avons construit des grilles d'entrevues semi-directives constituées de questions ouvertes adaptées aux différentes catégories de personnes rencontrées⁷.

Les répondants ont participé à de courtes rencontres individuelles ou collectives. Les échanges étaient structurés autour de deux thèmes pré-établis :

- la relation entre les apprentissages et le travail réalisés à l'école et ceux effectués à la CJS ;
- la relation entre les adolescents et les animateurs, les parrains et les comités locaux.

Les entrevues ont été réalisées par Olga Navarro auprès des vingt-sept répondants.

Les résultats des entrevues sont présentés de façon à faire ressortir les éléments significatifs. La référence quantitative ne saurait donc être interprétée comme pouvant donner lieu à des inférences sur une population plus large.

2. LE MODÈLE COOPÉRATIVE JEUNESSE DE SERVICES

2.1 L'origine du modèle CJS

En 1983, dans les petites communautés de Hearst dans le nord de l'Ontario et d'Urbainville, dans l'Île-du-Prince-Édouard, une dizaine d'adolescents sans emploi se réunissent autour d'organisations de jeunes afin d'offrir des services dans leur communauté⁸. La volonté de travailler, exprimée par les adolescents, jumelée aux objectifs de prise en charge collective promus par les animateurs communautaires qui

⁷ Les grilles d'entrevues sont présentées en annexe 2.

⁸ Jacinthe Morin (1993) brosse un court historique de l'émergence des CJS dans ces deux communautés.

les ont encadrés, a produit un modèle d'intervention connu sous le nom de Coopérative jeunesse de services.

L'expérience coopérative de Hearst fut connue rapidement par le milieu communautaire francophone puis anglophone de l'Ontario. En 1986, le ministère de la *Formation professionnelle de l'Ontario* et la *Direction Jeunesse*⁹ décident de travailler ensemble à la promotion et au soutien de ce modèle à l'échelle ontarienne.

2.2 Le RQCCT et les CJS

Le RQCCT oeuvre depuis 1981 à la promotion de la coopération du travail comme alternative efficace et accessible de création d'emplois et de prise en charge par les individus et par les collectivités de leur devenir économique. De 1981 à 1987, les activités du RQCCT concernent uniquement les *Coopératives de travail*, les services du RQCCT s'adressent aux adultes en leur fournissant la formation et l'encadrement nécessaires à la mise sur pied de coopératives de travail.

C'est à l'automne 1987 que le RQCCT manifeste son intérêt pour la formation d'adolescents au monde de la coopération. Le modèle CJS ontarien constitue une opportunité d'intervention en ce sens. Un rapprochement est fait avec les organisations ontariennes chargées de l'encadrement de la formule CJS et une expérience pilote est réalisée à Hull pendant l'été 1988¹⁰. Ce projet pilote permet de vérifier, avec grand succès, la viabilité du modèle dans un contexte québécois. À l'automne 1988, le RQCCT décide d'adapter le modèle CJS à la réalité québécoise. Depuis lors, le RQCCT assume le soutien à l'implantation de CJS à travers le Québec. Il le fait selon une formule basée sur la concertation et l'appropriation locales.

2.2.1 Portrait d'une CJS

Une Coopérative jeunesse de services est mise en place dans une communauté à partir d'un comité local formé de représentants d'organisations de différents secteurs de cette dernière. Le comité local est aidé dans l'implantation de la CJS par le RQCCT.

⁹ Organisme provincial de jeunes franco-ontariens.

¹⁰ Pour un historique de l'expérience CJS au Québec, voir les textes de Fontan (1988), de Favreau et Lévesque (1993).

Au sein du comité local, deux organisations assurent un suivi particulier et constituent les organismes parrains de la CJS. Deux animateurs sont engagés par le comité local pour aider les jeunes dans la création et la mise en opération de la coopérative. Enfin, entre 10 et 15 adolescents se regroupent afin de créer et de rendre opérationnelle leur CJS. Ces derniers sont âgés entre 13 et 18 ans. Ils proviennent de milieux sociaux et culturels variés. Tous les adolescents d'une communauté sont admissibles au projet CJS, quelque soit leur rendement scolaire.

Le modèle CJS comporte quatre dimensions. Il permet la *création d'une entreprise*. Une CJS produit une activité économique qui génère des revenus et des salaires sur une base saisonnière. L'entreprise créée est coopérative. La CJS est une *entreprise collective* gérée par des adolescents. Elle suppose que les coopérants décident des orientations, qu'ils trouvent les solutions aux problèmes rencontrés et qu'ils se donnent des méthodes démocratiques de fonctionnement. En ce sens, la CJS est un *lieu d'apprentissage*. Elle offre, à partir d'une pédagogie coopérative, une formation pratique et intensive en leadership et en entrepreneuriat tout en permettant le développement d'habiletés techniques de travail. Enfin, la CJS implique un *parrainage communautaire*. Elle bénéficie d'un encadrement organisationnel fruit du parrainage et du support d'organismes de la communauté locale.

Les activités économiques des CJS sont du type multiservices :

- activités dites résidentielles (tonte de pelouse, petits travaux domestiques) ;
activités commerciales (publicité, caissier) ;
- activités de construction légère (bâtiment, aménagement paysager).

Jusqu'à tout récemment, les demandes d'implantation de CJS proviennent principalement de milieux urbains (grande métropole et moyennes et petites municipalités). Une percée est observable présentement à l'extérieur des grandes zones urbaines et dans de petites municipalités québécoises.

Les CJS s'adaptent autant en milieu culturel homogène de souche qu'en milieu multiculturel. En milieu montréalais, le caractère multiculturel des CJS est bien évident.

2.2.2 Les CJS en 1996

Répondant à une volonté réelle de mobilisation locale et d'exploration de nouvelles stratégies de développement, le modèle a été adapté par un nombre grandissant de communautés. Vingt-huit (28) communautés réparties dans huit régions du Québec ont vécu l'expérience CJS en 1996. Cela implique, pour 1996 seulement, la participation de plus de 200 organismes, institutions et entreprises à l'échelle locale, l'embauche de quelque 50 animateurs et un nombre approximatif de 400 coopérants, garçons et filles. Au plan des réalisations, toujours pour 1996, les adolescents ont effectué, au sein de l'ensemble des CJS, 22 500 heures de travail auprès de 500 résidences, 150 commerces et 70 institutions. Les CJS ont généré 210 000 dollars de revenus représentant une moyenne de gains de 400 à 450 dollars par adolescent par été.

2.3 Une éducation coopérative pour les adolescents

Le modèle d'intervention CJS n'est pas le seul ayant pour objet d'offrir de la formation coopérative à des adolescents. Une étude du groupe *Orion*, réalisée en 1994, présente les différents modèles d'expériences coopératives s'adressant à une clientèle d'adolescents. Ces modèles sont au nombre de quatre. Il s'agit :

- des Coopératives en milieu scolaire ;
- des Caisses étudiantes ;
- des Coopératives jeunesse de services ;
- des Jeunes Coops.

Tous ces modèles d'intervention présentent un " projet éducatif " autour " d'une initiation aux dimensions économique et sociale d'une entreprise coopérative ". Ils favorisent principalement l'apprentissage des jeunes par l'expérimentation de l'un ou l'autre des différents types de coopératives. Ils visent le développement d'habiletés dans le fonctionnement quotidien d'une entreprise, dans la gestion d'une coopérative, dans le fonctionnement démocratique d'une organisation (travail en équipe, participation au conseil d'administration, aux différents comités...) (Orion, p. 9, premier rapport - novembre 1994).

Il est intéressant de noter la diversité des espaces d'éducation coopérative qui s'adressent à des adolescents. Ces expériences relèvent de l'économie sociale et constituent des lieux privilégiés de transfert d'autres façons de penser et de faire l'économie.

Fait important à noter, tous ces modèles d'intervention sauf les Coopératives jeunesse de services ont un lien direct avec l'école.

Dernier point à relever, tous ces projets contribuent au développement local des communautés impliquées. Si la contribution au développement local est évidente, la façon dont les projets coopératifs y participent varie énormément. Le modèle CJS est certainement le mode d'intervention le plus structurant à cet effet puisqu'il repose sur un effort de concertation d'organisations locales pour supporter la mise en place et le fonctionnement des CJS.

2.4 La CJS comme lieu d'apprentissage

Avant de présenter les données de l'enquête, nous définissons le lieu d'apprentissage que représente une CJS. Pour ce faire, nous relevons la place occupée par la formation dans le modèle CJS. Nous relevons les grandes caractéristiques de l'apprentissage CJS et nous dégageons quelques pistes sur l'incidence de la formule sur les coopérants.

2.4.1 Un nombre d'heures important consacré à la formation

En 1996, une CJS représente en moyenne 46 heures de formation réalisées dans un cadre formel, 79 heures de réunion et 57 heures de gestion volontaires. Si l'on considère que les heures de réunion et de gestion contribuent à la formation du coopérant, puisqu'elles représentent une mise en application des modalités de fonctionnement apprises et qu'elles sont encadrées par un animateur, nous avançons qu'une CJS offre en moyenne 182 heures de formation et de mise en application des éléments appris. En considérant qu'une semaine de travail est constituée de 35 heures, la formation/mise en application représente 5 semaines sur les 10 à 12 semaines d'opération d'une CJS. Le temps de formation et de mise en application des connaissances acquises occupe environ la moitié du temps d'implication d'un coopérant dans la CJS.

2.4.2 Des formes variées de formation formelles et informelles

Tel qu'indiqué plus haut, l'apprentissage au sein d'une CJS est partagé entre les heures de formation et les heures de réunion et de gestion des activités de la coopérative. Les activités de réunion et de gestion sont des moments d'apprentissage informels où l'adolescent effectue une tâche avec des pairs - ce qui permet un transfert d'information et de connaissance entre coopérants - tout en bénéficiant de l'encadrement d'un des deux animateurs de la CJS (formation sur mesure, au besoin).

La formation CJS est conçue en fonction des besoins rencontrés par le groupe. Cette formation inclut des éléments de théorie. Ils sont présentés par centres d'activités. Par exemple, l'apprentissage de la notion d'association se fait à partir d'un centre d'activités dit de formation aux réunions du Conseil d'administration de la CJS. Cet apprentissage inclut des connaissances - fonction du Conseil d'administration, rôle du président, etc. - et des décisions : le choix d'une personne à la présidence et le choix du mode de sélection à prendre pour nommer cette personne. Par l'intermédiaire de ce centre d'activités, composé d'éléments de contenu et de modalités de procédures, les coopérants assimilent des connaissances liées à l'animation de groupe et à l'administration d'une réunion : préparation d'un ordre du jour, production d'un procès-verbal, gestion des tours de parole, technique du remue-méninges, de la priorisation des idées, etc. Ils prennent aussi des décisions relativement à la façon dont l'opération va être réalisée : choix des modalités pédagogiques, conception du contenu de la formation.

Autre exemple, l'apprentissage des procédures et règles à suivre entourant le mode de fonctionnement du marché économique se fait par l'intermédiaire des champ d'activités lié aux comités des finances et de promotion. Les notions de budget et de promotion sont alors assimilées en fonction de besoins réels : le budget de la CJS et la promotion à faire pour vendre les services que les coopérants ont choisi d'offrir. Ces notions sont intégrées en partant de la connaissance spontanée que les jeunes ont du marché et de la promotion. L'apprentissage permet ainsi de comprendre et de concevoir un budget, un plan de promotion et une stratégie de communication. Les réunions de gestion sont des moments importants puisqu'elles représentent la mise en pratique des décisions prises en comités. Les animateurs suivent les coopérants afin de les aider à accomplir la tâche à réaliser.

L'apprentissage coopératif, réalisé de façon formelle ou informelle, porte sur l'exercice démocratique du pouvoir. Il permet au jeune coopérant de vivre les valeurs de l'entraide, de la solidarité et de la confiance mutuelle. Il favorise chez lui l'acquisition d'une culture du travail, mais aussi d'habilités particulières liées à la gestion de l'organisation : prise de décision, résolution de problèmes, promotion, contrôle du travail, etc. Le jeune coopérant assimile aussi un savoir-faire et un savoir-être relativement à la production de services : apprendre à réaliser une activité de travail en fonction de normes sociales (niveau de communication, apparence, civisme) et de normes de productivité et d'efficacité (rendement, qualité du travail).

Dernier point à indiquer sur l'apprentissage, le modèle CJS favorise l'implication de l'adolescent dans la conception du plan de formation. Les coopérants se donnent des objectifs à atteindre et prennent des décisions relativement à la façon dont ils veulent que la connaissance soit transmise.

Si la formule CJS plaît aux adolescents, c'est qu'elle répond à deux besoins présents chez eux. Un premier est d'ordre monétaire. L'adolescent veut avoir accès à des revenus sur une base indépendante de celle de ses parents.

Un deuxième besoin tient au désir qu'a l'adolescent d'exercer une influence sur son environnement, d'être en mesure de décider et d'exercer un contrôle. La formule CJS lui fournit un lieu d'appropriation du pouvoir démocratique puisque tout le projet repose sur une prise en charge de la CJS par le collectif des coopérants.

En répondant à ces deux besoins, le modèle CJS suscite l'engagement de l'adolescent face au projet tout en l'entraînant dans une expérience très exigeante. En effet, le coopérant est confronté à une série de situations qui lui demandent de travailler sur sa personne : telle la peur de prendre la parole ou d'affirmer ses idées, tel le fait d'accepter l'idée d'un autre. Il est aussi confronté à une nouvelle forme d'organisation du travail. En expérimentant une logique de travail en groupe, il lui faut accepter de redistribuer collectivement les responsabilités et les gains de l'entreprise. L'expérience lui permet aussi de réaliser que sans son implication le groupe ne peut devenir un collectif efficace de travail.

L'apprentissage CJS

1. L'apprentissage CJS vise des résultats concrets. L'apprentissage CJS n'est pas un but en soi, mais un moyen pour répondre à des besoins.
2. L'apprentissage CJS permet l'acquisition d'un revenu en réalisant un travail reconnu. L'apprentissage CJS est utile. Il facilite le fonctionnement de la coopérative et donne aux coopérants des acquis qui augmentent leur bagage personnel.
3. L'apprentissage CJS est source de satisfaction, il permet aux adolescents de vivre des réussites.
4. L'apprentissage CJS permet d'expérimenter le pouvoir démocratique.
5. L'apprentissage CJS, sous sa forme volontaire, individuelle et collective, est source de motivation.
6. L'apprentissage CJS est relié aux champs d'intérêt des participants.

Si la formule plaît aux communautés qui l'adoptent, c'est qu'elle permet de créer un espace d'intégration socio-économique de l'adolescent dans sa communauté. En implantant une CJS, le comité local crée un milieu de vie où l'adolescent réalise qu'il est possible de travailler dans sa communauté d'appartenance et que cette dernière se préoccupe de son avenir.

2.4.3 L'importance du milieu et de l'environnement de travail dans l'apprentissage

L'environnement de travail - via le comité local, les deux parrains d'une CJS et les deux animateurs - permet un apprentissage varié et contribue grandement à faire de cette expérience une réussite pour le coopérant.

Au plan social, les CJS constituent un groupe secondaire fort où l'adolescent est en situation de mixité réelle d'âge. En cela, les CJS complètent l'école qui regroupe en un même milieu des adolescents en fonction de groupes homogènes construits sur une logique de strates d'âge. La CJS permet à des adolescents d'âge différent d'établir des rapports de confiance entre eux, mais aussi avec de jeunes adultes - les animateurs - ou

des adultes, tels les représentants de la communauté ou les personnes qui achètent les services CJS. La CJS constitue donc un lieu de filiation sociale, de réseautage différent de celui représenté par le milieu scolaire. De façon concrète, la CJS offre au coopérant “ *un trip de gang* ” positif où la formation occupe une place très importante, mais pas selon les critères déterminés par un milieu scolaire institutionnalisé par les adultes, mais selon les critères que les coopérants se donnent collectivement.

Au plan professionnel, les CJS permettent à l'adolescent de comprendre ce que travailler veut dire. La découverte des petits boulots, via le travail en CJS, c'est aussi la découverte des exigences associées à tout travail : rigueur, fatigue, réalité des relations de travail, éthique, ponctualité, propreté, professionnalisme, politesse, esthétique, satisfaction du travail bien fait, etc. Cette découverte est renforcée du fait que la CJS est leur entreprise et non une jobine.

2.4.4 Se prendre en main

L'incidence des CJS sur l'adolescent relève du domaine de la prévention. Elle permet à l'adolescent de réaliser des constats du type : “ j'ai la capacité de m'intégrer et cette intégration dans la vie adulte ne va pas de soi, elle demande que je sois prêt à le faire et elle demande aussi que je sois pro-actif ”.

Le coopérant complète l'expérience CJS en ayant la conscience que certaines choses ne vont pas de soi, qu'il faut investir en temps, en capital, en confiance pour que les objectifs visés se réalisent en tout ou en partie. Par l'intermédiaire du démarchage de contrats, le coopérant réalise à quel point il est difficile de “ faire de l'argent ”, d'être entrepreneur, que les contrats ne “ tombent pas du ciel ”. Il réalise aussi l'importance des réseaux et la richesse de sa communauté. Il découvre en quoi les réseaux lui donnent accès aux ressources nécessaires pour mener à bien les opérations souhaitées telles : la location d'un local pour la CJS, l'ouverture d'un compte à la caisse populaire locale, la production de publicité, l'achat ou la location d'équipement, les contacts pour le démarchage, etc.

3. L'ENQUÊTE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

La présentation des données est à la fois empirique et analytique. Dans un premier temps, nous nous penchons sur le contexte d'apprentissage tel que perçu par des animateurs ou des membres des comités locaux. Ce regard de jeunes adultes ou d'adultes permet de dégager la perception qu'ils ont de la formule pédagogique CJS. Dans un deuxième temps, nous présentons rapidement des informations sur les caractéristiques générales des adolescents interviewés. Dans un troisième temps, nous relevons les réponses des jeunes relativement à la perception de leur apprentissage durant l'expérience CJS.

3.1 Premier point de vue : la perception des non-coopérants

3.1.1 Ce que les non coopérants perçoivent de l'apprentissage réalisé dans les CJS

Dans la présente section, nous regroupons les perceptions des non-coopérants qui encadrent le groupe CJS, c'est-à-dire, des animateurs et des membres du comité local. La petitesse de notre échantillon - 13 personnes en tout - nous a obligé à regrouper les réponses relatives à des catégories de répondants hétérogènes.

Signalons que les animateurs ont un contact régulier avec les adolescents, les parrains les voient moins souvent et les personnes des comités locaux les rencontrent à peine. Il est intéressant de remarquer que les réponses de ces personnes se font à la fois en fonction d'une situation désirée ou attendue - les coopérants apprennent ce qui leur est montré -, et en fonction de l'observation réelle de ce qui a été appris.

Selon l'expérience des animateurs, des parrains et des membres de comités locaux interviewés, les coopérants ont l'occasion de développer et d'apprendre une variété de connaissances, d'aptitudes et d'habilités.

Nous regroupons les éléments d'apprentissage identifiés par les personnes interviewées en trois blocs. Un premier a trait aux apprentissages identifiés par la majorité des répondants. Un deuxième a trait aux apprentissages identifiés par la moitié des répondants. Un dernier bloc regroupe des apprentissages identifiés par une minorité de répondants.

Dans le premier bloc, de 11 à 13 répondants retiennent les apprentissages suivants.

- La gestion de la coopérative.
- Penser à l'avenir.
- Apprendre à travailler.
- Prise de conscience de l'importance de l'éducation.
- L'estime de soi.

Nous pouvons qualifier ces éléments d'apprentissage, sauf celui lié à la gestion de la coopérative, comme étant des éléments structurants. Ils portent sur une projection que le coopérant se donne de lui dans l'avenir, sur le métier du travail, sur la place et le rôle de l'institution centrale qui va l'aider dans la réalisation de son avenir et du type de métier qui l'attend. Il est aussi question de l'école. Enfin, les éléments d'apprentissage indiqués renforcent l'image qu'a de lui le coopérant, participant ainsi à la maturation de l'identité qu'il se forge et qui le prépare à la vie adulte. Ces éléments sont des éléments de production de la citoyenneté : moi dans la société ; par l'école ; via le travail.

L'élément lié à la gestion de la coopérative est d'ordre technique. Il est toutefois très structurant dans le contexte actuel où l'économie sociale est appelée à prendre de plus en plus d'importance dans la gestion de la société. L'économie sociale, rappelons-le, constitue un champ d'intervention privilégié pour prendre le relais de certaines activités du système public et du marché privé.

Dans le deuxième bloc de réponses, de 6 à 9 répondants retiennent les apprentissages suivants :

- Capacité d'exprimer des opinions et des besoins matériels et émotifs.
- Développement de la conscience socio-économique.
- Acquisition d'une attitude critique.
- Capacité de s'exprimer en public, de parler aux adultes.
- La négociation - faire des concessions.
- Le sens de l'entrepreneurship.
- Le travail en équipe.
- La planification et l'organisation.
- L'application de connaissances académiques.
- L'écoute des autres.

- Découverte des aspects humain du travail.
- Développement de l'autonomie - capacité de se prendre en charge.

Ces éléments sont moins structurants, à l'exception de l'autonomie, de la conscience socio-économique et d'une attitude critique. Nous les qualifions de technique puisqu'ils représentent essentiellement des apprentissages du type savoir-faire : parler en public, négocier, planifier, être à l'écoute, travailler en équipe, appliquer des connaissances académiques, etc.

La variété des dimensions couvertes par l'apprentissage CJS est importante. Il s'agit d'apprentissages complexes qui équipent le coopérant non seulement à court terme, pour les besoins de la CJS, mais aussi à moyen et long terme.

Les éléments liés à l'autonomie de l'adolescent, au développement d'une conscience socio-économique et d'une attitude critique, auxquels se greffe la complexité des relations de travail, appartiennent à la catégorie des apprentissages structurants de la personnalité. Ils sont identifiés par certains non-coopérants, mais dans une mesure moindre. Nous n'avons pas raffiné nos questions au point d'identifier par exemple les types d'apprentissage acquis en fonction de l'âge du coopérant et du nombre d'années de son implication dans une CJS. L'avoir fait aurait certainement permis de discerner les étapes dans l'apprentissage du coopérant, de dégager possiblement un cycle d'apprentissage.

Dans le troisième bloc, de 2 à 5 répondants retiennent les apprentissages suivants.

- Investir dans soi-même, avoir le goût d'apprendre.
- Le pouvoir d'agir.
- Mieux connaître sa communauté et établir des relations avec elle.
- Affronter des situations difficiles de la vie réelle (contradictions, injustice, racisme, etc.).
- Le développement d'une éthique de travail.
- Sens d'appartenance.
- Le fonctionnement du marché du travail.
- Rapprochement des communautés ethniques.
- Avoir des responsabilités.

Ces éléments sont à la fois structurants et techniques. Ils complètent ceux identifiés précédemment et renforcent l'idée développée plus haut à savoir que l'apprentissage CJS se réalise sur un cycle possible de 2 à 3 ans. Un coopérant qui participe sur 2 à 3 années aurait un environnement idéal qui lui donnerait la base temporelle et expérientielle suffisante pour avaliser l'ensemble des éléments indiqués. Évidemment, un tel cycle ne banalise par les différences individuelles d'apprentissage qui demeurent en fonction des aptitudes et des intérêts de chaque coopérant.

3.1.2 La perception qu'ont les non-coopérants de l'approche pédagogique CJS

Cette section regroupe les perceptions que les non-coopérants ont de la formule pédagogique CJS.

Selon l'expérience des 13 répondants non-coopérants qui ont participé à l'enquête, les coopérants dans une CJS apprennent dans une approche pédagogique caractérisée par les points suivants. Pour la majorité des répondants (9 à 13), les principales caractéristiques du modèle pédagogique CJS sont les suivantes.

- L'encadrement des animateurs et la formation au rythme des coopérants (formation sur mesure).
- Le travail en équipe.

Les répondants font ressortir les clés de la formule CJS : l'encadrement, le respect du rythme individuel et collectif d'apprentissage et le travail entre pairs. Le fait d'encadrer des individus est crucial dans une démarche pédagogique, mais cette réalité peut perdre tout son sens si les rythmes d'apprentissage ne sont pas respectés. Imposer au groupe ou à l'individu un rythme qui ne lui convient pas risque fort d'être improductif.

Le travail entre pairs permet de construire un espace politique, une sorte d'arène, où les coopérants découvrent les tensions (concurrence, jalousies) et les joies de la vie de groupe (coopération, solidarité).

Pour la moyenne des répondants (6 à 8), les principales caractéristiques de la formule pédagogique CJS sont les suivantes :

- La présence constante et le lien significatif entre les animateurs et les coopérants

- Une formation qui part des besoins et des expériences des coopérants
- La valorisation des sentiments, des expériences et des opinions des coopérants
- Le choix d'une approche holistique et intégrale
- Le support technique et moral des animateurs et du comité
- La contribution de chacun selon ses habiletés
- L'organisation d'ateliers de formation ponctuelle

Ces éléments relèvent davantage du domaine technique. Ils permettent de voir en quoi la formule place le coopérant au centre du projet : valorisation des sentiments, des expériences et des opinions ; partir des besoins et des expériences des coopérants ; contribution de chacun selon ses habiletés.

Nous interprétons la réponse - approche holistique et intégrale - de la façon suivante. Le projet CJS est un concept bien défini, dont les frontières sont clairement identifiées au départ. Il s'agit de créer une coopérative, de vendre des services, de travailler autant à la gestion du projet qu'à la réalisation des contrats de services. Il s'agit d'appliquer des principes coopératifs et entrepreneuriaux. Il n'y a donc pas à réinventer des choses, mais à s'appuyer sur ce qui existe, à l'assimiler et à lui donner une personnalité qui sera celle de chaque CJS. La marge de manoeuvre repose sur cette personnalisation du projet CJS. C'est au sein de cette marge de manoeuvre que le coopérant est appelé à résoudre individuellement et collectivement les problèmes qui vont se présenter.

Les réponses des personnes interviewées sont très significatives sur la pertinence de l'approche pédagogique CJS. Le fait que le coopérant soit constamment encadré par des personnes à l'écoute, respectueuse de son expérience et des connaissances de ce dernier, où la formation répond avant tout à des problèmes concrets devant être résolus pour le bon fonctionnement de la CJS et pour une bonne participation de l'adolescent dans le processus, représente une des clés du succès du modèle CJS.

3.2 Second point de vue: la perception des adolescents (coopérants)

Dans cette section nous regroupons les réponses des coopérants relatives à la perception qu'ils ont de l'apprentissage CJS.

3.2.1 Profil des coopérants interviewés

Nous avons regroupé quelques-unes des caractéristiques générales des 14 coopérants interviewés. Notons les points saillants.

Le groupe de coopérants interviewés est composé de quatre filles et de dix garçons. La grande majorité des adolescents a pour milieu de vie une famille monoparentale. Les familles biparentales traditionnelles sont minoritaires (une sur quatre).

Au plan linguistique, les adolescents sont majoritairement francophones (trois sur quatre), par contre, huit adolescents sont d'origine ethnique autre que québécoise (un peu plus que la moitié). Ils proviennent des Caraïbes (5) et d'Asie (3).

3.2.2 L'apprentissage en milieu CJS, des comportements aux compétences

Pour la majorité des coopérants (10 à 12 ados sur 14), les principaux apprentissages CJS sont les suivants :

- l'écoute ;
- le respect des autres ;
- le travail (comment travailler) ;
- le fonctionnement et la gestion d'une coopérative ;
- la comptabilité et les finances ;
- l'importance de l'école ou prendre l'école plus au sérieux ;
- la vie d'équipe et l'esprit d'équipe ;
- la confiance en soi ;
- l'expression des besoins, de sa pensée, bien communiquer.

Les réponses, encore là, rejoignent celles des non-coopérants. Nous y retrouvons à la fois des éléments d'apprentissage techniques et structurants. Les deux niveaux sont d'ailleurs très mélangés : savoir être et savoir-faire revêtent la même importance.

Les réponses données par approximativement le tiers des répondants (4 ou 5 ados sur 14) ont porté sur des apprentissages tels que :

- avoir confiance dans les pairs ;
- la solidarité ;
- le leadership / donner l'exemple ;

- la responsabilité / devenir sérieux ;
- l'esprit critique / conscience sociale ;
- la vie réelle ;
- la différence entre travailler dans une CJS (*ta coop*) et ailleurs (ex., McDonald).

Ces éléments nous amènent là encore à associer tentativement ce groupe de réponses à l'âge et à l'expérience des répondants. Tous les coopérants n'ont pas déjà travaillé chez McDonald ou une entreprise similaire, d'une part, et, d'autre part, la confiance dans les pairs, la solidarité, l'esprit critique sont des éléments qui demandent plus de temps pour s'incruster.

Un petit nombre de coopérants (2 ou 3 adolescents) ont donné d'autres exemples d'apprentissages :

- être persévérant ;
- se fixer des priorités ;
- l'animation de groupe ;
- gérer l'argent.

Ce groupe de réponses est relativement technique. Il représente souvent des champs d'intérêts associables à des fonctions précises dans une CJS (présidence et trésorerie, par exemple).

3.2.3 Les caractéristiques du modèle pédagogique CJS selon les coopérants: apprendre ensemble

Des 14 adolescents interviewés, 8 ont identifié la CJS comme un lieu d'apprentissage. Pour 12 répondants, il s'agit d'un lieu qui offre une atmosphère détendue et flexible, où chacun apprend à son propre rythme.

Le concept d'atmosphère détendue a été soulevé par 9 coopérants. Pour caractériser de façon positive cette atmosphère, où ce lieu de travail, ils ont comparé la façon de travailler dans une CJS à celle du travail à la chaîne, typique des restaurants de "*fast-food*". Selon les coopérants, travailler dans une CJS leur permet d'apprendre et de se faire de l'argent de poche. En travaillant à McDonald, disent-ils, il n'y a pas d'apprentissage formel et ils ont l'impression de travailler uniquement pour de l'argent.

Le travail d'équipe est identifié par les répondants comme un acquis important de l'apprentissage CJS. Il a été identifié comme le principal moyen d'apprentissage. Selon 9 coopérants, le travail d'équipe représente “ *le modèle d'éducation de la CJS* ”. Ils rejoignent, en ce sens, les propos des non-coopérants.

Le modèle CJS se caractérise d'ailleurs pour eux de la façon suivante:

- être ensemble ;
- avoir confiance dans les autres ;
- travailler ensemble ;
- avoir le soutien des pairs pour apprendre.

Ces éléments rejoignent tout à fait ceux relevés par les non-coopérants.

3.2.4 L'intégration des apprentissages scolaires

Selon les témoignages des coopérants, ceux-ci prennent conscience de l'utilité des apprentissages CJS lorsqu'ils reprennent leurs activités académiques à l'automne. Avec un recul par rapport aux activités de la coopérative, ils se rendent compte des erreurs qu'ils ont faits. Certains chercheront à renforcer leurs connaissances de façon, par exemple, à être mieux outillés, plus efficaces, s'ils participent à nouveau à une CJS.

De façon générale, les entrevues nous permettent de dire que l'expérience CJS qui permet aux coopérants de renforcer et d'appliquer d'une façon concrète et intégrale certains des apprentissages acquis à l'école : mathématiques, français, méthodes de travail scolaire (effectuer des tâches précises dans une durée de temps déterminée), éléments de culture générale sur la société moderne, la société québécoise et la communauté locale.

3.2.5 Acquérir un “sens de l'avenir”

Relativement à leur avenir, les coopérants indiquent comment l'expérience CJS leur apporte quelque chose de plus.

La majorité des coopérants disent avoir acquis un “ *sens de l'avenir* ”. Un peu moins de la moitié se disent plus ouverts à l'acquisition de connaissances à l'école ou veulent

continuer une formation scolaire. Un même nombre de répondants se dit intéressé à devenir entrepreneur. De plus, le quart des répondants indique que la CJS leur a permis de préciser ou de modifier leur orientation professionnelle.

Il est intéressant de constater que l'expérience CJS amène les adolescents à réfléchir sur leur avenir, mais lorsqu'il s'agit de préciser dans quel sens, ils ont de la difficulté à le faire. En reposant cette question quelques années plus tard auprès des mêmes personnes, nous présumons que les répondants auraient des réponses plus précises sur l'impact de l'expérience CJS sur leur choix de carrière.

3.2.6 Un apprentissage à l'entrepreneuriat

Une des incidences intéressante de l'expérience CJS tient à la volonté du tiers des répondants de se lancer en affaires. L'expérience CJS leur montre la faisabilité de la chose.

Ainsi, sur 14 coopérants, 9 ne font aucune mention de leur intention de se lancer en affaires plus tard. Par contre, 5 disent vouloir partir une entreprise (35 %). Sur les 5 futurs entrepreneurs potentiels, 3 disent vouloir partir une entreprise privée et 2 une entreprise coopérative (40%).

Ces éléments nous permettent de dégager une incidence imprévue de la formule CJS, celle de sensibiliser les jeunes à l'entrepreneuriat coopératif. Il s'agit d'une incidence imprévue puisque les CJS n'ont pas pour objectif de former de futurs entrepreneurs ou de futurs coopérateurs du travail. Le RQCCT a tout avantage à se pencher sur cette incidence de la formule CJS en termes d'apprentissage entrepreneurial.

3.2.7 Des relations positives des adolescents avec leur environnement

Selon l'expérience de la moitié des coopérants rencontrés, la relation avec l'animateur est de nature égalitaire et amicale. Les animateurs "*sont toujours là*" disent la moitié des répondants et ils manifestent clairement leur "*intérêt pour ce qu'on fait*". Le rôle des animateurs n'est pas vu comme celui d'un directeur ou d'un patron. Ils sont plutôt là pour "*nous aider*", pour "*nous écouter et nous encourager*".

Environ le tiers des coopérants rencontrés trouvent que les adultes des comités locaux, principalement les marraines, sont de gens qui “ *t’écoutent* ”, “ *te comprennent* ”. Ce sont des adultes qui ont “ *un intérêt pour toi, pour ce que tu fais* ” et qui te montrent de la “ *confiance* ”.

La moitié des jeunes coopérants pensent que ces adultes “ *sont comme nous* ”, dans le sens qu’ils font des erreurs et qu’ils ont beaucoup à apprendre des adolescents et des enfants.

Par ailleurs, le tiers des coopérants interviewés pensent que la CJS “ *met un accent sur la communauté* ” ou sur “ *la réalité* ”. Pour ces derniers, ce lien avec la communauté et la réalité de tous les jours les aide à prendre conscience des problèmes existants dans leur quartier : “ *la pauvreté des gens* ”, “ *la violence* ” et autres problèmes associés.

Le travail réalisé par les coopérants dans la communauté leur donne des outils d’intervention. Pour eux, cela se traduit par une certaine prise de conscience de la possibilité d’intervenir pour changer les choses: il est possible de “ *pouvoir changer les choses ou de réagir* ” afin de contrer les problèmes dans l’optique “ *d’améliorer la situation* ” qui se vit dans leur communauté.

Les répondants disent avoir l’occasion d’être en contact avec certains des organismes communautaires de leur milieu. Pour le tiers d’entre eux, ils sont “ *en contact avec des personnes des différents services communautaires* ” et “ *connaissent des adultes qui veulent changer le monde* ”.

Un autre type de contact entre les adolescents et la communauté se fait par l’intermédiaire des contrats de services. Le lien avec les clients des CJS a un impact sur leur perception des adultes : ils “ *t’écoutent et te respectent si tu prends le temps de t’expliquer* ”. Pour certains d’entre eux, le contact avec les clients les a aidé à comprendre “ *les raisons des adultes* ” et “ *leur façon de penser* ”.

3.3 Un premier bilan de l’apprentissage dans les CJS

De façon générale, les répondants non-coopérants et coopérants évaluent positivement l’apprentissage réalisé en cours d’expérience CJS. D’une part le succès tient à la formule mise de l’avant par le RQCCT. D’autre part, le succès tient au fait

que le modèle répond à deux besoins bien présents chez les adolescents : acquérir une certaine autonomie financière à l'égard de leurs parents et de l'expérience sur le marché du travail ; pouvoir évoluer dans un milieu de vie qui leur permet d'exercer du pouvoir, de contrôler leur environnement, de décider sur des choses les concernant.

Il apparaît clairement toutefois que l'expérience CJS fait état d'un cycle d'apprentissage. Ce dernier est partagé en deux périodes. Celle couvrant la première année est principalement celle de l'appropriation et de la compréhension du modèle CJS. Celle couvrant les autres années de participation à un projet CJS se déroule sur 2 ou 3 années. Elle permet d'approfondir les apprentissages structurants et techniques qui se dégagent de l'expérience CJS. Ces éléments sont importants. Personne n'avait évalué l'expérience CJS sous l'angle d'un cycle moyennement long (2 à 3 ans). Il y a là matière à réflexion pour le RQCCT et les comités locaux.

Doit-on développer du matériel particulier de formation pour les coopérants de deuxième ou de troisième génération ? Devrait-on mettre sur pied un deuxième type de CJS, pour des coopérants de deuxième ou troisième génération ? Ces coopératives pourraient explorer de nouveaux champs d'activité : la production par exemple ? Devrait-on amener les coopérants à devenir des animateurs et éventuellement membres des comités locaux ?

3.4 Les CJS et la fréquentation scolaire

3.4.1 La responsabilisation, ou l'importance de rester à l'école

Pour la plupart des intervenants rencontrés, l'expérience CJS aide les coopérants à rester à l'école. Le modèle leur permet de prendre conscience de la valeur du travail, de la valeur de l'argent, mais aussi des difficultés qu'on peut vivre sur le marché du travail lorsqu'on n'a pas les outils nécessaires pour rencontrer les exigences portées par le marché du travail primaire¹¹. Le fait de réaliser certains travaux manuels dans des circonstances difficiles et dans un contexte faiblement rémunéré aide les

¹¹ Le marché primaire du travail est celui qui offre un emploi permanent, stable, souvent syndiqué et à conditions de travail relativement avantageuses. Il est fondamentalement caractérisé par une sécurité relative de l'emploi. Le marché secondaire du travail est celui qui offre un emploi à statut particulier : temps partiel, travail saisonnier, travail occasionnel, à durée déterminée. Il est généralement non syndiqué, peu payé et sans conditions de travail intéressantes pour le salarié.

reconnaissance de l'importance du rôle de l'école. Il y a toutefois une différence de taille entre comprendre l'importance qu'a l'école et demeurer en milieu scolaire pour terminer ces études.

En ce sens, les CJS pourraient se préoccuper de façon plus particulière de la question du décrochage scolaire. À l'image de certaines CJS qui le font, les animateurs et les membres des comités locaux pourraient développer des mécanismes pour identifier des décrocheurs potentiels du milieu scolaire et profiter du fait que les CJS travaillent sur une base annuelle pour maintenir un contact privilégié avec ces jeunes. Un partenariat pourrait aussi se développer entre le milieu scolaire et les comités locaux afin d'assurer un travail préventif.

3.4.2 Un cadre de travail rémunéré complémentaire au milieu scolaire

Comme le révèle une étude du *Conseil supérieur de l'éducation* (1992), le cumul du temps accordé aux études et au travail rémunéré à temps partiel est un phénomène qui s'accroît et qui concerne un grand nombre d'élèves. En fait, la plupart des adolescents et des jeunes disent ne pas travailler par obligation, mais pour se payer des vêtements, des sorties, des biens de consommation ou pour avoir de l'argent de poche. Très peu de jeunes, nous révèle l'étude du conseil, travaillent pour aider financièrement leurs parents. Par contre, ils disent travailler pour acquérir de l'expérience sur le marché du travail et pour jouir d'une autonomie financière.

Le travail rémunéré en période scolaire prend diverses formes dans le temps - travail le soir, en fin de semaine - pour des durées variées : la moyenne se situe entre 11 à 15 heures ou 16 à 20 heures en fonction de l'âge de l'adolescent ou du jeune adulte. Les emplois sont précaires et appartiennent au secteur des services.

L'étude révèle aussi que ces activités rémunérées ont des avantages éducatifs, en termes : d'insertion socioprofessionnelle du jeune, de valorisation, d'autonomie, de socialisation, de renforcement de l'action scolaire par la responsabilisation, le travail soigné, le transfert d'habiletés (communiquer son opinion, travailler en équipe, etc.).

L'étude révèle aussi des inconvénients sous forme : de problèmes de santé physique et mentale, de travailler uniquement pour de l'argent, de moindre investissement dans la

démarche scolaire, de réduction des attentes professionnelles, de baisse des exigences scolaires.

L'étude conclut à l'importance d'être vigilant à l'égard du travail rémunéré en période scolaire. Cette vigilance nous permet de dégager tout l'intérêt que représente le modèle CJS pour un adolescent qui désire travailler pendant la période scolaire. La formule CJS relève de l'économie sociale. Une forme économique qui fait la promotion d'une combinaison harmonieuse d'objectifs sociaux à des objectifs économiques. Un projet CJS est plus à même d'assurer une vigilance par l'harmonisation naturelle qu'il y a au sein de la formule entre l'atteinte d'objectifs scolaires et des objectifs économiques. Cette harmonisation nous la qualifions de naturelle par opposition à la situation rencontrée lorsqu'un adolescent travaille dans une entreprise privée. Par l'intermédiaire des comités locaux et des animateurs il y a dans les CJS un encadrement social qui échappe à l'environnement d'une entreprise privée. Il est alors possible d'offrir à l'adolescent un cadre de travail très complémentaire au milieu scolaire.

4. LES QUESTIONS SOULEVÉES PAR CETTE RECHERCHE

La présente recherche, bien qu'exploratoire, permet de soulever un certain nombre de questions. Celles-ci ont d'ailleurs été suggérées par des représentants du RQCCT lors d'une réunion où une première version de ce rapport était discutée.

- 1- Y a-t-il lieu, pour le RQCCT et les comités locaux, d'orienter l'évaluation que font les coopérants au terme de leur expérience afin de les amener à faire systématiquement le lien entre :
 - les apprentissages reçus à la CJS et ceux réalisés ou pouvant être réalisés dans le cadre scolaire. ;
 - la qualité et les forces qu'ils se trouvent pendant le projet CJS et leur orientation professionnelle ?

Y a-t-il lieu, pour les comités locaux et les animateurs, de préparer les coopérants à parler de leur expérience à l'extérieur des CJS, comme moyen de conscientiser davantage les apprentissages reçus par le coopérant dans une CJS ? Ceci pourrait notamment s'effectuer en milieu scolaire (dans le cadre d'un cours, par exemple),

- 2- Y a-t-il lieu, pour le RQCCT et les comités locaux, d'effectuer un suivi particulier auprès des coopérants qui reviennent pour une deuxième ou une troisième année, afin de mettre en place des mécanismes qui permettent de maximiser leur apprentissage et leur apport au projet ?
- 3- Y a-t-il lieu, pour le RQCCT, de faire des démarches auprès du milieu de l'éducation afin d'obtenir une reconnaissance académique de l'expérience CJS, laquelle reconnaissance pourrait se traduire par l'octroi de crédits d'apprentissage aux coopérants ?

Y a-t-il lieu, pour le RQCCT, d'approcher le ministère de l'Éducation afin de solliciter, pour l'expérience CJS, un statut d'école alternative populaire complémentaire au milieu scolaire. Une école alternative qui pourrait servir de base à des stratégies locales d'arrimage entre la communauté et l'école ?

- 4- Y a-t-il lieu, pour le RQCCT et les comités locaux, de mettre sur pied des CJS regroupant des coopérants partageant un même champ d'intérêt développé à l'école et dont l'activité économique serait développée à partir de ce champ ? Ceci permettrait aux jeunes de développer des habiletés à l'entrepreneuriat qui donneraient un sens complémentaire à leur apprentissage scolaire et qui leur fournirait des outils additionnels pour faciliter leur intégration professionnelle. (accès aux locaux scolaires professionnels pendant l'été) ? Ces champs d'intérêt pourraient se regrouper:
 - *Par filière régulière* : certaines écoles ont des projets scolaires (Arts, Communication, Cinéma, Science), projets qui pourraient donner lieu à une CJS spécialisée en communication ou encore une CJS à vocation tourisme patrimonial en proposant des visites guidées accompagnées d'informations historiques sur leur communauté.
 - *Par filière professionnelle* : les écoles professionnelles permettent l'apprentissage d'un métier sans préparer l'élève à l'entrepreneuriat. En créant des CJS à vocation professionnelle (ébénisterie, automobile, plastique), les élèves participant pourraient à la fois mettre en pratique leurs connaissances et développer des habiletés relativement à la création et à la gestion d'une entreprise coopérative.

- 5- Y a-t-il lieu, pour le RQCCT, de mettre en place des mécanismes d'évaluation visant à vérifier à long terme (5 ans) l'impact de l'expérience CJS sur les coopérants ?
- 6- Y a-t-il lieu, pour le RQCCT et les comités locaux, de développer une stratégie visant à accroître la participation du milieu scolaire au sein des comités locaux des CJS ?

Il ne relève certes pas de notre recherche d'apporter des réponses à ces questions. Toutefois, leur formulation permet d'alimenter les réflexions entourant le potentiel du modèle CJS. La particularité de ce modèle réside dans la souplesse qu'il apporte. Il permet de fournir un cadre intéressant de travail entre un groupe d'adolescents et un groupe de bénévoles composant le comité local. Il permet donc à une communauté de se doter d'un outil complémentaire de formation et d'intégration socio-économique pour ses adolescents.

Nous ne sommes plus à l'époque où l'intégration d'une personne à sa communauté allait de soi. Au contraire. Plus que jamais auparavant, cette intégration repose sur des efforts soutenus devant être accomplis localement afin de présenter aux personnes en voie d'intégration des propositions intéressantes pour le faire. Sans des expériences positives de mise en relation d'un adolescent à sa communauté, ce dernier peut difficilement faire reposer son sentiment d'appartenance local sur une base solide.

Les questions soulevées par le RQCCT ont l'avantage d'explorer les avenues par lesquelles une CJS est en mesure de participer à cette construction d'un fort sentiment identitaire de l'adolescent à sa communauté.

CONCLUSION

Bien qu'exploratoire cette recherche mette en lumière la nature multidimensionnelle de l'apprentissage CJS. De plus, elle fait clairement apparaître l'impact éducatif et la complémentarité de l'apprentissage CJS à l'environnement scolaire.

Si les évaluations antérieures, dont celle de Favreau et Lévesque (1990), indiquent comment l'expérience CJS favorise une vie de groupe et l'exploration de la solidarité au travail, la présente évaluation porte un regard neuf sur ces organisations. Le volet apprentissage est décortiqué au point où le lien entre la formation coopérative CJS et la formation scolaire apparaît dans toute sa complémentarité.

En fait, les évaluations antérieures portaient exclusivement leur regard sur le caractère social et économique d'une CJS. Notre étude nous permet de mettre en valeur le caractère formateur de cette expérience de vie de groupe. Vu sous cet angle, la CJS n'apparaît pas seulement comme un lieu où l'adolescent peut gagner un revenu d'appoint pendant l'été ou pendant la période scolaire. Elle apparaît aussi sous l'angle d'un lieu de formation et d'intégration à développer pour répondre aux besoins des adolescents d'une communauté à vivre une expérience gratifiante dans leur milieu d'appartenance.

Outre le volet financier, la CJS comporte donc un volet "citoyenneté". Une CJS peut être vue comme un lieu facilitant la production d'une citoyenneté de l'adolescent à la société québécoise, mais aussi à sa culture locale.

Ces constats amènent le RQCCT à se poser un certain nombre de questions qui portent autant sur le développement de nouveaux outils de formation que sur les liens à renforcer entre les comités locaux d'une CJS et leur communauté. Le RQCCT identifie, à juste titre, l'importance de se rapprocher du milieu de l'éducation et de la formation professionnelle. Ce sont là des pistes intéressantes puisqu'elles peuvent éventuellement conduire à l'élaboration de nouveaux partenariats entre le RQCCT, les comités locaux et les instances gouvernementales ciblées.

BIBLIOGRAPHIE

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, ministère de l'Éducation, Québec, 1996.

CONSEIL DE LA FAMILLE. *Quinze ans et déjà au travail! Le travail des adolescents : une responsabilité parentale et collective*, Avis, Québec, 1992.

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE. *Élèves au travail*, Avis, Québec, 1992.

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE. *"Raccrocher" l'école aux besoins des adolescents*, Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le travail rémunéré des adolescents : vigilance et accompagnement éducatif*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1994.

FAVREAU, Louis. "Les Coopératives jeunesse de services au Québec: des entreprises d'insertion sociale pour les adolescents de milieux populaires", *Apprentissage et Socialisation*, vol. 16, N° 1 et 2, hiver et été 1993.

FAVREAU, Louis, LÉVESQUE, Benoît, *Les coopératives jeunesse de services : évaluation d'une entreprise d'insertion sociale*, Chaire de coopération Guy-Bernier de l'UQAM, Montréal, 1990.

FONTAN, Jean-Marc, *Coopératives jeunesse de services : évaluation de l'expérience pilote de Hull*, Regroupement québécois des coopérateurs et coopératrices du travail, Montréal, 1986.

MORIN, Jacinthe, *Le point sur les Coopératives jeunesse de services, un modèle à poursuivre*, Fédération de la Jeunesse Canadienne-Française, Ottawa, 1993.

ORION, *Harmonisation de l'encadrement des expériences d'éducation coopérative pour les adolescents*, Montréal, 1994.

REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES COOPÉRATEURS ET COOPÉRATRICES DU TRAVAIL, *Coopérative jeunesse de services, Guide d'implantation à l'intention des comités locaux, des parrains et des animateurs*, Montréal, 1992.

REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES COOPÉRATEURS ET COOPÉRATRICES DU TRAVAIL. *Coopérative jeunesse de services, Rapport d'été 1992*, Montréal, 1993.

REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES COOPÉRATEURS ET COOPÉRATRICES DU TRAVAIL. *Bilan de l'expérience coopérative jeunesse de services*, Montréal, automne 1994.

REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES COOPÉRATEURS ET COOPÉRATRICES DU TRAVAIL. *Coopérative jeunesse de services, Un document de présentation à l'intention de tous les intervenants-es*, Montréal, 1994.

REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES COOPÉRATEURS ET COOPÉRATRICES DU TRAVAIL. *Bilans thématiques des expériences Coopératives jeunesse de services*, Montréal, 1995.

REGROUPEMENT QUÉBÉCOIS DES COOPÉRATEURS ET COOPÉRATRICES DU TRAVAIL. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996*, Propositions présentées à la conférence régionale de Montréal, Montréal, 1996.

SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE. *La jeunesse québécoise, faits et chiffres (15 - 29 ans)*, Gouvernement du Québec, 1992.

ANNEXE 1 : PORTRAIT DES CJS ÉTUDIÉES

Il est à noter que les données présentées ici sont celles de 1996. La composition d'un CJS varie d'année en année.

Les communautés d'accueil des CJS retenues

Les CJS retenues sont celles des quartiers d'Hochelaga-Maisonneuve, de Saint-Michel, de Villeroy/Petite-Patrie et de Petite-Bourgogne. Il s'agit de quatre quartiers montréalais présentant des caractéristiques socio-économiques à la fois convergentes au plan de la situation de l'emploi, mais divergentes en ce qui a trait à la composition sociale de la population qui y demeure. Ainsi, les quartiers de Saint-Michel, de Villeroy/Petite-Patrie accueillent une proportion importante de personnes de communautés culturelles, alors qu'Hochelaga-Maisonneuve est encore un milieu très homogène québécois francophone de souche. Le quartier Petite-Bourgogne accueille une population anglophone importante alors que les trois autres quartiers sont à dominance francophone.

La situation de l'emploi présente des convergences au sens où les quartiers présentent des taux de chômage élevés, de 15 à 20 % de la population active est en situation de chômage, sans compter les personnes prestataires de l'aide sociale. Par contre, force est de constater que nous retrouvons aussi dans ces quartiers une proportion importante de personnes qui travaillent. Nous pouvons donc parler de quartiers polarisés entre des gens au travail et des personnes plus ou moins exclues du marché du travail primaire et fortement dépendantes du marché du travail secondaire et des revenus rattachés à des programmes ou des mesures de sécurité du revenu.

La CJS d'Hochelaga-Maisonneuve

Elle est formée de 17 adolescents majoritairement blancs, francophones et québécois. Elle offre des services de gardiennage, de peinture, de tonte de gazon, d'aide aux personnes âgées, de déneigement, de promenade et d'entretien d'animaux domestiques, de distribution de dépliants, de ménage et de lavage de vitres. Le profil socio-économique des adolescents fait état d'un taux de monoparentalité élevé, de pauvreté et de problèmes familiaux. Les adolescents démontrent une grande implication, un sens prononcé de leadership, le sens des responsabilités et de beaucoup de

disponibilité. La CJS d'Hochelaga-Maisonneuve a été créée en 1990. Le comité local s'est alors donné trois objectifs principaux : améliorer la relation adolescent-adulte dans le quartier ; offrir une expérience de responsabilisation à un groupe d'adolescents ; prévenir le décrochage scolaire en offrant des choix aux adolescents décrocheurs. La coopérative est demeurée estivale jusqu'en 1994, elle a décidé alors d'élargir son mode de fonctionnement sur une base annuelle.

La Adolescent Coop Active (Saint-Michel)

La CJS est constituée de 19 adolescents francophones, dont 18 garçons et une fille, majoritairement d'origine haïtienne. Elle offre des services d'entretien paysager, de ménage, de peinture, de nettoyage de graffiti, de travaux ménagers et de sensibilisation aux problèmes causés par le graffitiisme.

La CJS de Saint-Michel a débuté ses activités en 1992. Les objectifs du comité local visent à initier l'adolescent à la vie civique en général et à la gestion coopérative, à lui permettre d'acquérir une expérience collective de travail, à établir des liens significatifs entre le travail et l'école et à décroiser les différents groupes ethniques du quartier. Après le premier été d'existence, le comité local a décidé de prolonger l'expérience sur un an. La CJS de Saint-Michel est devenue, en 1992, la première CJS à fonctionner sur une base annuelle.

C-Jeune (Villeray/Petite-Patrie)

La coopérative est située dans un milieu francophone où les adolescents représentent une grande diversité ethnique (Québécois, Asiatiques, Latino-américains, Haïtiens, etc.). Les services offerts sont de l'ordre de l'entretien ménager, de la tonte de pelouses, de travaux d'entretien paysager, de peinture, de lavage de vitres, de construction d'un trottoir (gros contrat), de gardiennage, de location de salles et d'aide à la construction.

La CJS de Villeray-Petite-Patrie a initié ses opérations en 1993. Elle est devenue une CJS annuelle après deux étés de fonctionnement. L'objectif central porté par le comité local de Villeray-Petite-Patrie est avant tout éducatif, les objectifs secondaires poursuivis par le comité local visent à favoriser l'échange des expériences entre les adolescents appartenant à des univers culturels différents, à encourager la

participation des adolescents comme acteurs potentiels dans leur milieu et au cours des années.

A tribe called PEACE (Petite-Bourgogne)

Il s'agit d'une CJS principalement anglophone, dont une majorité des adolescents proviennent des îles des Caraïbes. La CJS de Petite Bourgogne a été mise sur pied en 1992. Il s'agit d'une CJS estivale. Parmi les objectifs de la coopérative, deux portent sur la relation entre les adolescents et leur communauté, notamment, sur le développement d'une interaction positive entre les adolescents et la communauté et la responsabilisation des adolescents par rapport à leur communauté. La coopérative a aussi pour but de favoriser l'estime de soi chez les adolescents, d'offrir un travail et des expériences éducatives, et finalement de développer des habiletés concernant la gestion coopérative et l'entrepreneurship. Au début de l'été 17 adolescents ont été acceptés comme coopérants de la CJS, 7 filles et 10 garçons.

ANNEXE 2 : GRILLES D'ENTREVUES

I- Guide des entrevues pour les adolescents

1. Impact de l'expérience de CJS sur le décrochage en milieu scolaire. Orientation scolaire et professionnelle

Est-ce que l'expérience CJS a changé votre façon de voir l'école?

Est-ce que vous faites des liens entre votre expérience CJS et l'école?

Quelles sont les habiletés apprises (ou capacités développées) à l'école dont vous vous servez à la coopérative?

Quelles sont les habiletés apprises (ou capacités développées) à la coopérative dont vous vous servez à l'école?

Après votre expérience CJS, êtes-vous allés chercher des connaissances particulières à l'école (i.e. des cours susceptibles de vous aider à améliorer votre participation pendant une deuxième année à la coopérative)?

Après votre première année à la coopérative, avez-vous "découvert" des intérêts particuliers pour certains cours à l'école? Ces cours-là étaient-ils liés à l'expérience de la coopérative?

Quelles sont les activités de la coopérative que vous aimez le plus ou que vous trouvez les plus intéressantes? Pourquoi?

Suite à l'expérience CJS, est-ce que vous connaissez mieux vos intérêts, aptitudes et capacités par rapport au travail ou aux emplois que vous aimeriez faire?

Pensez-vous que l'expérience CJS vous a aidé à choisir ou à clarifier votre choix de carrière?

2. Rapports adolescents/adultes : le co-apprentissage, le développement de l'autonomie, la confiance en soi, la responsabilisation.

Quel était le rôle de l'animatrice ou de l'animateur au début de votre expérience dans la coopérative? Est-ce que ce rôle a changé? Pourquoi?

Quelles circonstances vous amènent à demander de l'aide à l'animatrice ou à l'animateur? Dans quelles circonstances préférez-vous agir de façon indépendante?

Dans le cadre de l'expérience de CJS, quels sont les avantages et les inconvénients d'être et d'agir dans un groupe?

Est-ce que la coopérative vous aide à mieux connaître et comprendre le monde des adultes, le marche du travail, la communauté? Qu'est-ce que vous avez appris de ces milieux depuis que vous êtes à la coopérative?

II Guide d'entrevue pour les animateurs et membres de comités locaux

A. Au niveau de l'impact d'une CJS sur l'attitude des adolescents vers l'école :

Relation CJS - école

1. Est-ce que la CJS incite les adolescents à continuer leurs études à l'école? Si oui, de quelle façon?
2. Est-ce qu'il existe des liens entre la CJS et l'école? De quelle façon les adolescents établissent ces liens?
3. Quelles sont les capacités ou habiletés que les adolescents développent à la CJS qui leur sont utiles à l'école? Quelles sont les connaissances acquises à l'école que les adolescents utilisent à la CJS?
4. Est-ce que les capacités ou habiletés acquises à la CJS aident le développement des adolescents au niveau professionnel, au niveau personnel, etc.?

Relation adolescents - communauté

5. Est-ce que la CJS aide les adolescents à affronter leur marginalisation sociale, économique, ethnique, etc.?
6. Est-ce que la CJS contribue à l'insertion sociale et économique des adolescents?

7. Est-ce que la CJS contribue à développer chez les adolescents la connaissance de leur milieu?

Relation adolescents - adultes

8. De quelle façon la CJS aide les adolescents à développer des rapports avec les adultes? Quel type de rapport développent les adolescents avec les adultes?

B. Aspects pédagogiques du projet CJS :

9. Quels sont les objectifs qui ont motivé vos organisations à participer au projet CJS? De quelle façon ces objectifs se traduisent en termes d'impact chez les adolescents?
10. De quelle façon le comité local et les animateurs aident les adolescents à développer ou à acquérir des nouvelles habiletés? Comment chaque intervenant définit sa contribution?
11. Comment l'approche pédagogique CJS est appliquée à la pratique dans le cadre d'un projet CJS? (Comment les adolescents participent à leur formation?)
12. Quelle est le rôle du comité local et des animateurs dans le processus d'apprentissage des adolescents?
13. Quelles sont les expériences (ou les leçons) que le projet CJS vous a aidé à acquérir (ou à apprendre)? (Au niveau personnel et collectif)
14. Comment l'expérience CJS vous a influencé professionnellement (au niveau de choix d'études, choix des projets, choix d'emplois, etc.)?
15. Quelles sont les apprentissages acquis à la CJS que vous utilisez dans votre travail ou aux études? Quelles sont les connaissances acquises au travail ou aux études que vous utilisez à la CJS?
16. De quelle façon l'approche pédagogique CJS vous aide à intégrer vos apprentissages, expériences et connaissances au projet CJS?