



HAL
open science

Les Coopératives Jeunesse de Services, vers une conscience citoyenne pour les jeunes coopérateurs

Geoffrey Volat, Amandine Plaindoux

► To cite this version:

Geoffrey Volat, Amandine Plaindoux. Les Coopératives Jeunesse de Services, vers une conscience citoyenne pour les jeunes coopérateurs. Comment former à l'économie sociale et solidaire ?, 2020. hal-03671571

HAL Id: hal-03671571

<https://hal.science/hal-03671571>

Submitted on 18 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les Coopératives Jeunesse de Services, vers une conscience citoyenne pour les jeunes coopérants

Geoffrey Volat et Amandine Plaindoux

Ce texte est un pré print. Pour le citer : « PLAINDOUX Amandine et VOLAT Geoffrey, 2020, « Les coopératives jeunesse de services : vers une conscience citoyenne pour les jeunes coopérants » pp. 145-158 dans *Comment former à l'économie sociale et solidaire ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 354 p. »

Acteur du mouvement multiforme de l'économie sociale et solidaire (ESS), le réseau « Coopérer pour Entreprendre » développe un outil innovant : les Coopératives Jeunesse de Services (CJS). Mêlant pédagogie et activité économique, les CJS visent à favoriser l'esprit d'initiative et d'initier à la citoyenneté économique, à partir d'une activité entrepreneuriale coopérative et temporaire, sur leur territoire de vie (Coopérer pour Entreprendre, 2016).

Forts de notre expérience de terrain, dans les domaines de l'éducation populaire et de l'ESS¹, nous avons fait l'hypothèse que l'expérience CJS dépasse ses objectifs initiaux : elle vise la construction d'une conscience citoyenne et guide les « jeunes coopérants² » vers des apprentissages plus profonds et plus ambitieux. En reliant les valeurs et les principes du mouvement coopératif avec le terreau de l'éducation populaire et les pédagogies de l'Éducation Nouvelle, les CJS favorisent par l'acquisition d'une conscience citoyenne qui replace la démocratie et les enjeux d'intérêt général au cœur de notre modèle de société.

Notre approche est interdisciplinaire et mobilise les sciences de l'éducation, en nous concentrant sur les travaux de Philippe Meirieu (2012) pour caractériser l'Éducation Nouvelle, ainsi que ceux de Maurice Parodi (2007) sur la pédagogie coopérative. Nous recourons aussi à la théorie de la subjectivation³ (Wieviorka, 2004) pour éclairer l'évolution citoyenne des jeunes coopérants. Sur le plan méthodologique, nous partons de l'étude de cas⁴ réalisée dans deux CJS normandes

¹ Geoffrey Volat est titulaire des Brevets d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA) et aux Fonctions de Direction (BAFD). Amandine Plaindoux est chargée de mission à la CRESS Auvergne-Rhône-Alpes, notamment sur des missions relatives à l'éducation à l'ESS. Ils sont des acteurs de l'ESS, notamment à travers la co-création à Clermont-Ferrand d'un tiers lieu culturel et solidaire : « LieU'topie ».

² L'usage au Québec est de parler de « coopérant ». Cet usage a été repris dans les CJS en France, comme en témoignent les documents. Nous utilisons cette terminologie dans cette contribution.

³ La subjectivation est entendue comme un processus de construction et d'affirmation de soi.

⁴ L'étude de terrain a été réalisée en 2016 par Amandine Plaindoux dans le cadre d'une mission d'animation des comités locaux des deux Coopératives Jeunesse de Services normandes, qui fait également l'objet de son mémoire de Master 2. Les résultats ont été traités à nouveau dans le cadre d'une collaboration avec Geoffrey Volat, doctorant au sein du groupe « Communication et Sociétés » à l'Université Clermont Auvergne et chargé de recherches en ESS à Clermont Auvergne Métropole.

(Plaindoux 2016), structurée par des observations participantes et des entretiens réalisés en début et en fin de projet.

Nous proposons d'abord des éléments de contexte présentant les modalités de l'expérimentation du concept québécois⁵ de CJS en France. Nous développons ensuite les principes et enjeux de l'éducation populaire, de l'éducation nouvelle et de l'organisation coopérative. Nous apportons des éléments empiriques qui illustrent la dynamique émancipatrice et citoyenne qui jaillit des interactions entre ces deux visées théoriques et la réalité CJS. Enfin, nous analysons les réactions des jeunes coopérants à l'issue de l'expérience CJS et nous les comparons avec leurs *a priori* au début de l'expérience, afin d'évaluer le processus de subjectivation durant l'expérience CJS. La conclusion souligne les apports et les limites de l'expérience CJS du point de vue de la recherche d'une conscience citoyenne pour les jeunes coopérants.

Les Coopératives Jeunesse de Service, genèse et principes fondateurs

Le concept de Coopératives Jeunesse de Services a des racines québécoises. Son essaimage en France, plus récent, a impliqué quelques adaptations. Créées en 1983, les CJS développent une culture de projets à visée éducative, proposant de mettre la jeunesse en situation d'action sur la thématique de la coopération.

« [Les CJS ont] la volonté [...] de favoriser l'autonomie chez les jeunes, en leur offrant un lieu, des moyens, des ressources, de la formation et un support continu, afin qu'ils puissent s'approprier leur projet collectif. Le développement de l'autonomie chez les jeunes est à la fois l'esprit qui anime ce projet, le point de repère qui guide sa réalisation et le critère principal servant à évaluer son efficacité » (La fabrique entrepreneuriale, 2016, p.5).

Un essaimage en France relativement récent avec quelques adaptations

En 2013, les trois premières CJS ont été expérimentées en Bretagne. Progressivement, le projet a pris de l'ampleur : en 2016, 32 CJS ont été mises en place en France. Il a fallu adapter le concept CJS aux spécificités françaises, tant sur le plan légal que culturel. La CJS française s'adresse aux jeunes de 16 à 18 ans (12-18 ans au Québec). Le réseau Coopérer pour Entreprendre – qui fédère les Coopératives d'Activités et d'Emploi (CAE⁶) – coordonne et garantit le bon développement des CJS au plan national, en partenariat avec le Réseau québécois (Plaindoux, 2016). Au plan local, la responsabilité juridique des CJS revient aux CAE. Chaque CJS est constituée par un comité local, qui rassemble des acteurs de l'éducation populaire, du

5 Sur la naissance des Coopératives Jeunesse de Services au Québec, voir ci-dessus le chapitre d'Alexandrine Lapoutte et Flore Chevillard (note des éditeurs).

6 La CAE permet à un individu de créer et exercer son métier, dans un cadre collectif et sécurisé, avec le statut d'entrepreneur salarié.

développement économique, des collectivités territoriales partenaires et les principaux financeurs de la CJS. Ce comité local assure la recherche des financements, la communication et la promotion de la CJS, l'embauche des animateurs ; puis il veille à la bonne réalisation du projet, par un soutien et un suivi régulier de la CJS (*ibid.*, p.12).

Le recrutement des animateurs se fait sur la base de deux grilles de profil. Le premier est l'expérience en animation de groupes d'adolescents et l'intérêt pour l'éducation populaire. Le second, les compétences en économie, gestion et, si possible, la connaissance du monde coopératif (*ibid.*, p.13). La connaissance du territoire est évidemment recherchée.

La jeunesse, actrice et bénéficiaire de la CJS

Pour Coopérer pour Entreprendre, l'objectif des CJS est de sensibiliser les jeunes à l'ESS et à l'entrepreneuriat coopératif. L'émancipation des jeunes coopérants et la prise d'autonomie résultent de leur implication dans la CJS. Pour Nelly Lechaplain, déléguée générale de Coopérer pour Entreprendre et en charge des CJS, « *les objectifs des CJS peuvent être plus ou moins ambitieux, selon les comités locaux* » (entretien, mars 2017). Si certains ont un objectif politique de transformation sociale, d'autres ont l'ambition de favoriser l'accès des jeunes à l'emploi, de créer une dynamique économique sur le territoire, reléguant parfois la dimension politique des CJS.

« Chez nous, à Coopérer pour Entreprendre, l'ESS et l'émancipation des jeunes sont au centre de notre discours lorsque nous formons les comités locaux et les animateurs en amont des CJS » (*ibidem*).

Les comités locaux et les animateurs visent à ce que les jeunes se prennent en main ; ils les aident à se projeter et à se questionner. Les animateurs favorisent la formation d'un groupe dynamique, où les profils et les compétences sont variés. Les jeunes ne sont pas évalués sur leur niveau scolaire mais sur leur démarche volontaire, leur disponibilité pendant l'été et leur motivation à participer à une aventure collective. Pour parvenir à ces objectifs, la pédagogie CJS croise l'approche par l'éducation populaire, les pratiques d'éducation populaire et une organisation économique coopérative.

Le renouveau de l'éducation populaire dans l'organisation coopérative

Les CJS développent une pédagogie innovante, en réunissant l'éducation populaire et l'entrepreneuriat coopératif. Ce croisement inédit est la clé de la pédagogie CJS dans la recherche d'une conscience citoyenne pour les jeunes coopérants.

L'éducation populaire dans les CJS, une origine à préciser

Le réseau Coopérer pour Entreprendre revendique l'attache des CJS dans les principes de l'éducation populaire. Mais de nombreuses structures, aux pratiques diverses, s'en réclament également. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous repérons trois traditions d'éducation populaire en France. La première provient des institutions *catholiques*, historiquement animées d'une dimension morale en direction des populations défavorisées. La seconde, *laïque*, est relative aux institutions publiques qui visent à promouvoir la participation des citoyens (Baillergeau, 2008, p.17), mais aussi à assurer un accès à la culture pour tous. La troisième est *politique* ; elle est issue du mouvement ouvrier et elle s'enracine dans « un double mouvement d'autodidaxie professionnelle, culturelle et politique des travailleurs d'une part, d'émancipation et de transformation sociale d'autre part » (Nossent, 2007).

« [Au Québec, l'éducation populaire est] un ensemble de pratiques de nature éducative qui ne se limitent pas à l'instruction des masses et à la "vulgarisation des connaissances scientifiques", mais englobent tous les efforts qui tendent à rendre au peuple une âme, une conscience et le sens de ses responsabilités, à lui donner des moyens de s'exprimer et de s'extérioriser » (Répertoire national de l'éducation populaire au Canada français, cité par Baillergeau, 2008, p.30).

L'approche par l'éducation populaire *politique*, visant la démocratie et l'auto-organisation, colle à l'identité revendiquée des CJS. Cette tradition de l'éducation populaire politique se retrouve dans les pédagogies mises en application auprès des jeunes, faisant écho aux pratiques pédagogiques de l'Éducation Nouvelle.

Une approche pédagogique repensée

La pédagogie désigne les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation mobilisées dans le but de transmettre une connaissance, un savoir, un savoir-faire. Il existe autant de méthodes que de pédagogues ! L'éducation n'étant pas neutre (Morvan, 2012), le choix d'une pédagogie plutôt qu'une autre répond à des intentions distinctes et peut déboucher sur des résultats contrastés. Dans le cadre des CJS, l'ancrage dans l'éducation populaire a orienté la pédagogie CJS vers les pratiques de l'Éducation nouvelle.

Les sept principes pédagogiques de l'Éducation Nouvelle (Philippe Meirieu)

1. « Subordonner les apprentissages à des motivations préexistantes [...] afin de faire émerger le désir d'apprendre » (Meirieu, 2012, p.2).

2. « Offrir à chacun la possibilité de s'approprier des savoirs de manière singulière » (ibid., p.3), en proposant une variété d'outils, de moyens, d'interaction.

3. Développer des activités qui font sens dans l'esprit des apprentis, des activités qui résonnent avec leur intériorité, leur vision du monde (ibid., p.3-4).

4. Développer une pédagogie qui rend l'élève « actif » dans ses apprentissages, en suscitant par l'activité « une "opération mentale" [...] qui permet au sujet de déstabiliser un système de représentations pour l'enrichir et le stabiliser à un niveau supérieur » (ibid., p.4-5). La pédagogie active n'est pas l'apanage de la seule expérimentation manuelle.

5. Organiser les pratiques éducatives dans un cadre favorisant la socialisation, une organisation collective « au service des acquisitions et du progrès de chacun » (ibid., p.5).

6. L'éducation nouvelle permet la liberté d'expression de l'enfant « libre grâce aux contraintes fécondes que l'adulte lui impose » (ibid., p.7) ; elles « ne doivent pas être une entrave à la liberté (de l'élève) » (ibid., p.6), mais un moyen lui permettant de s'émanciper d'une expression « pulsionnelle, stéréotypée, répétitive » (ibid., p.7).

7. L'éducation à la démocratie doit être centrale, portée par l'ambition d'accompagner l'élève vers sa responsabilité de citoyen, en l'aidant à acquérir des savoir-être et des savoir-faire lui permettant « de comprendre le monde dans lequel il vit et d'y jouer son rôle » (ibid., p.6).

Le champ lexical des principes pédagogiques de l'Éducation Nouvelle fait ressortir les termes « actif », « plaisir », « sens », « collectif », « liberté d'expression », « autonomie », « compréhension du monde » etc. Pour Meirieu, l'objectif est d'apporter progressivement à l'élève « des occasions de décision et des espaces de liberté à sa portée, travailler avec lui sur sa capacité à s'exprimer dans des collectifs de manière autonome, indépendamment de toute pression, l'aider à former sa volonté et construire sa détermination à s'engager au service du bien commun pour pouvoir assumer et revendiquer progressivement la responsabilité de ses propres actes » (ibid., p.6). Cette représentation de l'éducation fait écho aux objectifs de la CJS relatifs à l'autonomie, à l'émancipation, à l'esprit critique etc.

À la lumière de ces principes pédagogiques et politiques, l'éducation populaire et l'Éducation Nouvelle offrent une vision de la citoyenneté, qui s'exprime par « l'apprentissage permanent de la vie en communauté, faisant dialoguer perspectives individuelles et collectives, épanouissement personnel et intérêt général, diversité culturelle et unité⁷ ». Quand l'éducation populaire est une philosophie politique de l'éducation et du vivre ensemble, le terreau de l'Éducation Nouvelle se situe « dans les situations et les lieux où l'on vit des réalités, où l'on parle et où l'on cherche à les transformer » (Guisset, 2009, p.69).

⁷ Appel de Bobigny, 2010. À l'initiative du Réseau Français des Villes Éducatrices, plusieurs organisations s'associent pour appeler à la mobilisation de tous autour de l'éducation et de la formation et proposer des perspectives concrètes et positives pour l'éducation autour de 5 objectifs prioritaires.

Guisset suggère que « [l'Éducation Nouvelle est] un vaste laboratoire au service de l'éducation populaire. [Elles convergent vers la mise en œuvre de pratiques éducatives visant la transformation] des situations sociales par les acteurs eux-mêmes » (*ibid.*, p.75). Si les CJS s'inscrivent dans cette acception de la citoyenneté, elles croisent également les valeurs du mouvement coopératif. Cette éducation à la citoyenneté développe d'abord une « citoyenneté économique », grâce aux méthodes de la pédagogie coopérative.

Citoyenneté économique, éducation populaire et mouvement coopératif

Pour le réseau Coopérer pour Entreprendre, la pédagogie coopérative : « amène les jeunes à se responsabiliser individuellement et collectivement, à faire preuve de solidarité et à comprendre l'utilité réelle des apprentissages. Ainsi, plus le projet progresse, plus les jeunes accumulent des connaissances et de l'expérience, ce qui permet d'accroître graduellement leur capacité de prise en charge quant au développement de leur CJS⁸ ».

Bien qu'il n'existe pas de définition toute faite de l'éducation à l'entrepreneuriat coopératif, les principes de l'éducation nouvelle montrent une proximité avec les enjeux du mouvement coopératif. Maurice Parodi (2007) propose une grille d'analyse transposant des principes coopératifs en principes de pédagogie coopérative. Il identifie six principes coopératifs applicables à une « pédagogie coopérative ».

Les six principes de la pédagogie coopérative (Maurice Parodi, 2007)

1. La libre adhésion (libre entrée et libre sortie). La pédagogie coopérative s'applique dans un cadre assurant la libre démarche de l'apprenant, donc une motivation accrue.

2. L'autonomie, l'indépendance. Ce principe guide le comportement de l'éducateur ou animateur, qui n'est pas là pour imposer mais pour accompagner, conseiller, structurer. Il se comporte en « facilitateur d'apprentissage ».

3. La gestion démocratique (un homme, une voix). L'apprentissage de la démocratie passe par exemple par la mise en place de conseils délibératifs de type « conseil d'administration » ou « conseil de classe ».

4. Le caractère lucratif limité : la finalité est le service aux membres ou à la collectivité, plutôt que le profit, et la constitution de réserves collectives impartageables. L'éducateur inscrit la formation dans une double source d'enrichissements, personnel et collectif.

5. L'inter-coopération, qui s'illustre par la mutualisation, la réciprocité. Il s'agit de développer des pratiques de coopération entre élèves (entraide, partage) dans l'acquisition d'apprentissages ; de développer des processus de coopération avec des acteurs en dehors du collectif, du groupe.

6. L'éducation des membres aux valeurs et principes de la coopération. Parodi n'approfondit pas ce principe, au-delà de la nécessité d'éduquer à la coopération, et aux valeurs du mouvement coopératif. Ce principe, éminemment politique, renvoie à la prise de conscience du projet politique de l'organisation coopérative. Le rôle de l'éducateur est d'amener les élèves à s'interroger sur leurs pratiques et sur leurs finalités.

⁸ <https://www.projetcjs.coop/france/quest-ce-quune-cjs/>

Qu'en est-il de la notion de citoyenneté économique ? Les apports de la pédagogie coopérative permettent-ils de revendiquer des acquis en direction d'une citoyenneté économique ? Pour le réseau Coopérer pour Entreprendre, la citoyenneté économique résulte à la fois de l'apprentissage des pratiques économiques courantes (gérer un budget, se familiariser avec l'environnement économique, se familiariser avec les obligations administratives de type contrat, impôts), mais aussi de l'apprentissage des principes de coopération économique.

« Le terme "citoyenneté économique" résulte de l'implication des acteurs de l'éducation populaire dans le concept CJS. Certains de ces derniers ont considéré qu'il valait mieux parler d'apprentissage de la citoyenneté économique, que d'éducation à l'entrepreneuriat coopératif » (Lechaplain, entretien, mars 2017).

Mais la finalité est la même. La citoyenneté économique évoque « la responsabilité de l'acteur économique vis à vis de la société, [...] elle fait écho aux valeurs de la République : Liberté Égalité Fraternité » (ibid.). Les CJS développent des pratiques économiques qui ré-encastrent l'activité économique dans les préoccupations sociétales et répondent aux idéaux démocratiques, éthiques et philosophiques de la République.

Le terme citoyenneté économique renvoie à la conception de la citoyenneté telle qu'elle est définie par l'éducation populaire. Cette conception dépasse l'idéal libéral qui conçoit la citoyenneté comme la jouissance des droits civiques attachés à la nationalité et la soumission du citoyen à des devoirs et au respect de la loi. En dépassant cette définition, les CJS acheminent les jeunes coopérants vers une conscience citoyenne structurée par trois piliers : l'éducation à la démocratie (participation, engagement, éthique), l'émancipation (esprit critique, autonomie, responsabilisation), l'éducation à la vie collective (intérêt collectif, ouverture d'esprit, réciprocité, mutualisation).

Le questionnement éducatif des CJS est la clé de sa capacité transformatrice. D'abord en inscrivant le concept CJS à la confluence de l'éducation populaire et du mouvement coopératif ; puis en assurant la formation des comités locaux et des équipes d'animation aux enjeux et outils de l'éducation populaire politique ; le Réseau Coopérer pour Entreprendre offre un cadre propice au développement d'une conscience citoyenne pour les jeunes coopérants. Cette affirmation nous invite à regarder de plus près les pratiques quotidiennes dans les CJS et l'impact de ces pratiques sur les jeunes coopérants.

Entre pratiques transformatrices et processus de subjectivation : le cas de deux CJS normandes

Les CJS normandes au quotidien : fidélité aux idéaux pédagogiques ?

Malgré le cadre philosophique et pédagogique commun apporté aux comités locaux et aux animateurs de chaque CJS, nous trouvons une grande diversité dans la mise en application. Les

principes pédagogiques présentés resurgissent de façon plus ou moins limpide selon les CJS ; leurs effets sur les jeunes coopérants restent inégaux. En reprenant les éléments concrets qui caractérisent le déroulement des CJS, nous repérons des pratiques qui favorisent l'acquisition d'une conscience citoyenne chez les jeunes coopérants. Notre recherche articule des entretiens semi-directifs, deux entretiens collectifs avec des jeunes coopérants et des observations participantes facilitées par notre rôle de coordinateurs au sein des CJS de Flers et Saint-Loise⁹.

Quinze jeunes ont composé la CJS de Flers, nommée Ado'Services, avec sept filles et huit garçons. La majorité des jeunes ont 17 ans ; neuf résident au sein de Flers Agglo, dont deux dans un Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville (QPV) ; les six restants habitent à l'extérieur¹⁰. Douze jeunes sont inscrits dans un parcours scolaire, dont huit en filière générale ou technologique et deux en filière professionnelle. Enfin, trois jeunes sont déscolarisés et ne suivent aucun parcours de formation.

À Saint-Lô, le groupe de quatorze jeunes, comprend dix filles et quatre garçons, venant de tous horizons. Onze habitent la Ville de Saint-Lô, dont quatre dans un Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville. Les trois autres résident en dehors de l'agglomération Saint-Loise¹¹. La CJS est plutôt jeune avec neuf coopérants de 16 ans, deux de 17 ans et trois de 18 ans. Leurs parcours sont diversifiés : six en lycée général (seconde et première), deux en lycée professionnel (seconde et première), trois au collège (troisième), un en école spécialisée et deux jeunes déscolarisés.

Les groupes de jeunes étudiés sont d'une grande hétérogénéité sociale et culturelle. Notre recherche ne permet pas d'analyser en profondeur les différences entre les jeunes (aptitudes, comportements etc.) à l'aune de leur singularité culturelle et sociale, puisqu'il s'agissait d'abord de travailler sur la pédagogie CJS. Pour autant, nous avons constaté une plus grande facilité d'expression, d'argumentation et de participation aux travaux collectifs chez les jeunes inscrits dans un parcours de formation. En outre, la différence d'âge (de 16 à 18 ans) n'était pas significative par rapport à l'implication dans la CJS et la compréhension du cadre global. L'analyse selon le sexe a offert deux cas de figure distincts. À Saint-Lô, un groupe de jeunes filles était très investi dans la CJS et dans leur propre évolution au cours du projet. À Flers, les garçons ont eu plus de facilité d'expression et une capacité à aller de l'avant. Les filles peuvent plus facilement que les garçons demander des conseils et accepter « ne pas savoir ». Il en va de même de leur capacité d'écoute et

⁹ Flers est la deuxième ville du département de l'Orne (15 000 habitants). La CJS a été impulsée par la CAE Crescendo, qui s'est entouré d'un comité local d'une quinzaine d'acteurs : Communauté de commune, Département, Point Information Jeunesse, Maison des Jeunes et de la Culture, Régie de quartier, Chambre de Commerce et d'Industrie, Crédit Mutuel. Saint-Lô est la Préfecture du Département de la Manche (20 000 habitants). La CJS est impulsée par la même CAE, implantée dans ces deux Départements normands. Le comité local inclut : Ville, Communauté de commune, Département, Mission locale, Ligue de l'enseignement, Lycée Le Verrier, Caisse d'Allocations Familiales de la Manche, Direction Départementale de la Cohésion Sociale.

¹⁰ Il s'agit de villages ruraux situés à une distance comprise en 3km et 15km de la ville de Flers.

¹¹ Là encore, il s'agit de villages ruraux situés à une distance de 10km à 20 km de Saint Lô.

de prise de recul. Mais nous avons constaté en fin d'expérience CJS un nivellement par le haut des aptitudes des jeunes à s'exprimer, argumenter et participer aux travaux collectifs.

Deux aspects majeurs de la vie des CJS fournissent le cadre de la pédagogie CJS :

- La première semaine, les animateurs impulsent la dynamique collective et accompagnent les jeunes coopérants dans la création de la coopérative, en les amenant à appréhender les principes coopératifs de base. Ils élaborent avec eux l'organisation globale de la CJS : définition des statuts et des rôles de chacun, répartition des tâches, définition des prestations, des savoirs-être. Les temps de formation sont animés par des jeux et des mises en situation.

- La prise en charge progressive de la CJS par les jeunes coopérants. Une fois le cadre global assimilé, les jeunes s'auto-organisent dans la construction de leur coopérative éphémère : rythme des journées, fréquence des points collectifs, organisation opérationnelle. L'équipe d'animation accompagne et intervient à la demande des jeunes, ou en cas de nécessité apparente. La réduction de ces interventions dans la CJS est fonction de la capacité des jeunes à se prendre en main.

La vigilance s'impose pour que le principe d'autonomie ne se développe pas au détriment des enjeux démocratiques et coopératifs : donner trop vite leur autonomie aux jeunes dans la gestion de la CJS peut conduire à des comportements éloignés des objectifs citoyens. Ce dosage est la principale difficulté de la pédagogie CJS : réussir à articuler des objectifs pédagogiques complexes (autonomie, responsabilisation) avec des apprentissages citoyens tout aussi complexes (démocratie, réciprocité, justice).

La CJS de Flers a montré le danger d'une trop large autonomie laissée en début d'aventure, ne permettant pas aux jeunes d'assimiler le cadre coopératif, ce qui a nécessité plusieurs interventions régulatrices de l'équipe d'animation en fin d'aventure. À l'inverse, la prise en charge progressive est illustrée par David, jeune de Saint-Lô : « maintenant il y a des choses que je ferai tout seul sans hésiter, dans la vie de tous les jours, comme faire des papiers administratifs à la mairie par exemple ».

Notre recherche sur l'acquisition d'une conscience citoyenne par les jeunes coopérants s'est prolongée en comparant les pratiques mises en œuvre au sein de la CJS avec les cadres de l'Éducation nouvelle et de la pédagogie coopérative. Le principe de libre adhésion s'est matérialisé dans la CJS par la libre démarche des jeunes, leur liberté d'apprendre et d'entreprendre. La motivation fait partie des critères de sélection pour participer à ce projet pédagogique. Une fois intégrés au projet, les jeunes sont libres de s'inscrire dans le comité de leur choix pour développer les compétences qu'ils souhaitent. Ils s'engagent aussi, de manière volontaire, à réaliser tâches et actions. Certains jeunes, dans une optique volontaire, apprennent davantage que d'autres.

Le principe d'autonomie est aussi perceptible dans les CJS observées. Formé à une pédagogie de prise en charge progressive du projet CJS par les jeunes, l'animateur se place comme accompagnateur et il guide les apprentissages selon les interrogations, ou soumet des

pistes de réflexion. Il passe progressivement de la position de « faire » (ou « faire faire) à celle de « laisser faire ». Cette progression est relative au groupe de jeunes et aux tâches.

La gestion démocratique des CJS est matérialisée par la mise en place de conseils délibératifs, de type Conseil d'administration, qui initient les coopérants à exprimer leurs avis et leurs idées, en les présentant de manière argumentée devant un groupe. Nos observations montrent une corrélation entre l'exercice de la démocratie et la prise en charge progressive des jeunes :

- À Saint-Lô, le cadre démocratique a été respecté tout au long de l'expérience : « Les CA, on s'écoutait tous, je ne pensais pas que ça allait marcher à ce point-là, on a su respecter les paroles de chacun » (Guillaume, CJS Saint-Lô). À Flers, une fois en autonomie, le groupe a eu du mal à conserver cet espace démocratique : « au début, le président laissait tout le monde s'exprimer sur chaque point [...] puis c'est allé en se dégradant. Notre président expédiait les points à l'ordre du jour » (Laure, CJS Flers).

La lucrativité limitée est inscrite dans le fonctionnement CJS, puisque les profits individuels sont encadrés dans la règle démocratique (répartition des richesses, des prestations etc.). Le principe d'inter-coopération, consistant à développer des pratiques de coopération entre les jeunes, est au cœur de la pédagogie. Dans les faits, il s'est traduit dans chaque CJS par des actions d'entraide entre les jeunes et de partage de savoirs.

- « Dans les comités, il y a toujours eu de l'entraide comme sur les contrats, des fois on s'y est mis à tous pour être dans les temps » (Julien, CJS Flers).

- « Il y a en a eu plein [de moments de coopération], mais on n'y pense pas vraiment, ça s'est fait naturellement » (Zoé, CJS Saint-Lô).

L'organisation CJS n'est pas une organisation homogène et globalisante. Comme toute activité de développement local, les CJS se développent dans la singularité de chaque contexte, à travers des éléments immatériels (culture, croyance, histoire) qui façonnent les situations et donnent sens aux activités humaines (Daghri et Zaoual, 2007). Ces deux CJS normandes ont leurs propres caractéristiques organisationnelles, culturelles ou politiques. L'hétérogénéité des CJS se situe dans la capacité de l'équipe d'animation à gérer la prise en charge progressive de la CJS par les jeunes dans la recherche d'acquis citoyens. Le cadre pédagogique des CJS est le fruit d'une formation dispensée aux équipes d'animation par Coopérer pour Entreprendre, mais ce cadre pédagogique fut mobilisé à des degrés divers, en fonction de la personnalité de l'équipe d'animation, de la vie du groupe, ou du contexte local.

« Et toi, tu la perçois comment ton expérience CJS ? »

L'évolution de la perception de la citoyenneté par les jeunes et le regard qu'ils portent sur leurs apprentissages ont évolué. Nous nous fondons sur les entretiens semi-directifs réalisés auprès des jeunes en début et en fin de CJS. D'un point de vue méthodologique, quatre jeunes par CJS ont été sollicités, pour tenir compte des diversités liées au sexe, à l'âge, au parcours de formation (filrière générale - filrière professionnelle - déscolarisation) et au lieu de vie (rural - urbain - QPV).

Cependant, face à un public adolescent, nous n'avions pas anticipé que nombre d'entre eux fourniraient des réponses brèves et peu argumentées. Le travail de relance et de reformulation fut délicat. Si l'objectif était de tendre vers des entretiens semi-directifs, nous nous sommes parfois retrouvés en situation de questions-réponses. Nous n'avions pas non plus anticipé que certains jeunes ne seraient plus en mesure de réaliser l'entretien de fin de CJS (démission, problèmes familiaux, période de vacances), ce qui fut le cas pour trois des quatre jeunes sélectionnés à Saint-Lô. Seulement cinq jeunes ont donc été interrogés en fin de CJS (quatre à Flers, un à Saint Lô). Afin de présenter la diversité des profils répondants, l'échantillon complet des entretiens début/fin de la CJS de Flers est retranscrit en annexe. Bien entendu, les conclusions que nous tirons s'appuient également sur les entretiens des jeunes Saint-lois.

En outre, ces entretiens individuels ont été complétés par un entretien collectif en fin de CJS avec les deux groupes de jeunes. Ces entretiens collectifs se sont quant à eux montrés particulièrement heuristiques pour venir nourrir nos conclusions finales. Il s'agissait d'amener les coopérants à un moment d'échange, de retour et de recul sur leurs expériences encore toute fraîches. En fin de CJS, les jeunes qui ont vécu l'aventure ensemble durant deux mois, ont pris l'habitude de réaliser des conseils d'administration en groupe entier, à prendre des temps conviviaux pour échanger et évoquer leur ressenti. Les échanges lors de l'entretien de groupe ont été plus fournis que les entretiens individuels, nous permettant de recueillir des éléments complémentaires.

Les acquis citoyens sont particulièrement perceptibles en termes de socialisation et de processus collectif. Les jeunes ont globalement fait ressortir la difficulté, mais aussi l'intérêt et le confort du travail coopératif. Ils ont aussi développé des dispositions favorisant l'implication dans la vie sociale, telles que la confiance en soi, l'ouverture d'esprit.

Ils ont développé une conception de la citoyenneté qui s'articule autour des notions de solidarité, de vivre ensemble et d'utilité sociétale, ce qui dépasse largement leur acception initiale. Cette dimension politique de la citoyenneté est clairement complétée par une dimension plus économique qui se traduit par une prise de conscience des enjeux liés à la territorialisation de l'activité économique, ou encore à la redistribution *via* les taxes et les impôts. Cet entretien de groupe en fin de CJS a permis de saisir le ressenti des jeunes :

- « Je savais pas qu'on avait autant de charges, enfin on paye quand même beaucoup à l'État, même si je sais que c'est de l'argent mis en commun pour aider à payer des choses de tout le monde » (Marion).
- « On est beaucoup taxé, mais ça sert pour les autres » (Saïd).
- « C'est du vol ! » (Léo).
- « Oui, on travaille beaucoup pour peu d'argent » (Océane).
- « C'est vrai qu'ils en prennent beaucoup [d'argent, via les cotisations], mais par exemple nous, dans notre projet, ça nous a peut-être été redistribué pour qu'on le réalise » (Jade).

Au-delà de ces verbatims, la richesse de ces entretiens se reconnaît également par leur déroulé, ces derniers ont duré entre 1h et 1h30, ce qui avec des jeunes adolescents est particulièrement inhabituel. Aussi, nous n'avons qu'à lancer le sujet sur lequel nous souhaitions avoir l'avis, de ressenti des jeunes et les échanges étaient fluides, avec des prises de paroles respectées. Nous en déduisons, que l'initiation à la prise de parole et au débat fait ainsi partie des nombreux acquis du projet.

La plupart des jeunes ont assimilé le rôle redistributif de l'État, même si certains se sont montrés plutôt frustrés par cette logique de redistribution. Enfin, toutes et tous ont assuré qu'ils avaient évolué avec l'expérience CJS. L'acquisition de certaines compétences et savoir-faire, est un pan de ce changement. Le processus de subjectivation en est le second pan : il permet aux jeunes de se construire une conscience citoyenne.

L'évolution des jeunes coopérants, reflet du processus de subjectivation.

La subjectivation est un mécanisme de construction et d'affirmation de soi, en tant qu'individu singulier. C'est un processus particulièrement présent à l'adolescence. Il se définit comme la construction relative à chaque individu, qui se reconnaît « comme un être singulier, capable de formuler ses choix et de résister aux logiques dominantes, qu'elles soient économiques, communautaires, technologiques ou autres » (Wieviorka, 2004, p.286). Ce processus est central pour permettre aux jeunes de se construire une conscience citoyenne.

Ce processus est dépendant des rapports sociaux (Pleyers et Capitaine, 2016) ; il ne peut s'affranchir des influences diverses issues des interactions entre individus. La subjectivation est à la fois un processus *réflexif*, entendu comme le mécanisme « par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance » (Rui, 2010, p 22), et un processus de *socialisation*, entendue comme « la façon dont la société forme et transforme les individus » (Go, 2015, p.8). La subjectivation est un processus communicationnel de construction de sens, individuel et collectif, qui prend racine dans la confrontation entre plusieurs altérités radicales, la *praxis* et dans des mécanismes réflexifs.

La pédagogie CJS propose un cadre d'apprentissages qui oriente la subjectivation des jeunes coopérants vers une conscience citoyenne, telle que nous l'avons définie. Le cadre à de l'organisation de la CJS a une importance majeure. S'il s'inscrit rigoureusement dans les principes et pratiques de l'éducation populaire, les interactions au sein de ce cadre favorisent une subjectivation tendant vers une conscience citoyenne. Cela réaffirme l'importance des animateurs dans les CJS, puisque leurs attitudes pédagogiques sont au cœur de la réussite de l'expérience CJS, en animant tour à tour des apprentissages techniques, des temps de questionnement collectif et des temps de vie collective, pour tendre vers la construction d'une conscience citoyenne pour les jeunes participants.

Conclusion

Volontairement tourné vers un idéal transformateur, notre travail met en lumière les potentialités du concept CJS dans l'acquisition d'une conscience citoyenne pour les jeunes. Bien sûr, les CJS ne sont pas une recette miracle. Le concept, encore expérimental, doit être évalué, questionné et critiqué, pour clarifier et affiner les objectifs et les moyens pour y parvenir. Notre travail apporte une première contribution.

La richesse du projet CJS provient du rapprochement entre les acteurs de l'éducation populaire politique et ceux du mouvement coopératif. Ces deux mondes, *a priori* éloignés, sont historiquement liés par une volonté commune et un engagement commun : transformer le réel en direction d'une société plus démocratique, plus militante, plus solidaire et plus instruite. Le projet CJS achemine les jeunes vers une prise de conscience citoyenne, à travers des pratiques coopératives et communicationnelles qui favorisent un processus de subjectivation dans un cadre émancipateur, responsabilisant et démocratique.

Le questionnement éducatif est la clé de la capacité transformatrice des CJS et nous soulignons un point de vigilance : lier éducation, citoyenneté et entrepreneuriat est périlleux. De tout temps, les pratiques économiques alternatives ont subi le phénomène de « l'isomorphisme institutionnel », défini comme « un processus contraignant, qui force les unités d'un ensemble à ressembler aux autres unités qui affrontent les mêmes contraintes » (Di Maggio et Powell, 1983, p.157). Ce phénomène rend compte de la difficulté pour des pratiques non dominantes à résister aux croyances et techniques des pratiques dominantes.

De Karl Polanyi à Jean-Louis Laville, les théoriciens d'une économie hétérodoxe soulignent la nécessité absolue d'encadrer les pratiques économiques dans un projet politique transformateur. Or, les CJS flirtent parfois avec des pratiques isomorphiques (marketing, place hégémonique du marché etc.). Pour renforcer la visée transformatrice du concept, il est capital d'inscrire les CJS dans le cadre théorique de l'économie solidaire :

« L'ensemble des activités économiques soumis à la volonté d'un agir démocratique, où les rapports sociaux de solidarité priment sur l'intérêt individuel ou le profit matériel, [contribuant ainsi à] la démocratisation de l'économie à partir des engagements citoyens » (Laville et Cattani, 2005, p.253).

La dimension politique du projet CJS et la vision de la société qu'il véhicule doivent déterminer les pratiques économiques qui lui sont inhérentes. Cela implique d'approfondir encore et toujours le questionnement pédagogique pour tendre vers des apprentissages citoyens pour les jeunes. Cela implique également de veiller à maîtriser le dosage de l'articulation entre des pratiques pédagogiques complexes (autonomie, responsabilisation) et des apprentissages citoyens qui le sont tout autant (démocratie, réciprocité, justice). Pour cela, l'engagement des acteurs de l'éducation populaire politique dans les CJS est fondamental, car leur « ADN » est un militantisme tourné vers une citoyenneté transformatrice.

Bibliographie

BAILLERGEAU Évelyne, 2008, « Intention formative, éducation populaire et intervention sociale au Québec », *Savoirs*, n°18, p.9-35.

CONDETTE Jean François, 2011, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) », *Histoire de l'éducation*, n°129, p.5-38.

DACHEUX Eric et GOUJON Daniel, 2013, « L'Économie solidaire : une transition vers une société post-capitaliste ? », Angers, *RIUESS*. Site : <http://base.socioeco.org/docs/2.1.2.dacheux.goujon.pdf>

DAGHRI Taoufik et ZAOUAL Hassan (dir.), 2007, *Économie solidaire et développement local : vers une démocratie de proximité*, Paris, L'Harmattan, coll. « Économie plurielle ».

DEMOUSTIER Danielle et WILSON COURVOISIER Scarlett, 2009, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *RECMA*, 2009, n°311, p 59-71.

DI MAGGIO Paul & POWELL Walter, 1983, *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*, Rochester, NY, Social Science Research Network. p.147-160.

(La) Fabrique entrepreneuriale, 2015, *Document de Présentation des CJS*. Site : http://www.projetcjs.coop/wp-content/uploads/Document_presentation_CJS_20151.pdf

Go Nicolas, 2015, « Coopération, subjectivation, émancipation : Transformer les rapports de production des savoirs », *Coopérer ?*, Paris, Biennale de l'Éducation. Site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01179521/document>

GOUJON Daniel et DACHEUX Eric, 2011, *Principes d'Économie Solidaire*, Paris, Ellipses Marketing.

GUISSET Serge, 2009, « Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active : place de l'éducation nouvelle », *Vie sociale*, (n°4, p. 69-78).

LAVILLE Jean-Louis et CATTANI Antonio David (dir.), 2005, *Dictionnaire de l'autre économie*, Paris, Desclée de Brouwer.

MEIRIEU Philippe, 2013, *Pédagogie : Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe, 2012, « L'Éducation Nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative ». Université LUMIERE Lyon 2. Site : https://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf

MEIRIEU Philippe, 1997, « Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, vol. 120, p.25-37.

MORVAN Alexia, 2011, *Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne*, Université Paris-8. Doctorat en Sciences de l'Éducation.

NOSSENT Jean Pierre, 2007, « À propos de l'éducation populaire : le peuple serait-il devenu impopulaire et l'éducation populaire ringarde ? », *Analyse de l'Institut d'Histoire Ouvrière Économique et Sociale (IHOES)*, n°18, [En ligne] http://www.ihoes.be/PDF/Jean-Pierre_Nossent_Education_populaire.pdf.

PARODI Maurice, 2007, « L'UCE : La pédagogie coopérative en actes », *RECMA*, n°306, p.22-36.

PLAINDOUX Amandine, 2016, *Les CJS, un outil économique innovant au service de la citoyenneté des jeunes*, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal, Mémoire de Master 2 : Conduite de Projets Solidaires Locaux et Internationaux.

ROSPABE Sandrine et MAUNAYE Emmanuelle, 2015, « Les Coopératives Jeunesse de Services : un projet de participation et d'entrepreneuriat gagnant-gagnant pour les jeunes et les acteurs de l'ESS », *RIUESS* 2015. En ligne : <http://base.socioeco.org/docs/maunaye-rospabe.pdf>

ROSPABE Sandrine, MAUNAYE Emmanuelle et LE BRETON Hélène, 2017, « Les coopératives jeunesse de services importées du Québec. Pour un rapprochement des acteurs "économiques" et "éducatifs" de l'ESS ? », *RECMA*, n°344, p.89-103.

RUI Sandrine, « Réflexivité », in Paugam S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF, « Que Sais-Je ? », p.21-22.

VANHULLE Sabine, 2005, « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°81, p.41-63.

WIEVIORKA Michel, 2004, *La violence*, Paris, Balland.

WIEVIORKA Michel, 2012, « Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation », *FMSH- WP-2012-16*, 2012. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00717835/document>

Geoffrey Volat, doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication, Laboratoire Communication et Sociétés, Université Clermont Auvergne. geoffrey.volat@gmail.com

Amandine Plaindoux, chargée de l'animation territoriale et de l'éducation à l'ESS à la Chambre Régionale de l'Économie Sociale et Solidaire (CRESS) Auvergne-Rhône-Alpes. amandineplaindoux@gmail.com