

L'APPORT DES PROGRAMMES

JEUNE COOP

ET ENSEMBLE VERS LA RÉUSSITE

DANS LES ÉCOLES DU QUÉBEC



RAPPORT D'ÉVALUATION | AOÛT 2014

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les pratiques innovantes et les connaissances scientifiques.

Le CRIRES, principal partenaire du CTREQ

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire se consacre à l'étude de la réussite et de la persévérance scolaires et au soutien des milieux scolaires dans leurs efforts pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Préparé par:

Thérèse Laferrière, chercheure principale, CRIRES, Université Laval

Véronique Lemieux, professionnelle sous contrat, CTREQ

Chantal Trépanier, professionnelle sous contrat, CTREQ

Michèle Prince, chercheure associée, CRIRES

Marie-Caroline Vincent, assistante de recherche, CRIRES

Marie-Desneiges Hamel, assistante de recherche, CRIRES

Denis Savard, chercheur régulier, CRIRES

Matthias Pepin, consultant en entrepreneuriat scolaire

Linda Saint-Pierre, CTREQ

TÉMOIGNAGES D'ÉLÈVES

« On se découvre nous-mêmes en faisant les projets. On découvre nos forces et nos faiblesses, à se débrouiller nous-mêmes, à entreprendre un projet. »

« Dans un cours normal, c'est le prof qui parle et qui décide. Ici, on fait tout, on est productif, on est autonome. On s'améliore toujours pour arriver à un produit qui nous satisfait. »

« C'est le fun de réaliser un projet du début à la fin avec d'autres personnes. Avant, on parlait juste à nos amis, maintenant, on parle à tout le monde. Ça aide à devenir plus mature et ça donne quelque chose à la fin. On peut montrer le travail que l'on a fait à d'autres personnes. Ça donne confiance. »

« Les projets Coop, c'est pratique dans les autres matières. On fait du français et des maths, mais on ne s'en rend pas compte. C'est pour notre projet, donc ça nous motive, pas comme dans les cours normaux. »

« Dans les projets, on apprend à se connaître. On développe des talents, on se prépare, on se découvre pour le secondaire. Ça développe l'autonomie. On aide les autres. On devient plus mature. On sent que l'on a des responsabilités, qu'on est plus mature. »

« J'aime ça travailler avec mes mains. On peut se débrouiller pour plus tard. Ça fait changement, et j'aime manier des affaires. C'est juste dans ce cours-là que l'on peut faire ça. C'est comme une préparation pour la vraie vie. »

« Les cours Coop, c'est complètement différent. Dans un cours normal, le prof parle et on écoute. Ici, on est productifs. Ici, la prof parle deux minutes et elle nous laisse aller. Chaque personne est à son étape. Ça change, ça fait changement d'avoir des périodes d'entrepreneuriat. Ça libère! »

TABLE DES MATIÈRES

TÉMOIGNAGES D'ÉLÈVES	2
TABLE DES MATIÈRES	3
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	4
ENSEMBLE VERS LA RÉUSSITE ET JEUNE COOP.....	5
LE CONTEXTE	5
LES PROGRAMMES.....	6
LES OBJECTIFS DES PROGRAMMES EVR ET JC.....	7
LE MANDAT D'ÉVALUATION DE DEUX PROGRAMMES.....	8
L'ÉVALUATION.....	8
MÉTHODOLOGIE	8
PROFIL DES JEUNES.....	10
PROFIL DES ENSEIGNANTS.....	11
PROFIL DES ÉCOLES.....	12
ACCÈS ET PERTINENCE DES OUTILS.....	13
PERTINENCE DES OBJECTIFS.....	15
PERTINENCE DES ACTIVITÉS	16
CONDUITE DES ACTIVITÉS.....	18
EFFICACITÉ DES PROGRAMMES EVR ET JC.....	26
RETOMBÉES	34
INTERPRÉTATION DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS PISTES PROMETTEUSES ET PISTES DE DÉVELOPPEMENT	46
PISTES PROMETTEUSES.....	46
En ce qui concerne l'état de besoin.....	46
En ce qui concerne les acteurs (enseignant/agent/partenaire).....	47
En ce qui concerne les outils et les activités.....	48
En ce qui concerne les forces/limites des membres de la communauté d'apprentissage	50
En ce qui concerne la tension réussite individuelle/réussite collective	51
En ce qui concerne la participation de partenaires de la communauté locale ou élargie	51
PISTES DE DÉVELOPPEMENT	54
1. Le passage de l'éducation à la coopération à l'apprentissage coopératif et collaboratif.....	54
2. L'instauration de l'interdépendance positive en tant que norme de fonctionnement de base en classe.....	55
3. Mise en place d'une communauté de pratique en réseau (CoPeR).....	56
RÉFÉRENCES.....	58
ANNEXES	62

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

- Les objectifs et les activités des programmes *Ensemble vers la réussite* et *Jeune Coop* sont reconnus pertinents en matière de développement de comportements coopératifs et d'initiation à la culture entrepreneuriale.
- Les enseignants apprécient les outils qui accompagnent les programmes *Ensemble vers la réussite* et *Jeune Coop* ainsi que le soutien accordé par l'agent de promotion.
- Les programmes *Ensemble vers la réussite* et *Jeune Coop* sont sources d'intérêt et suscitent la participation des jeunes de manière à favoriser le développement de leur sens des responsabilités, leur capacité de prise en charge et leur engagement dans un projet d'entrepreneuriat collectif jeunesse.
- Les programmes *Ensemble vers la réussite* et *Jeune Coop* sont efficaces : la grande majorité de leurs objectifs sont atteints. Selon les répondants-enseignants et les répondants-élèves, ils procurent un apport positif au regard de la connaissance de soi (aptitudes et intérêts des jeunes), du développement de qualités entrepreneuriales (confiance en soi, leadership, etc.), du développement de qualités coopératives (solidarité, entraide, participation, etc.) ainsi qu'en ce qui concerne la motivation des jeunes à l'école.
- À noter que les répondants-filles y voient des effets positifs plus grands encore tant pour le volet coopératif que pour le volet entrepreneurial.
- La présence des programmes dans l'école entraîne des retombées positives sur la motivation des jeunes, leurs relations interpersonnelles et l'organisation de leur travail.
- Parmi les conditions gagnantes pour l'implantation des programmes dans les écoles, il faut mentionner un accompagnement par une personne-ressource, une allocation de départ et une formation adaptée.

ENSEMBLE VERS LA RÉUSSITE ET JEUNE COOP

LE CONTEXTE

Depuis sa fondation en 1940, le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM¹) et ses membres ont toujours partagé la préoccupation de favoriser l'éducation à la coopération auprès des jeunes afin de contribuer à la formation de futurs citoyens responsables qui participent pleinement à la société et à son développement. Les coopérateurs(trices) ont pour principe de transmettre leurs valeurs : l'entraide, la solidarité, la démocratie, la prise en charge et la responsabilisation individuelle et collective. Ils poursuivent également l'objectif de faire vivre ces valeurs dans l'action et le quotidien des jeunes.

Dans la foulée des États généraux de la coopération de 1992 et du Sommet sur l'éducation coopérative de 1993, l'ensemble du mouvement coopératif et mutualiste a réaffirmé l'importance de l'éducation à la coopération comme moyen par excellence de promotion de la formule coopérative et de la transmission des valeurs qu'il préconise. En 1994, le mouvement a créé la *Fondation pour l'éducation à la coopération et à la mutualité* et s'est doté d'une stratégie d'éducation à la coopération qui prévoyait la conception d'outils pédagogiques. Dans les années suivantes, deux programmes ont été conçus : **Jeune Coop** et **Ensemble vers la réussite**. Grâce à des partenariats privilégiés avec le gouvernement du Québec par le biais de la Stratégie d'action jeunesse, avec le Mouvement Desjardins ainsi qu'avec la Centrale des syndicats du Québec, les outils pédagogiques sont promus dans toutes les régions du Québec depuis 2004 par un réseau de 21 agents de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse. Toute cette démarche éducative a été soutenue par la Fondation pour l'éducation à la coopération et à la mutualité².

¹ Pour en savoir plus sur le CQCM, visitez le www.coopquebec.coop/fr/accueil.aspx

²Extrait tiré de : « Programme ensemble vers la réussite », *Conseil québécois de la coopération et de la mutualité* [En ligne], <http://www.coopquebec.coop/fr/ensemble-vers-la-reussite-professionnels.aspx> (page consultée le 6 février 2014).

LES PROGRAMMES

ENSEMBLE VERS LA RÉUSSITE (EVR) est une démarche d'initiation à la coopération et à l'entrepreneuriat collectif qui s'adresse aux enseignants et aux élèves du primaire. Elle permet de réaliser un projet de classe choisi et géré de façon démocratique et coopérative par les élèves.

Cet outil d'entrepreneuriat :

- permet de développer chez les élèves des habiletés pour le travail de groupe coopératif, habiletés qui sont réinvesties dans la gestion du projet afin qu'il soit géré de façon démocratique et coopérative.
- propose des activités pédagogiques et des outils de gestion qui facilitent toutes les étapes de la mise en œuvre du projet.

Intention éducative

Cette démarche permet d'actualiser certains aspects des orientations de l'école québécoise. Concrètement, elle exploite la compétence transversale « coopérer » et les domaines généraux de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » et « orientation et entrepreneuriat³ ».

JEUNE COOP (JC) est un outil pédagogique qui propose un cadre de fonctionnement démocratique pour gérer et réaliser de façon efficace tout projet collectif au secondaire. Il propose aussi une démarche d'entrepreneuriat coopératif, axée sur l'action, qui vise la création d'une entreprise collective pour répondre à des besoins d'un groupe ou d'une communauté tels qu'un magasin scolaire, un café étudiant, etc.

³ Extrait tiré de : « Programme ensemble vers la réussite », *Conseil québécois de la coopération et de la mutualité* [En ligne], <http://www.coopquebec.coop/fr/ensemble-vers-la-reussite-professionnels.aspx> (page consultée le 6 février 2014).

Intention éducative

La gestion d'un projet ou la création d'une entreprise coopérative dont les règles de fonctionnement et de gestion sont démocratiques permet d'actualiser les domaines généraux de formation « orientation et entrepreneuriat » de même que « vivre-ensemble et citoyenneté ». La compétence transversale « coopérer » est également mise en application avec Jeune Coop⁴.

LES OBJECTIFS DES PROGRAMMES EVR ET JC

Les objectifs des programmes EVR et JC sont :

1. Vivre les valeurs de la coopération telles que l'équité, la démocratie, l'entraide, la solidarité, l'égalité.
2. Développer des habiletés pour le travail de groupe coopératif.
3. Prendre des décisions démocratiques.
4. Gérer un projet de classe de façon coopérative et s'initier à la gestion d'une entreprise coopérative.
5. Former des citoyens responsables.
6. Promouvoir le dépassement de soi, la persévérance et l'engagement.
7. Stimuler la motivation et la réussite éducative des élèves par des projets coopératifs.

⁴ Extrait tiré de : « Programme Jeune Coop », *Conseil québécois de la coopération et de la mutualité* [En ligne], <http://www.coopquebec.coop/fr/ensemble-vers-la-reussite-professionnels.aspx> (Page consultée le 6 février 2014).

LE MANDAT D'ÉVALUATION DE DEUX PROGRAMMES

Le projet consiste à évaluer l'apport de l'éducation à la coopération et à l'entrepreneuriat collectif jeunesse auprès des jeunes et des enseignants des établissements du préscolaire au secondaire qui ont vécu des expériences de coopération à partir des programmes *Ensemble vers la réussite* et *Jeune Coop*. Plus spécifiquement, il vise à évaluer :

- Chez les jeunes, l'apport de ces expériences au regard de la connaissance de soi (aptitudes, intérêts et forces des jeunes), du développement de comportements coopératifs et de qualités entrepreneuriales (confiance en soi, leadership, solidarité, participation citoyenne, etc.) ainsi que de la motivation et de la persévérance scolaire.
- Chez les enseignants, l'apport de ces programmes et du soutien consenti par un agent de promotion dans l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques ainsi que dans la vie en classe.

L'ÉVALUATION

MÉTHODOLOGIE

- Administration, en avril 2014, de questionnaires en ligne comportant surtout des questions fermées, à 146 élèves du secondaire, 40 enseignants et 16 agents de promotion. Ils ont été élaborés selon la méthodologie recommandée par De Ketele et Roegiers (1996) et construits avec l'outil formulaire de Google. Leur cohérence interne a été vérifiée par des tests statistiques de fiabilité (alpha de Cronbach, voir Annexe C).
- Neuf écoles, dont trois de niveau primaire, ont été sélectionnées sur des critères de diversité de leur clientèle et de contexte (région administrative) pour la conduite d'entretiens (individuels et de groupe), en avril 2014, auprès de 40 jeunes, 12

enseignants et 4 directions d'établissement. Les données de ces entrevues complètent et nuancent les données des questionnaires.

- Six classes ont été observées dans le but de comprendre la nature des interactions entre élèves et entre élèves et enseignants.
- Dépouillement des entretiens, analyse de contenu et application.
- Après analyse de contenu des questions ouvertes, les différents questionnaires ont été analysés avec le logiciel SPSS afin de faire ressortir les corrélations entre les réponses à certaines des questions posées et d'extraire des informations pertinentes d'une liste de réponses difficiles à interpréter par une simple lecture. De plus, chacune des questions a été corrélée au sexe et au parcours scolaire des élèves et au nombre d'années d'implantation des programmes EVR et JC dans les écoles. Les tests statistiques suivants ont été effectués (voir les tableaux de résultats à l'annexe B) :
 - Test de fiabilité pour vérifier l'alpha de Cronbach ;
 - Test t pour échantillons indépendants qui permet de comparer deux groupes créés par une variable catégorielle et de savoir si la différence est significative et doit être considérée ;
 - Corrélations bivariées (Rho de Spearman) qui permet de savoir si le lien qui apparaît entre deux variables est significatif, donc valide.
- Liaison des résultats obtenus avec ceux des écrits scientifiques.

PROFIL DES JEUNES

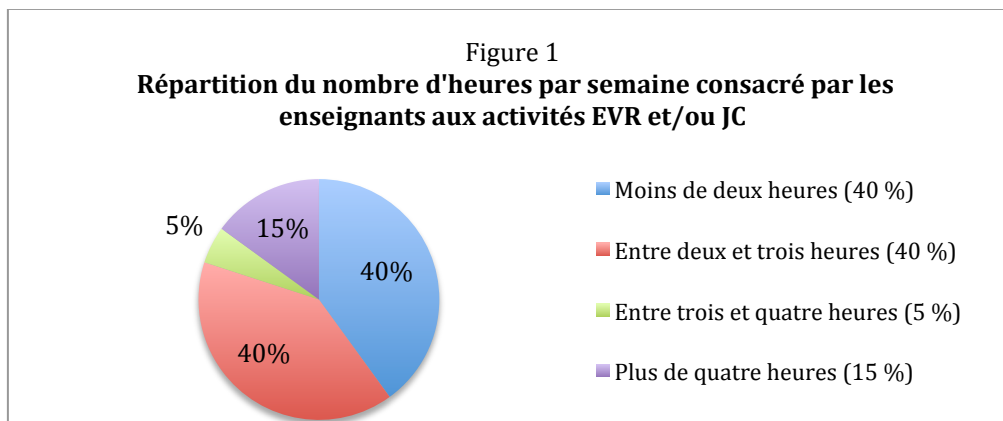
- 48 % des élèves-répondants sont de sexe féminin et 52 % de sexe masculin.
- 75 % des élèves-répondants ont entre 15 et 18 ans⁵.
- 33 % des élèves sont en adaptation scolaire⁶.
- Trois élèves-répondants sur cinq veulent obtenir un diplôme d'études secondaires et continuer par la suite leurs études au cégep et/ou à l'université. Un élève-répondant sur quatre prévoit aller en formation professionnelle ou obtenir son diplôme d'études secondaires et aller ensuite sur le marché du travail. En ce qui concerne les élèves-répondants du secteur de l'adaptation scolaire, trois sur quatre veulent obtenir un diplôme (DES, FP, DEC).
- Deux élèves-répondants sur trois disent n'avoir jamais participé à un projet de coopération ou d'entrepreneuriat avant leur expérience dans un projet Coop.
- Trois élèves-répondants sur quatre se sont impliqués dans les projets Coop de leur plein gré. La raison la plus souvent choisie par les élèves pour expliquer leur implication dans le projet Coop est « Ça avait l'air "*le fun*" ». Vient ensuite « J'avais le goût de m'impliquer. »

⁵ Bien qu'un questionnaire ait été envoyé aux élèves du primaire participant aux projets Coop, le nombre de réponses n'a pas été suffisant pour en tenir compte. L'équipe d'évaluation s'en est donc remis à des entrevues pour cette population.

⁶ Après vérification à l'aide d'un test t pour échantillons indépendants il n'y a pas de différence significative entre les réponses des élèves provenant des groupes réguliers et des groupes d'adaptation scolaire.

PROFIL DES ENSEIGNANTS

- Les enseignants interrogés (questionnaire et/ou entrevue) exercent dans une proportion de 17 % au primaire, 19 % au secondaire en adaptation scolaire, 59 % au secondaire régulier et 7 % dans une formation axée sur l'emploi.
- 45 % des enseignants participent aux activités EVR et/ou JC depuis moins d'un an, 20 % y participent depuis deux ans, 15 %, depuis trois ans et 20 %, depuis au moins quatre ans.
- 20 % des enseignants disent consacrer, lors de la réalisation d'un projet Coop, une demi-journée ou plus par semaine.
- 80 % enseignants-répondants consacrent moins de trois heures par semaine aux activités EVR et/ou JC (Figure 1).



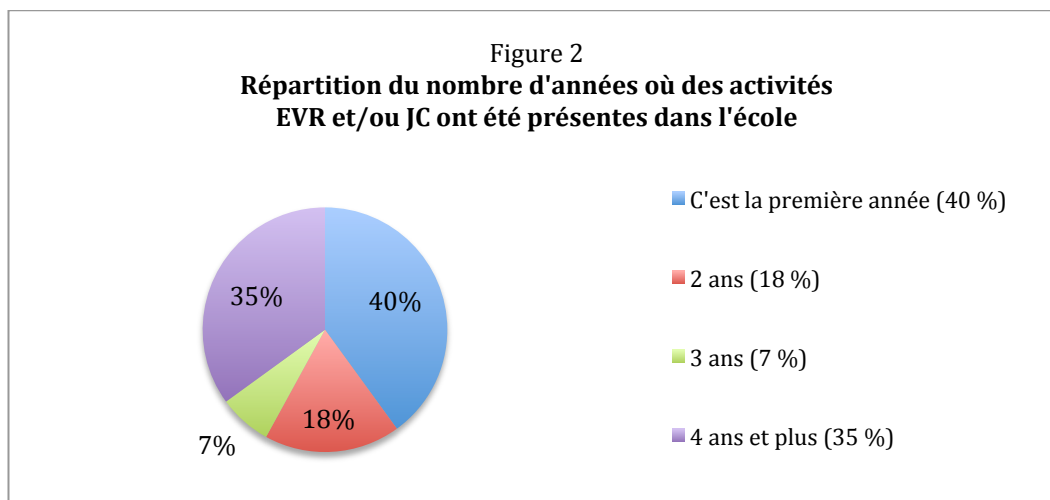
- 54 % des répondants réalisent les activités EVR et/ou JC sur le temps de classe, 26 %, sur l'heure du midi, 9 %, après la classe et 11 %, sur une base intensive de quelques jours ou de quelques semaines.

Limite méthodologique

Si le fait de réaliser ces activités avec succès est susceptible d'augmenter la compétence des enseignants en matière de coopération/entrepreneuriat, c'est aux enseignants déjà favorables à organiser des activités semblables dont dépendra en partie le succès des programmes (EVR et/ou JC) qu'ils auront adopté(s). Cet « effet enseignant » n'a pas pu être isolé.

PROFIL DES ÉCOLES

- 81 % des enseignants affirment que les activités des programmes EVR et/ou JC sont liées aux documents administratifs de leur école.
- Les activités EVR et/ou JC existent depuis moins d'un an dans 40 % des écoles et depuis au moins quatre ans dans une proportion de 35 % (Figure 2).



Il existe une différence significative entre le nombre d'années depuis lesquelles les activités existent dans l'école et la perception de la pertinence des objectifs (voir annexe B). En effet, les objectifs deviennent pour une forte majorité des enseignants totalement pertinents dès la deuxième année et le demeurent même après quatre ans. Toutefois, il faut garder à l'esprit que les enseignants qui ne trouvent pas ces objectifs pertinents ne se lancent pas dans ces programmes ou les abandonnent très tôt.

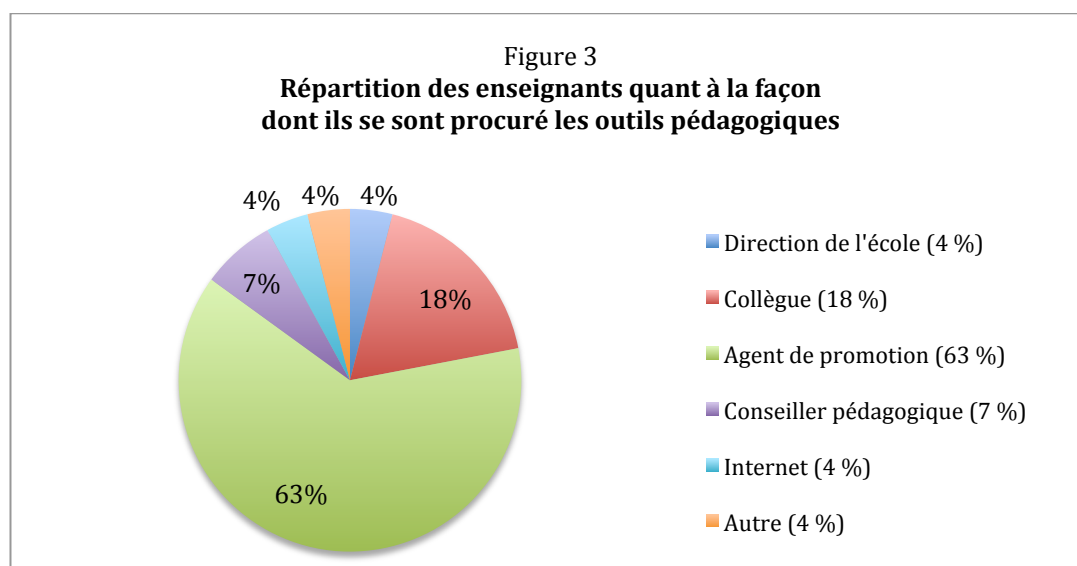
Commentaire du CRIRES

Le fait que quatre enseignants sur cinq reconnaissent que les deux programmes sont en lien avec les documents administratifs de leur école est à souligner puisque cet alignement est un facteur d'adoption de l'innovation de même qu'un facteur de pérennité de cette même innovation dans un établissement donné (Rogers, 2003).

ACCÈS ET PERTINENCE DES OUTILS

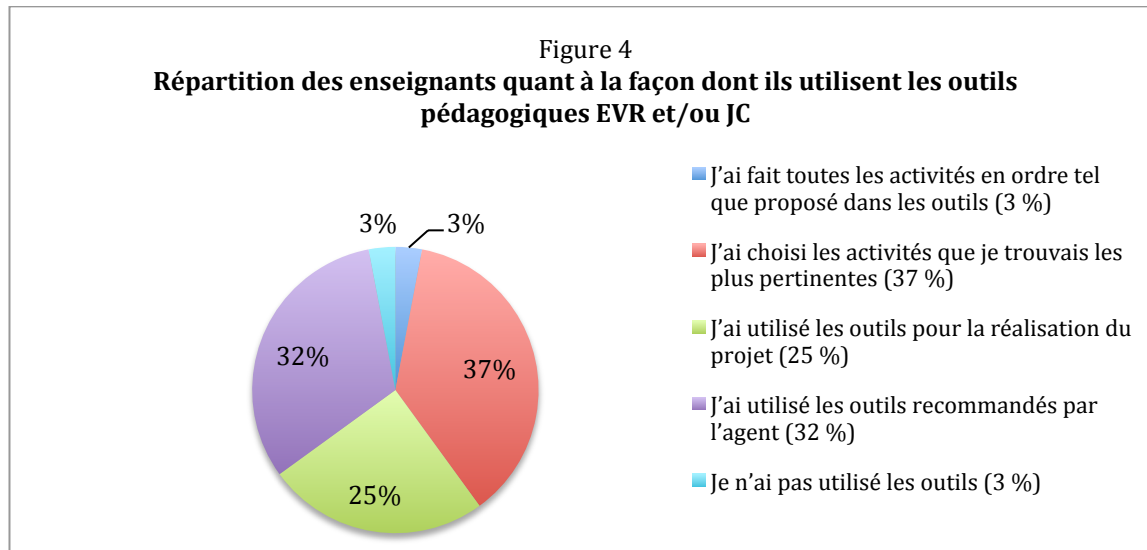
- 63 % des enseignants-répondants se sont procuré les outils pédagogiques EVR et/ou JC par l'intermédiaire d'un agent de promotion (Figure 3).
- 70 % ont suivi la formation donnée par un agent de promotion avant d'utiliser le ou les outils pédagogiques et 60 % se sont procuré les outils par la suite.

À la suite d'une journée de sensibilisation⁷ à l'entrepreneuriat collectif jeunesse de leur secteur offerte par l'agent de promotion, les enseignants obtiennent l'outil pédagogique du programme EVR. La sensibilisation des enseignants, que les agents désignent par les termes « information », voire « formation » (quand ils réalisent une journée complète, généralement consacrée aux aspects techniques de la mise en œuvre des programmes EVR ou JC), est citée par 13 agents sur un total de 16 répondants à la question se rapportant au rôle qu'ils exercent dans la mise en œuvre des programmes EVR et JC auprès des enseignants (voir, à l'annexe A, le détail des rôles que l'agent de promotion dit exercer auprès des enseignants).



⁷ Le nombre de journées de sensibilisation effectuées par les agents rejoints par téléphone est variable (de 0 à 10 par année).

- La presque totalité des enseignants (97 %) disent avoir utilisé les outils pédagogiques fournis par le CQCM pour réaliser des activités Coop. Un enseignant sur trois mentionne avoir utilisé les outils recommandés par l'agent (Figure 4).



En entrevue, deux enseignants ont affirmé s'être distanciés des outils proposés :

- « *Je ne veux pas faire comme dans un cours en apportant du contenu théorique ou faire des liens avec le programme [scolaire]... Ils [les élèves] veulent faire des choses de manière différente.* »
- « *Pas de programme, pas de cours [avec l'enseignant] en avant parce que ces jeunes-là sont écœurés.* »

Les entrevues ont aussi permis de préciser que des enseignants partent des activités Coop suggérées et les modifient en vue d'engager les élèves dans des activités reliées aux deux programmes Coop.

Commentaire du CRIRES

La disponibilité des outils apparaît comme un déterminant de l'adoption par des enseignantes et enseignants des programmes EVR et/ou JC. Que ceux-ci modifient les activités suggérées peut être vu comme une manifestation d'appropriation, une condition souvent mentionnée dans la littérature scientifique pour assurer la pérennité et le déploiement d'une innovation.

PERTINENCE DES OBJECTIFS

Les sept objectifs⁸ des programmes EVR et JC reflètent surtout les principes de l'apprentissage coopératif. Ils donnent aux élèves l'occasion d'être initiés aux valeurs coopératives et de développer des habiletés de travail en groupe coopératif. Il existe d'ailleurs une corrélation positive forte ($r_s=0,668$; $n=40$; $p<0,01$) entre l'avis concernant la pertinence des objectifs exprimé par les enseignants-répondants et les comportements qu'ils disent adopter pendant les activités EVR et JC.

Commentaire du CRIRES

Reconnus pertinents par les acteurs locaux que sont les enseignantes et enseignants, les objectifs des programmes EVR et JC s'inscrivent aussi dans la dynamique internationale qui promeut la coopération/collaboration en tant qu'habileté dite du 21^e siècle. L'ATC21s (voir www.atc21s.org), par exemple, est un regroupement de chercheurs et de partenaires qui, à l'ère du numérique, se penchent sur le renouvellement des pratiques d'évaluation des apprentissages en fonction, entre autres, des attentes sociales qui se déploient au vu des nouvelles exigences en matière de vie de travail et de vie citoyenne. Par exemple, l'OCDE, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques derrière le PISA (*Programme for International Student Assessment/Programme international pour le suivi des acquis des élèves*) finance en partie la recherche qui permettra d'insérer, dès 2015, une mesure portant sur les acquis des adolescents de 15 ans en matière de résolution de problèmes complexes requérant de la collaboration pour y parvenir.

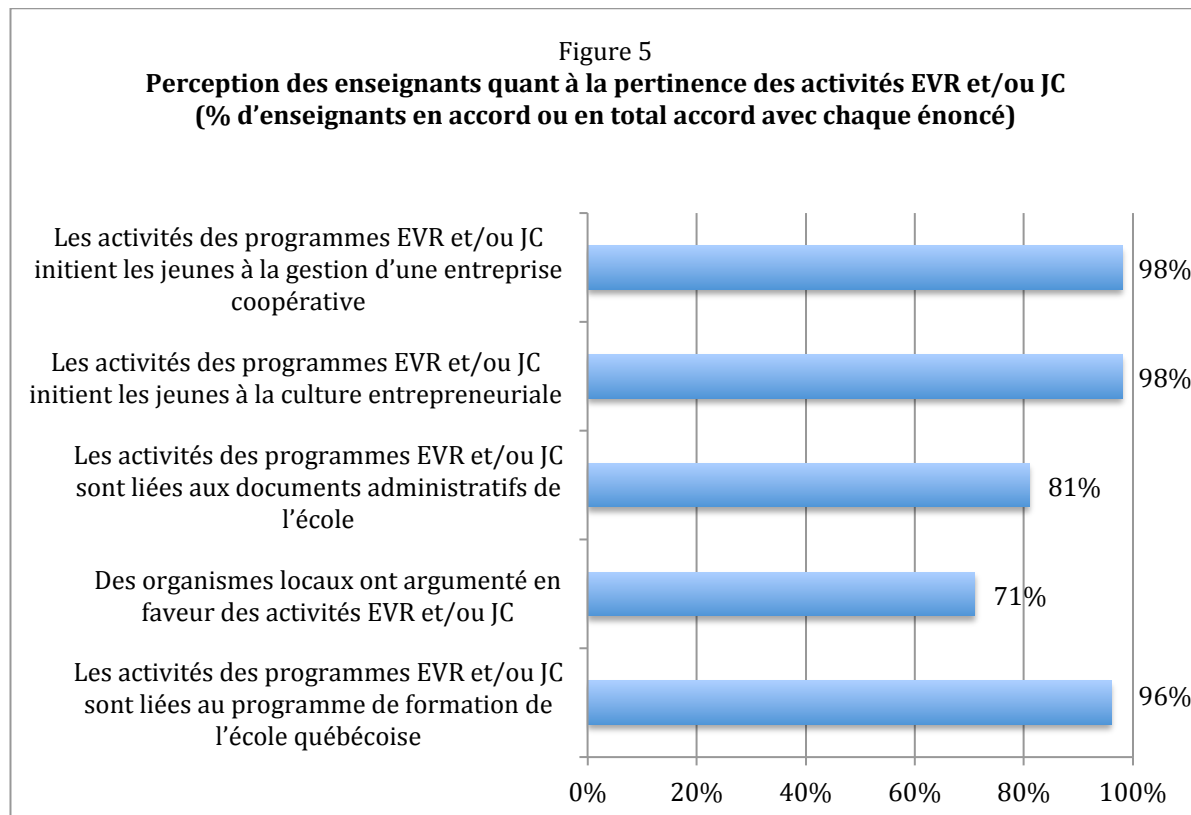
Dans le domaine de l'entrepreneuriat scolaire, on retrouve cette même insistance pour le développement d'habiletés — dont la coopération, le sens des responsabilités ou encore l'autonomie — transférables dans de multiples sphères d'activités, à travers la volonté de développer des individus plus entreprenants dans la vie en général (Davies, 2002; Pilsh & Shimshon, 2007).

⁸ (1) Vivre les valeurs de la coopération telles que l'équité, la démocratie, l'entraide, la solidarité, l'égalité; (2) développer des habiletés pour le travail de groupe coopératif; (3) prendre des décisions démocratiques; (4) gérer un projet de classe de façon coopérative et s'initier à la gestion d'une entreprise coopérative; (5) former des citoyens responsables; (6) promouvoir le dépassement de soi, la persévérance et l'engagement; (7) stimuler la motivation et la réussite éducative des élèves par des projets coopératifs.

PERTINENCE DES ACTIVITÉS

Tous les enseignants-répondants sauf un (98 %) affirment que les activités des programmes EVR et/ou JC initient les jeunes à la gestion d'une entreprise coopérative et qu'elles les initient aussi à la culture entrepreneuriale (Figure 5). Quant au lien entre les activités Coop et le *Programme de formation de l'école québécoise*, il est aussi bien reconnu par les enseignants-répondants (96 %). Voici quelques exemples de propos tenus lors des entrevues :

- « *Le projet est forcément lié aux matières au niveau de la démarche, de l'organisation, du travail d'équipe. Ils [les élèves] vont le réinvestir plus tard. Ils doivent écrire leur projet, calculer les profits, les ingrédients [math].* »
- « *On touche à toutes les matières, mais les élèves ne s'en rendent pas compte, donc ils aiment ça!* »
- « *Les projets jeune Coop, c'est une façon d'enseigner, on peut faire le lien avec toutes les matières. On en profite pour passer les matières scolaires autant en français, en math, etc.* »



Comme il a déjà été mentionné, quatre enseignants sur cinq voient aussi des liens avec les documents administratifs de l'école (Figure 5).

Soulignons la forte corrélation positive établie par les enseignants-répondants ($r_s=0,600$; $n=40$; $p<0,01$) entre la pertinence des activités et le développement de comportements coopératifs chez les élèves. Ce résultat est d'autant plus encourageant qu'il existe un fort consensus chez les chercheurs du domaine de la coopération/collaboration relativement à l'importance d'instaurer ces pratiques en classe.

LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE RECONNAÎT LA PERTINENCE D'INTRODUIRE À L'ÉCOLE LA COOPÉRATION ET L'ENTREPRENEURIAT

- Selon les frères Johnson, « la coopération, c'est travailler ensemble pour accomplir des buts partagés⁹. Dans le cadre d'activités coopératives, les individus recherchent des résultats à la fois bénéfiques pour eux-mêmes et pour les autres membres du groupe. L'apprentissage coopératif, c'est l'utilisation pédagogique de petits groupes de manière à ce que des élèves travaillent ensemble pour maximiser leur propre apprentissage ainsi que celui de leurs pairs » (Johnson & Johnson, 2004, p. 787).
- Cohen (1994a) a fourni la définition qui obtient le plus large consensus en matière d'apprentissage coopératif : « des élèves travaillant ensemble dans un groupe assez petit pour permettre à chacun de participer à une tâche collective qui a été clairement attribuée » (p. 3).
- Dans le domaine de l'éducation entrepreneuriale, on distingue généralement trois grandes finalités éducatives (Breen, 2003; Gibb, 1993; Johnson, 1988), à savoir : 1) développer des connaissances en lien avec l'entrepreneuriat (*entrepreneurship education*); 2) développer des habiletés de création et de gestion d'entreprise (*small business education*) et 3) développer des savoir-être utiles dans la vie en général, comme le sens des responsabilités, le leadership ou encore l'autonomie (*enterprise education*). Les deux premières finalités sont la plupart du temps considérées conjointement et associées à la volonté de former de futurs entrepreneurs, dans une vision spécifique et économique de l'entrepreneuriat, là où la troisième finalité concerne l'idée de développer des individus entreprenants dans différentes sphères d'activités, dans une vision large et processuelle de

⁹ Cette définition est différente de la définition de la collaboration communément acceptée dans les écrits scientifiques nord-américains qui établissent la distinction suivante entre coopération et collaboration : coopérer, c'est se partager une tâche en vue de l'accomplir et collaborer, c'est travailler ensemble à la réalisation d'un but commun. Toutefois, dans les écrits émanant du Royaume-Uni et de l'Europe, ces définitions sont habituellement inversées. C'est l'analyse du contenu des documents du CQCM ainsi que notre connaissance de la littérature scientifique qui nous font opter, d'une part, pour la définition des Johnson et, d'autre part, pour l'association des termes coopération/collaboration à certains moments stratégiques du texte.

l'entrepreneuriat (Jones & Iredale, 2010; Pepin, 2012). À cet égard, les projets évalués semblent toucher indistinctement ces trois finalités.

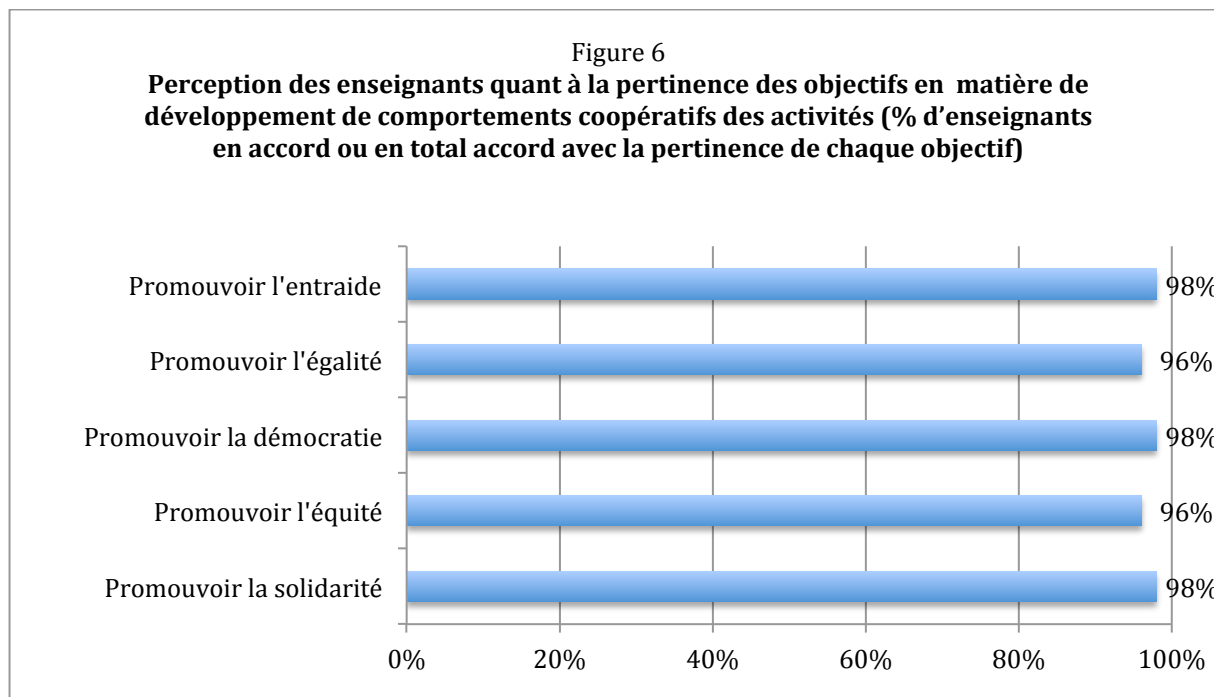
- Hitty & O’Gorman (2004) laissent voir que les initiatives concrètes en milieu scolaire différencient généralement peu les finalités d’éducation entrepreneuriale qu’elles privilégient concrètement. Ceci pose cependant question dans la mesure où ces initiatives s’inscrivent dans des cadres curriculaires nationaux englobants qui prescrivent des orientations générales (Hitty, 2008).
- Au Québec, l’entrepreneuriat a été introduit dans le Programme de formation de l’école québécoise, à la suite de la réforme curriculaire, à titre de domaine général de formation, dénommé *Orientation et entrepreneuriat*. Pepin (2011a) a montré que ce domaine général de formation rejoint davantage la troisième finalité d’éducation entrepreneuriale, soit la volonté de former des individus entreprenants en général. On retrouve néanmoins dans le programme officiel du deuxième cycle du secondaire un programme spécifique complémentaire, nommé *Sensibilisation à l’entrepreneuriat*, dans le domaine du développement professionnel. Ce dernier se rapproche pour sa part davantage de la volonté de former de futurs entrepreneurs, quoique Beaulac (2011) ait montré qu’on y retrouve des objectifs associés aux trois finalités décrites.

CONDUITE DES ACTIVITÉS

Faire vivre les valeurs de la coopération telles que l’équité, la démocratie, l’entraide, la solidarité, l’égalité, est le premier objectif des programmes EVR et JC, et les enseignants-répondant semblent fort bien le comprendre (Figure 6).

Voici deux extraits que des enseignants ont exprimés en entrevue :

- « *Tout le monde vote pour prendre les décisions pour avoir l’avis de tout le monde. C’est différent d’un cours normal, ça réveille.* »
- « *C’est beau de voir les jeunes s’entraider dans le projet. Il n’y a plus de petites gangs, tout le monde est égal.* »

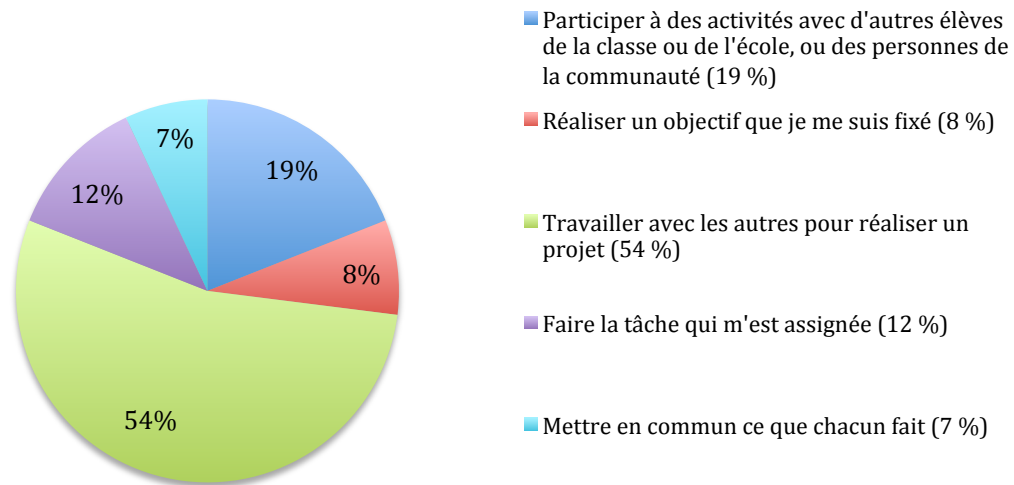


Des agents de promotion ont explicitement mentionné, dans leurs propos écrits, faire vivre les valeurs coopératives à travers la mise en œuvre des programmes. C'est ce que montre l'exemple suivant : *« Je veille à ce que les valeurs coopératives se vivent de façon adéquate dans les projets, et ce, par tous les élèves. »* Deux autres agents insistent sur la solidarité et l'entraide :

- *« Pour JC, les élèves apprennent à travailler ensemble, à mettre leur idée en commun et à être solidaires. »*
- *« Je suis l'accompagnateur du groupe, je suis là pour les aider à mieux coopérer ensemble. Je peux leur faire vivre des activités de sensibilisation à la coopération pour les amener à mieux travailler en équipe et aussi leur présenter ce qu'est la coopération et comment fonctionne une coopérative. »*

Faire développer des habiletés pour le travail de groupe coopératif oriente aussi plusieurs activités des programmes EVR et JC (objectif 2). À la suite de leur expérience dans l'un ou l'autre de ces programmes, les élèves se représentent la coopération dans les termes suivants (Figure 7) :

Figure 7
**Répartition des élèves
quant à la manière dont ils se représentent la coopération**

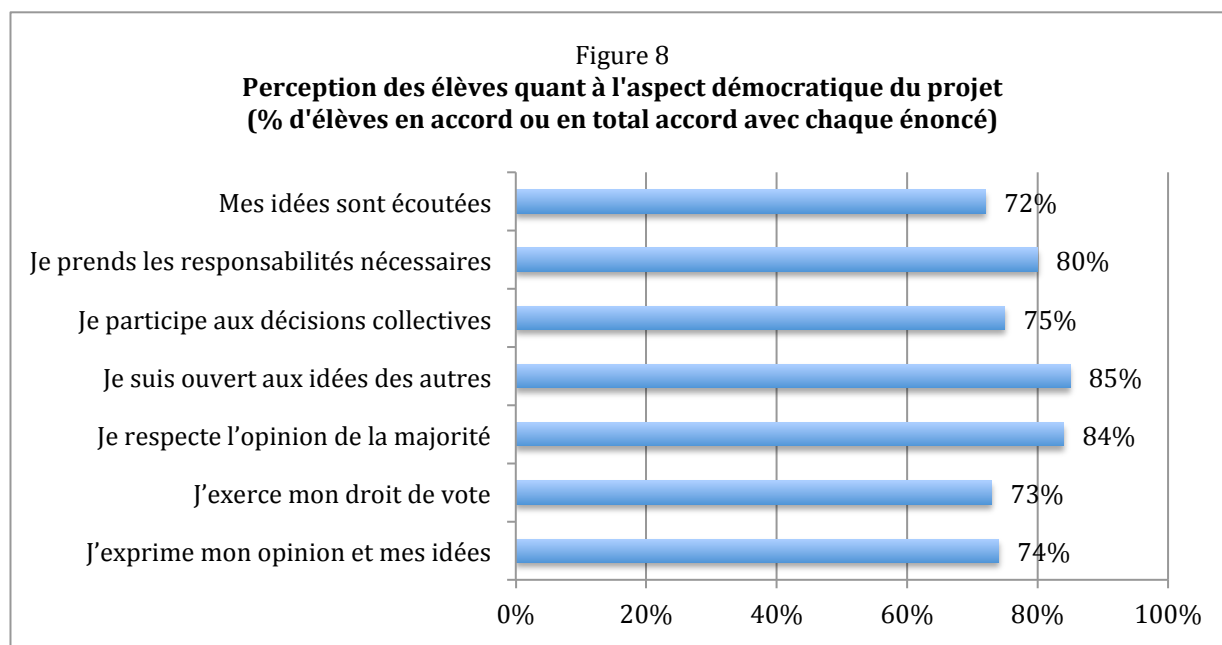


Leurs réponses manifestent que trois jeunes sur quatre ont intégré la notion de partage et de travail avec des pairs en ce qui a trait à la coopération. Certains ont affirmé : « *Ce qu'elle ne veut pas faire, on se les partage [les tâches]* » ; « *Travailler ensemble c'est difficile. Je vais le faire seul, ça va aller plus vite.* »

Faire prendre des décisions démocratiques par la classe (objectif 3) a aussi été réalisé : trois élèves-répondants sur cinq ont reconnu que cela avait fait partie de leur expérience puisqu'ils ont exprimé que les projets avaient été choisis, après discussion, par l'ensemble de la classe. Ainsi, a-t-on entendu : « *On a décidé la classe ensemble. Il y avait genre 50 idées au tableau. On a voté et c'est les CONFORT-TABLES qui ont gagné. Tout le monde était content avec l'idée.* » ; « *Ici, je peux dire ce que je pense et je n'ai pas peur. C'est comme normal de dire ce que l'on veut. Après on vote, c'est tout* ». Un élève-répondant sur cinq a exprimé que le projet auquel il avait participé répondait explicitement à un besoin nommé dans l'école¹⁰. Pour un élève sur cinq, c'est l'enseignant qui avait décidé du projet.

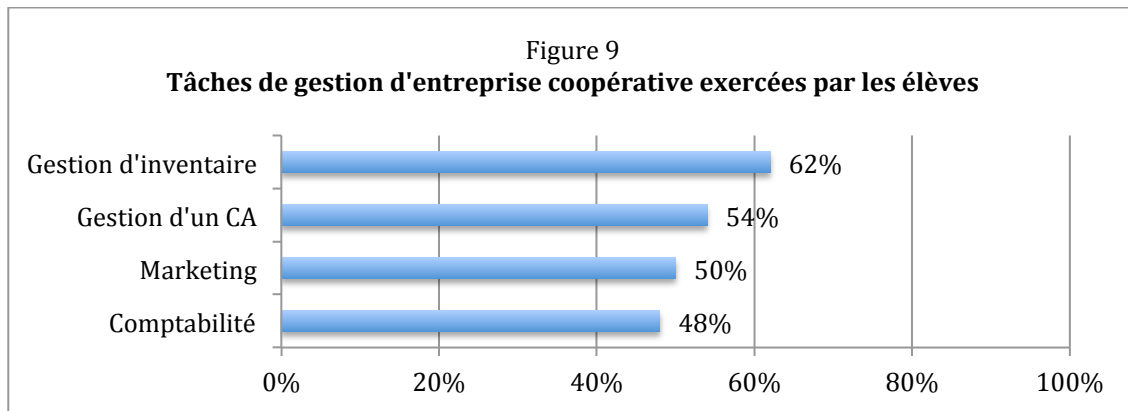
¹⁰ En théorie, les activités JC répondent à des besoins du milieu que les élèves reconnaissent et pour lesquels ils souhaitent mettre en place un projet sous l'un ou l'autre des trois volets suivants : un besoin ponctuel non satisfait (p. ex : voyage de fin d'année, bal de finissants, vente de garage pour

Plusieurs classes ont réussi à choisir un projet de façon démocratique, et ce, même si ce processus est exigeant. L'approche démocratique s'est manifestée de différentes façons selon les élèves-répondants (Figure 8) :



Faire gérer [par les élèves] un projet de classe de façon coopérative et [les] initier à la gestion d'une entreprise coopérative (objectif 4) se planifie selon sept enseignants sur dix. En début d'année, l'un d'eux a par exemple mis en place une activité proposée dans le guide : « *Les élèves doivent se promener dans la classe et trouver quelqu'un qui a telle ou telle qualité ou telle ou telle aptitude. Ensuite, les élèves choisissent, selon les forces de chacun, dans quel comité ils vont aller.* » De plus, ces mêmes enseignants indiquent leur préférence pour faire travailler les élèves en groupes hétérogènes dans les différents comités. Ces divers comités auxquels les élèves pouvaient participer pour s'initier à la gestion d'une entreprise et les choix faits par les élèves-répondants ont été les suivants (Figure 9) :

une sortie récompense), un besoin permanent d'un groupe ou d'une communauté (p. ex. : magasin scolaire, collation santé durant les activités après la classe) ou un besoin permanent sensibilisant les jeunes aux enjeux du commerce équitable et à l'importance de l'achat local (CQCM, Jeune Coop, *Outil pédagogique d'entrepreneuriat collectif*, 2007, p. 6).



Divers rôles ont pu être vécus sur ces comités. Les élèves ont nommé les rôles qu'ils avaient exercés : président du conseil d'administration, préposé aux ressources humaines, secrétaire, porte-parole ou membre d'un comité de gestion, production, marketing, finances, multimédia, commercialisation, etc.

- *« Moi, je suis dans le comité des mathématiques. C'est moi qui gère tout l'argent. J'ai appris à faire un budget. C'est bizarre parce que d'habitude, je suis pourri en math. »*
- *« Moi, je fais partie du CA. Je suis le président. Même si toute la classe décide ensemble tout, c'est moi le grand boss. Je suis fier. Je rencontre la direction de l'école souvent pour le projet. Je me sens plus vieux. »*
- *« Nous, on a fait toute la publicité. Les affiches, on est allés dans les classes promouvoir notre [produit]. Ça dégêne un peu. On a appris comment vendre les choses. »*

Un commentaire frappant d'un élève, recueilli en entrevue, est le suivant : *« C'est nous autres qui décident, c'est comme si on avait une vraie compagnie, c'est la réalité »*. Les rôles des élèves sur les différents comités ont été l'occasion pour eux d'assumer des responsabilités qu'ils ne prenaient pas habituellement. Selon les propos qu'ils ont tenus en entrevue, ils comprennent que la qualité de leur travail a des répercussions sur l'ensemble du projet réalisé.

Trois élèves sur quatre ont accepté un rôle à la suite d'un vote ou d'encouragements de la part de certains pairs :

- *« Au début je ne voulais pas être la présidente pour le projet. Je sais que je prends toujours beaucoup de place dans une classe, je parle beaucoup. Mais les autres ont voté pour moi. Je suis contente. Ils me voyaient bien dans ce rôle-là! »*

- *« Je me suis présenté pour être le président et les autres ont voté pour moi. »*
- *« Je voulais aller dans le comité de production, mais la classe m'a encouragé à faire autre chose, à me présenter comme président du comité marketing parce que je suis vraiment bon en dessin. C'est ce que j'ai fait et maintenant, je fais des vraiment belles affiches pour toute l'école. »*

Commentaire du CRIRES

Les répondants-élèves ont indiqué à plus de 50 % (Figure 9) avoir exercé des tâches de gestion d'entreprise lors de leur participation à des comités. Il n'est pas rare de retrouver un fonctionnement en comités dans les activités entrepreneuriales (Harris, 1995; Lewis & Massey, 2003; Williamson, 1989). Ils sont privilégiés pour accélérer l'atteinte de l'objectif de l'activité, pour initier les élèves aux rôles que l'on retrouve dans certaines entreprises hors de l'école ou encore pour maximiser la productivité de l'activité (Pepin, 2011b). Cependant, ce genre de fonctionnement peut être remis en question (Jamieson, 1984; Shilling, 1989).

Le problème inhérent aux comités, bien que les entreprises coopératives puissent effectivement adopter ce genre d'organisation, est qu'ils morcellent l'expérience entrepreneuriale : ainsi, chaque comité n'assume les responsabilités que d'un aspect précis de l'expérience d'ensemble. Dans le même esprit, les apprentissages que devrait permettre le projet sont alors cantonnés à certains élèves, en fonction du comité dans lequel ils sont impliqués et des problèmes spécifiques qu'ils rencontrent. À la limite, la compréhension générale du projet peut s'en trouver affectée.

Ceci invite donc, au minimum, à organiser une rotation dans la prise en charge des différents comités de sorte que tous les élèves vivent tous les aspects de l'activité (Boivin, 1997) et, dans l'idéal, à délaissier les organisations fragmentées au profit de structures inclusives de décision. Ainsi un conseil de classe dédié à la gestion de l'activité entrepreneuriale et auquel participent tous les élèves impliqués semble pouvoir répondre efficacement à ce constat (Pepin, 2013), selon le principe coopératif « une personne = une voix ». Pour faire écho aux assemblées d'administration ou d'adhérents qui s'organisent dans le cadre des entreprises coopératives, les destinataires du projet pourraient même être invités à s'exprimer sur les orientations de l'activité.

LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE CONCERNANT LA RÉALISATION D'ACTIVITÉS AXÉES SUR LA COOPÉRATION ET L'ENTREPRENEURIAT

La conduite d'activités coopératives exige de :

- **Planifier.** Lorsqu'elle est planifiée, la coopération apporte une valeur ajoutée et les « autres », qu'il s'agisse d'autres élèves ou d'intervenants, sont considérés comme des atouts desquels et avec lesquels apprendre. Lorsqu'elle est laissée au hasard, la coopération apparaît plus limitée et les « autres » peuvent être soit un frein ou une source de distraction, plutôt qu'un tremplin vers des apprentissages collectifs (Surlémont & Kearney, 2009).
- **Formuler des attentes et des normes claires.** Attendre des membres qu'ils expriment, par exemple, du respect pour les contributions des autres aux efforts du groupe tend à accroître les efforts des membres pour atteindre les objectifs du groupe (Branscombe, Spears, Ellemers, & Doosje, 2002), et leur sentiment de valorisation en tant que membres du groupe (Emler & Hopkins, 1990; Tyler & Smith, 1999) ainsi que leur engagement et l'adhésion aux normes du groupe (Smith & Tyler, 1997; Tyler, DeGoey, & Smith, 1996). Le respect entre les membres du groupe tend à favoriser l'identité collective (Simon & Sturmer, 2003).¹¹
- **Entraîner à des habiletés interpersonnelles.** Entretenir une coopération de bonne qualité requiert des participants d'avoir (ou de se faire enseigner) les habiletés interpersonnelles et de travail en petit groupe nécessaires. Voici des exemples de telles habiletés : leadership, prise de décision, établissement de la confiance (*trust-building*), communication, gestion de conflits. Donner aux participants des rétroactions individuelles sur la fréquence à laquelle ils manifestent certaines habiletés est plus efficace que les rétroactions fournies au groupe pour améliorer leur réussite et créer des relations plus positives (Johnson & Johnson, 2003).
- **Privilégier les équipes hétérogènes.** Johnson & Johnson (1988) recommandent aux enseignants de former des équipes hétérogènes puisqu'elles tendent à être plus fortes que celles très homogènes. En effet, les apprentissages sont davantage consolidés lorsque les membres de l'équipe ont besoin de discuter pour trouver un consensus que lorsqu'ils arrivent rapidement à une même réponse. Le besoin de discuter signifie qu'ils doivent expliquer, justifier, partager les solutions qu'ils ont trouvées pour résoudre un problème. Ainsi, ceux qui raisonnent de la même façon n'ont pas avantage à travailler ensemble. Selon Slavin (1995), même les élèves forts ne seront pas freinés dans leur apprentissage s'ils travaillent avec des élèves faibles : les bons élèves bénéficient tout autant de l'apprentissage coopératif que les élèves en difficultés » (cité dans Slavin, 2010, p. 182)
- **Reconnaître la solidarité au sein du groupe.** Selon Slavin (2010), l'apprentissage structuré en équipe prévoit de récompenser les équipes en fonction des progrès de leurs membres et il se caractérise par une responsabilité individuelle, ce qui signifie que la réussite de l'équipe dépend des apprentissages individuels et non seulement des productions du groupe.
- **Installer une dynamique de classe démocratique.** La gestion démocratique de la classe est promue depuis plus de 50 ans (Bany & Johnson, 1969) pour l'éducation à la citoyenneté, mais aussi pour la réalisation d'apprentissages en profondeur (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Lorsqu'il s'agit d'activités entrepreneuriales comme de projets d'action, de microentreprises ou de coopératives scolaires, la structure peut être soit hiérarchique soit démocratique (Rees, 1986). Dans les structures hiérarchiques, des rapports de pouvoir sont instaurés, les décisions sont prises par les gestionnaires et appliquées par les employés. Dans les structures démocratiques, les rapports de pouvoir sont égalisés, tandis que les décisions sont prises en collégialité.

¹¹ Les auteurs nommés dans ce paragraphe sont cités dans Johnson & Johnson, 2009, p. 370.

Commentaire du CRIRES

Deux pistes de développement se dégagent de la littérature scientifique et des acquis expérimentaux pour faire progresser l'apprentissage de la coopération :

1. Augmenter la prise de décision de nature démocratique

Les projets Coop évalués semblent s'inscrire dans un fonctionnement hybride (Figure 9). On constate que les tâches et les responsabilités sont divisées sur la base de comités responsables de parties précises du déroulement du projet, le tout étant chapeauté par un conseil d'administration jouant le rôle de garde-fou. Cet aspect renvoie davantage à une structure hiérarchisée. Néanmoins, les membres des différents comités ont été élus et les décisions se prennent collectivement ou en comité en fonction de la nature des décisions à prendre. À cet effet, comme le laisse voir la Figure 8, plus des trois quarts des élèves estiment que le projet s'organise sur une base démocratique.

2. Faire coopérer pour apprendre

Les études sur l'apprentissage coopératif sont très nombreuses. Faire travailler des élèves ensemble leur apporte d'importants bénéfices (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Le rôle-clé de l'enseignant est d'établir un climat démocratique dans sa classe en adoptant lui-même, elle-même, du moins à des moments choisis, un comportement démocratique (Cohen, 1994b). Johnson et Johnson (2009) rappellent les cinq « éléments fondamentaux » des différents modèles et approches : l'interdépendance positive¹², la responsabilisation individuelle, les structures encourageant les échanges efficaces pour l'atteinte des buts de l'équipe, les compétences sociales et la réflexion analytique sur le fonctionnement du groupe. En appui aux enseignants qui mettent en place des activités coopératives à des fins de faire apprendre des éléments du Programme de formation de l'école québécoise, un site Web sur l'apprentissage coopératif a été développé par Diane Arcand en coopération avec une équipe de l'Université Concordia ainsi que l'équipe TACT de l'Université Laval, une équipe de chercheurs et d'étudiants du CRIRES sur la collaboration à l'aide de supports numériques (http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm). De plus, le CQCM produit ou met à jour annuellement des trousseaux pédagogiques à l'adresse web suivante : <http://www.coopquebec.coop/fr/pour-les-enseignants.aspx>.

Les technologies numériques comme le Knowledge Forum (KF) sont des supports à la collaboration. Par exemple, il a été montré que des échanges productifs pouvaient se produire entre élèves sur le KF. Il a été développé, et continue de l'être, selon des principes éprouvés des sciences de l'apprentissage qui favorisent l'investigation collective, l'utilisation de données et les échanges centrés sur la coélaboration de connaissances (entendre ici l'apprentissage de la création de connaissances, soit l'une des trois grandes compétences que l'UNESCO (2011) suggère aux enseignantes et enseignants de développer

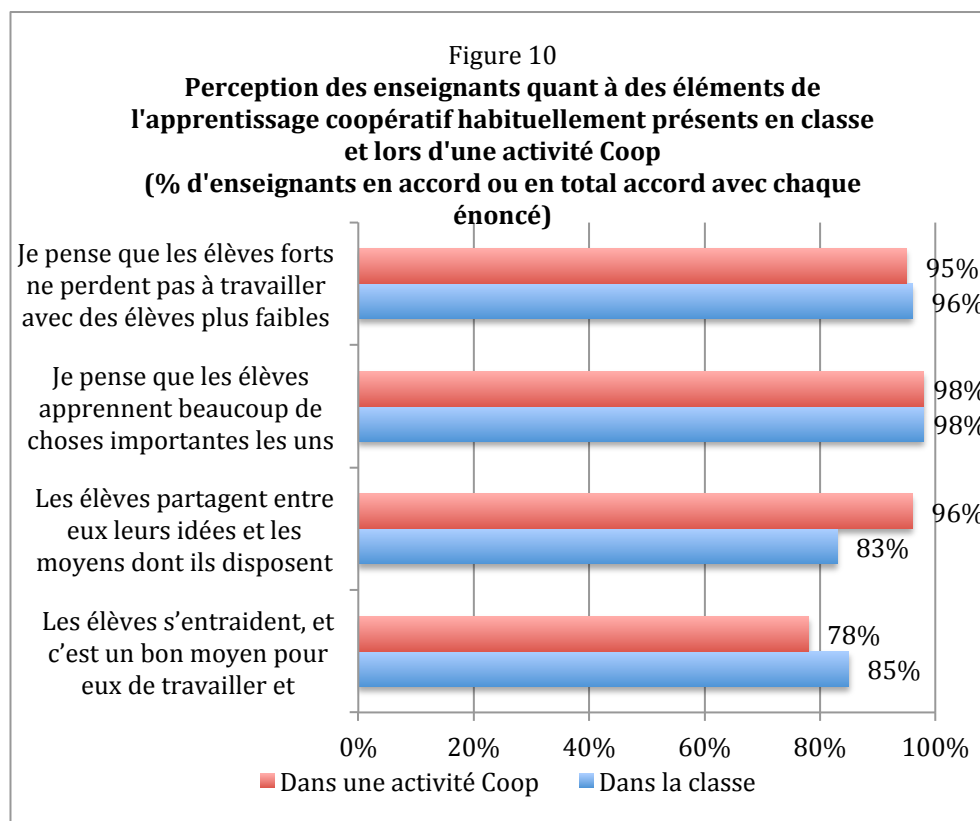
¹² Selon les Johnson (1998), la condition d'interdépendance positive est créée lorsque les élèves d'un groupe sont liés ensemble de manière à ce que personne ne puisse réussir à moins que les autres du même groupe réussissent aussi.

à l'ère numérique). De bons exemples sont fournis sur le site de l'École en réseau (www.eer.qc.ca).

EFFICACITÉ DES PROGRAMMES EVR ET JC

Les résultats observés quant à l'efficacité des outils conçus, révisés selon les besoins, promus et utilisés en classe sont remarquables. Les enseignants qui les utilisent peu s'en inspirent néanmoins pour initier les élèves aux projets Coop. Un enseignant, par exemple, exprimait qu'il amorce un projet Coop sans même y référer explicitement puisqu'il veut faire vivre l'expérience aux jeunes sans leur fournir au préalable des notions théoriques.

Il est plausible de penser que les enseignantes et enseignants qui font des projets Coop sont déjà naturellement enclins à faire coopérer les élèves. La Figure 10 semble le confirmer :



Dans le cas des enseignants qui n'intègrent généralement pas une approche coopérative en classe, l'efficacité des programmes EVR et JC n'en est pas pour autant réduite comme le reflètent les propos entendus lors des entrevues. En voici quelques-uns :

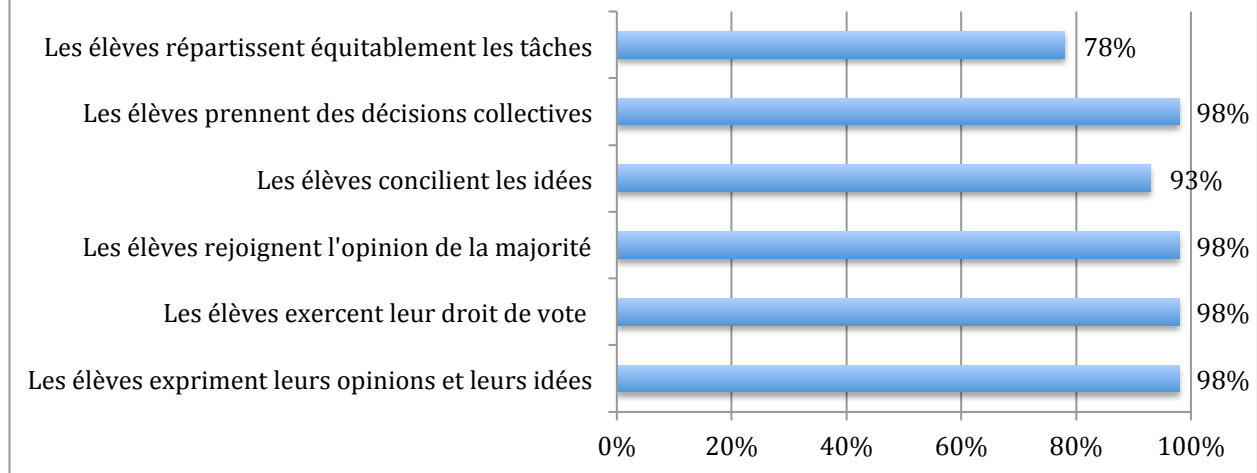
- *« Les élèves n'ont jamais autant de place dans mes cours. Habituellement, ils sont en rang d'oignon. Ma façon de travailler première est le rang d'oignon, je dois m'ajuster. Ça m'insécurise, ce n'est pas dans ma zone de confort. »*
- *« À force d'en faire et de travailler comme ça, je suis plus à l'aise. J'ai plus confiance dans le résultat final. »*

Pour d'autres enseignants, l'approche coopérative est déjà ancrée dans leur pratique :

- *« Les élèves travaillent en classe beaucoup par projets, en équipe, et à travers l'enseignement au départ. Je ne fais pas beaucoup d'enseignement traditionnel. Ils travaillent beaucoup en sous-groupes, j'aime beaucoup les mélanger, qu'ils ne soient pas avec le même monde. C'est des équipes de travail. Ils doivent apprendre ce qu'est une équipe de travail et travailler avec tout le monde. Ça aide à développer des liens, d'être capable de travailler avec tout le monde et de les respecter. Ça prépare aussi pour le secondaire. »*
- *« Pour moi, le travail d'équipe, c'est naturel. Il doit y avoir du bruit. C'est ma manière d'enseigner, ça fait partie de mes valeurs. Ça aide [les élèves] à les rendre conscients de leurs qualités entrepreneuriales. »*
- *« L'enseignant fait la différence, c'est sûr, mais c'est sur les élèves, surtout ceux en difficulté, que l'on voit les plus grands effets. »*

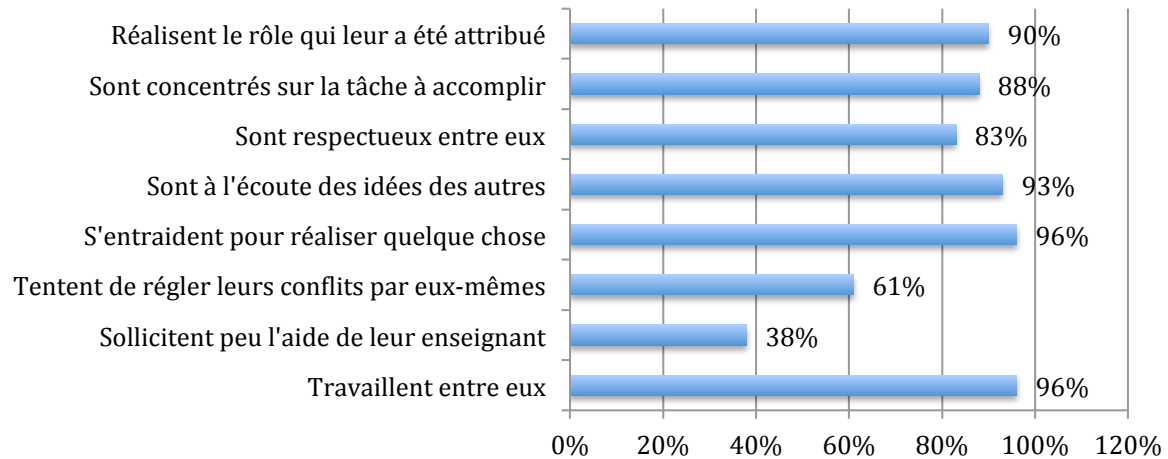
La Figure 11 est éloquent quant à l'efficacité des activités EVR et/ou JC, décelée par les enseignants-répondants, en matière d'attitudes et de comportements coopératifs :

Figure 11
Perception des enseignants quant aux attitudes coopératives manifestées par les élèves pendant les activités EVR et/ou JC
 (% d'enseignants en accord ou en total accord avec chaque énoncé)

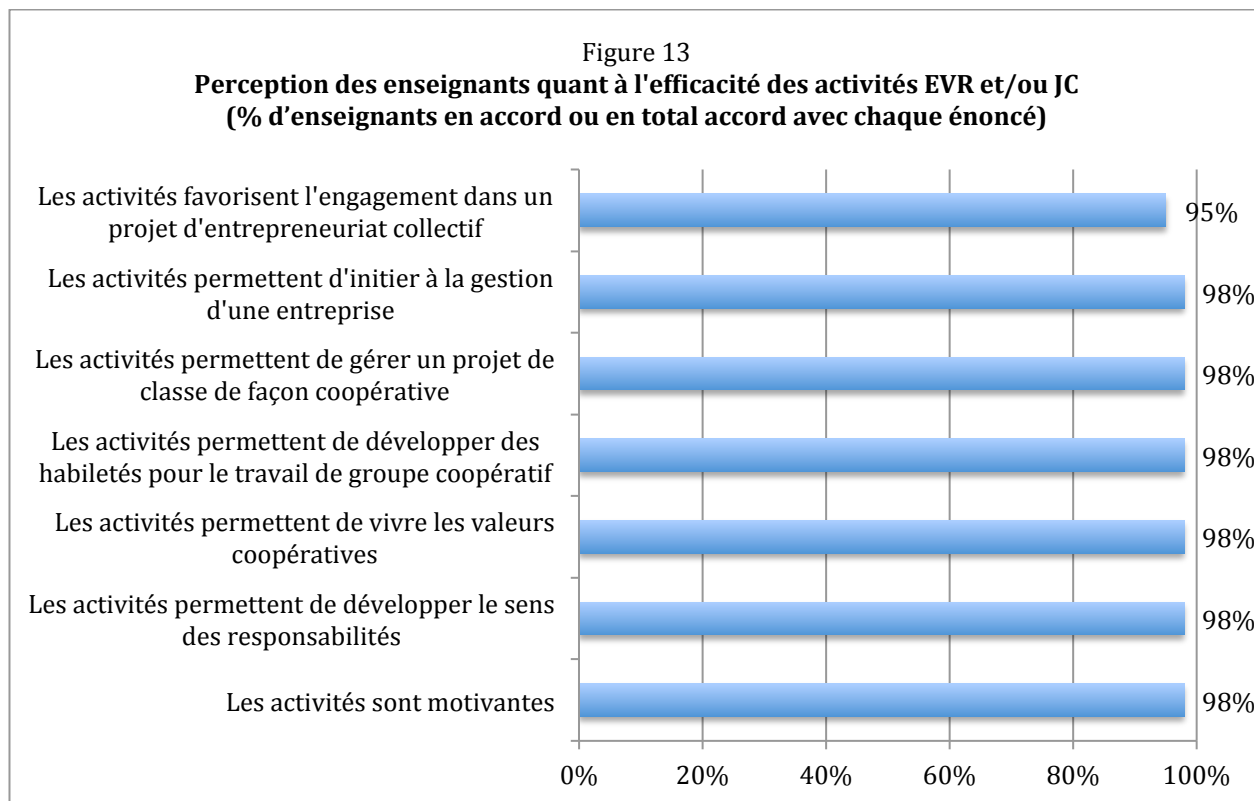


- *« Au début de l'année, il y en a toujours qui ne veulent pas parler. À la fin de l'année, après avoir fait ces projets-là, les élèves les plus timides sont capables de dire ce qu'ils pensent. Ils ont le projet tellement à cœur qu'ils veulent s'exprimer. De toute façon, les élèves votent toujours pour prendre des décisions importantes, soit en grand groupe ou soit en petits comités. »*
- *« C'est certain, comme partout, il y en a toujours qui travaillent plus fort que les autres. Mais en général, tout le monde est à sa tâche. De toute façon, s'il y en a qui ne font rien, les autres élèves vont se charger de le leur dire. Habituellement, je n'ai rien à dire. »*

Figure 12
**Perception des enseignants quant aux comportements adoptés par les élèves
 pendant les activités EVR et/ou JC**
 (% d'enseignants en accord ou en total accord avec chaque énoncé)



- *« Ils vont avoir besoin plus tard de travailler en équipe dans n'importe quel métier. L'initiative est une bonne notion et une bonne valeur à faire développer aux élèves. Dans certains groupes, il y a plus de leaders que d'autres. »*
- *« On apprend la résolution de conflit. Habituellement, ils [les élèves] sont capables d'arriver à une solution. Ils ont besoin d'aide pour dénouer et accepter, mais on arrive toujours à trouver une solution. »*
- *« Ils ont besoin du travail de l'autre pour avancer. Il y a une interdépendance des comités. Quand un secteur ralentit, c'est toute l'entreprise qui ralentit. »*

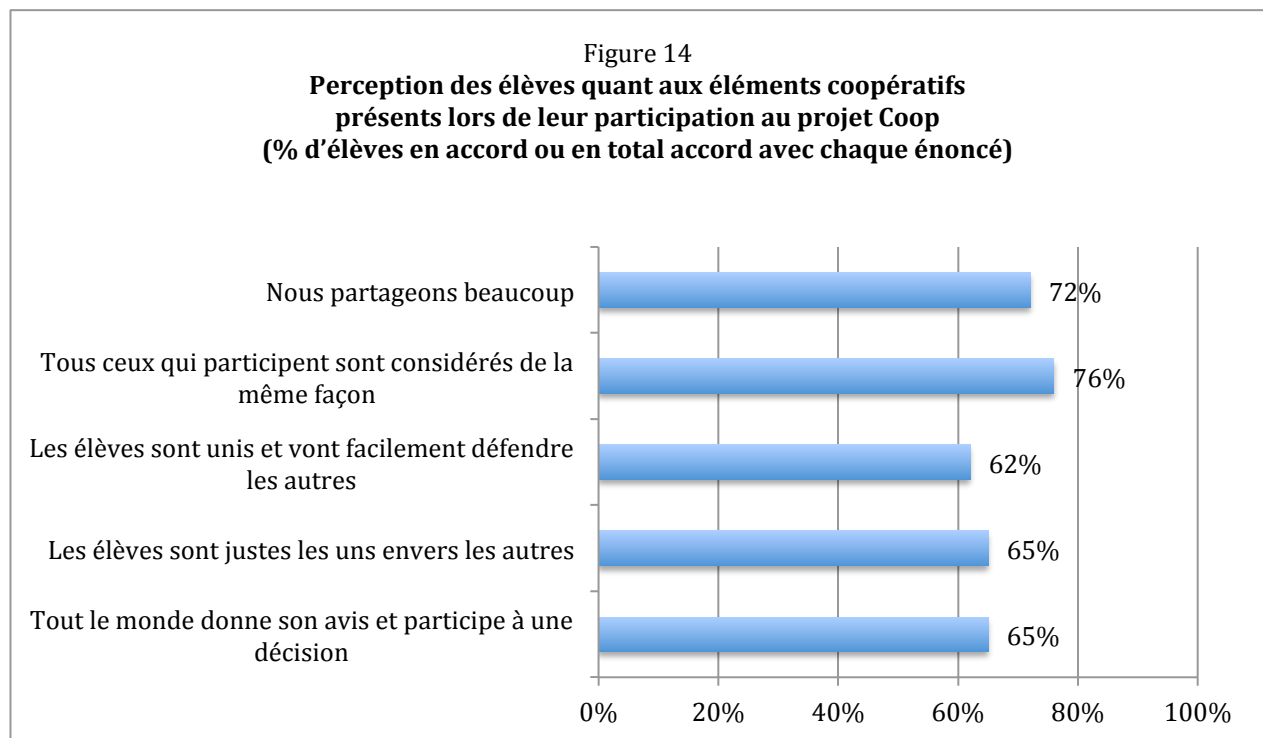


Les résultats de la Figure 13 indiquent que la quasi-totalité des répondants sont en accord avec les énoncés liés à l'efficacité des activités. Non seulement les enseignants-répondants ont-ils répondu par l'affirmative dans le questionnaire (corrélation forte et positive ($r_s=0,563$; $n=40$; $p<0,01$), mais ce qu'ils ont exprimé en entrevue corroborait et explicitait ce résultat exceptionnel :

- « *L'initiative. Gros changement sur l'initiative. Ils prennent confiance en eux et en les autres. Mettre des mots sur eux et sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils réalisent.* »
- « *Il y a beaucoup de projets dans l'école. Ça stimule le milieu. Les élèves font tout le processus. La prof n'impose rien, sinon ils ne voudront rien faire. Sois responsable de ce que tu veux faire.* »
- « *Maturation. Ça fait vieillir, entre le début de l'année et maintenant. Ils sont autonomes pour leur âge ; ils se sont pris en main. Ils apprennent à prendre des initiatives. Je ne suis pas là tout le temps, ça donne confiance en soi. Ils sont capables de dire ce qu'ils pensent dans le respect. Ils soudent des liens dans le groupe.* »

- *« C'est valorisant. Les jeunes gagnent à des concours. Au départ, les jeunes ne pensaient jamais gagner rien. Ils ne sont pas habitués de performer. Ils se rendent compte qu'ils sont bons, ça les motive. C'est des élèves qui ne sont pas habitués d'aller chercher des prix. »*

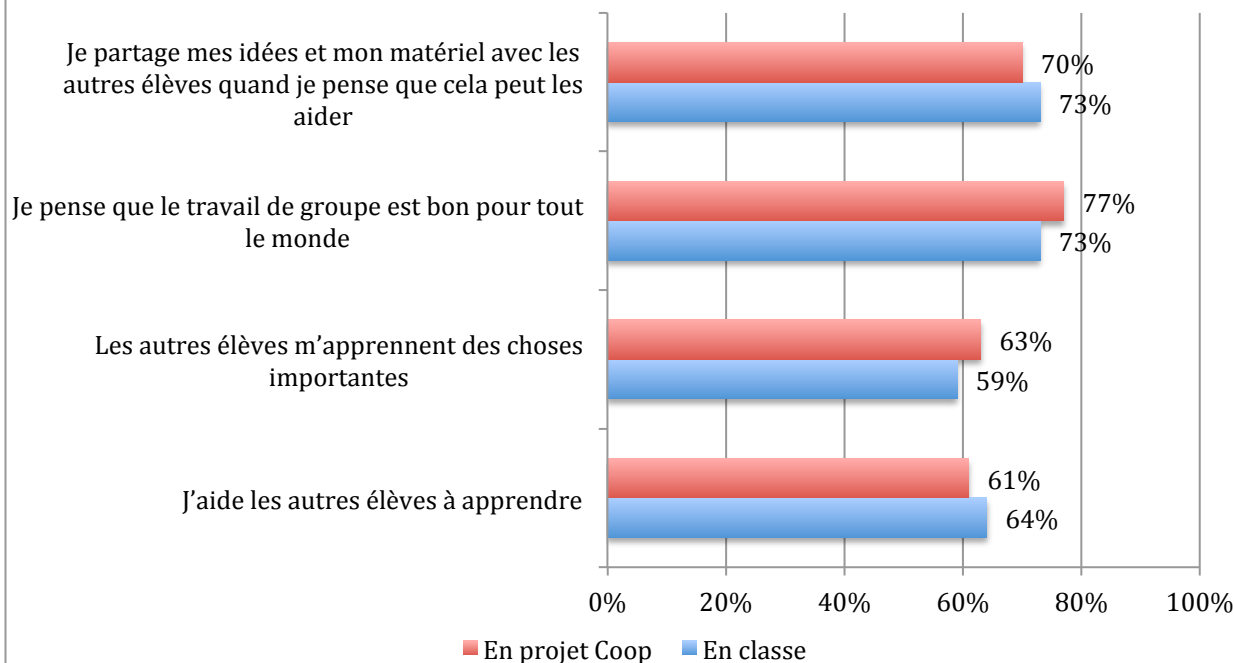
Les perceptions des élèves-répondants sont aussi indicatives de l'efficacité des programmes EVR et JC puisque la majorité affirme vivre les valeurs de la coopération quand ils participent à un projet Coop :



- *« Le projet nous a aidés à travailler ensemble. Avant, on parlait juste à nos amis, maintenant, on parle à tout le monde. Ça nous a appris à mieux connaître le groupe, on dit plus ce que l'on pense. Tout le monde prend sa place. »*
- *« Ça rapproche la classe ensemble, on a l'occasion de travailler tout le monde ensemble. On découvre des affinités avec les autres dans le projet. On crée des liens que l'on n'aurait pas faits autrement. »*

Figure 15

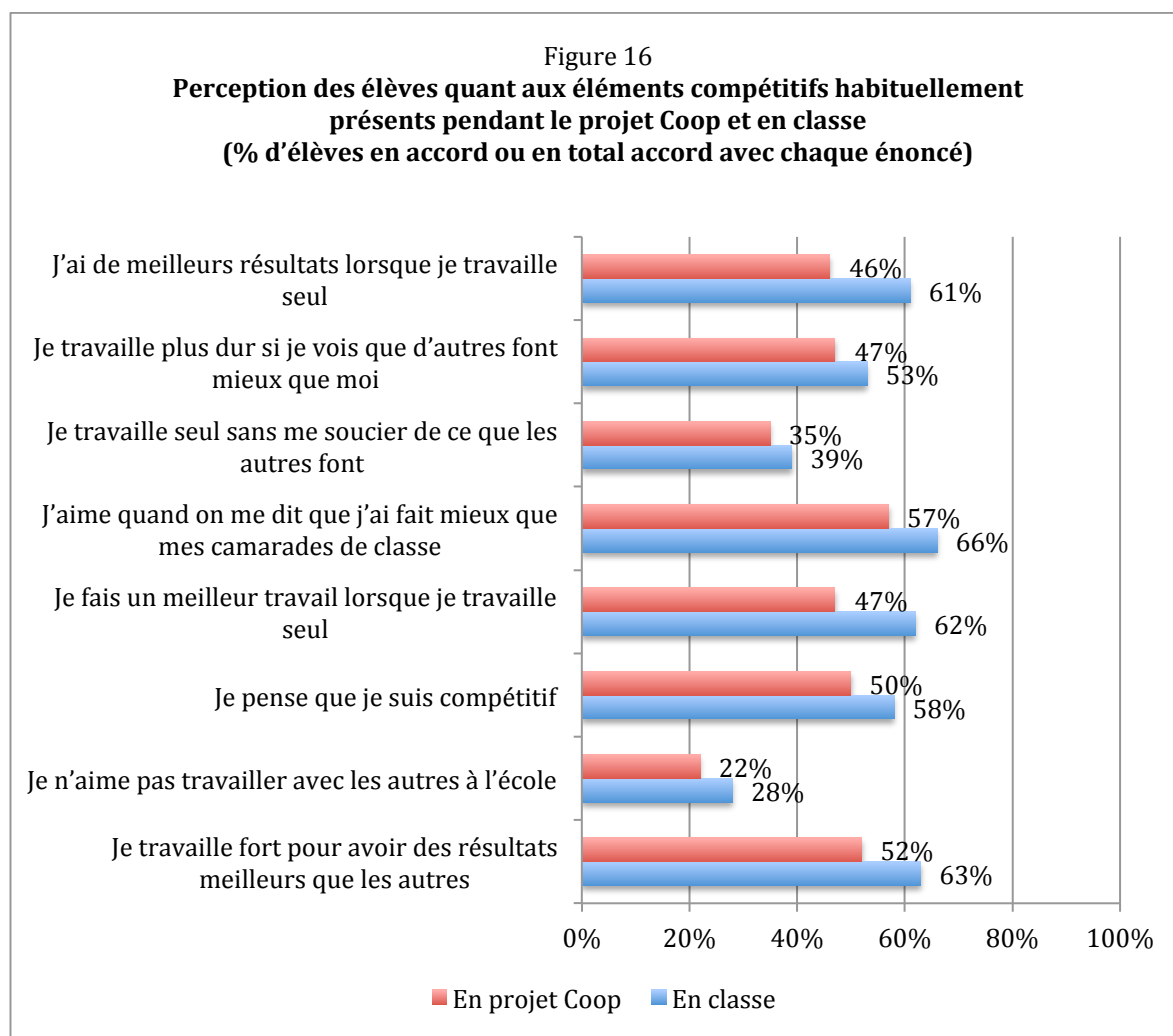
Répartition des élèves en accord ou en total accord quant aux éléments coopératifs présents durant un projet Coop et dans la classe en général



Dans le discours de certains élèves rencontrés, on constate que ceux-ci voient des différences lorsqu'ils sont en projet Coop plutôt qu'en classe. Certains ont dit :

- « *On apprend plus à travailler en équipe que seul. On ne choisit pas nos équipes. La professeure nous place avec les forces de chacun. Ça nous permet d'apprécier les gens.* »
- « *Connaitre d'autres personnes, travailler pas juste avec des amis, tu travailles avec tout le monde, tu te fais des amis.* »
- « *Habituellement, dans un travail d'équipe, on sépare le travail. Ici, on travaille vraiment ensemble.* »
- « *On travaille souvent en équipe en classe, mais c'était souvent avec nos amis, avec les mêmes personnes. Maintenant, les équipes sont selon les forces et les faiblesses de chaque élève. Ça permet de rencontrer d'autre monde.* »

En poussant le questionnement par une comparaison de leurs perceptions d'éléments compétitifs/coopératifs en contexte projet Coop ou en contexte classe (Figure 16), on constate qu'en projet Coop, la compétition est quelque peu moins présente qu'en classe, mais la différence n'est pas statistiquement significative :



Constats et commentaire du CRIRES

Les réponses des élèves aux questions concernant leur participation aux activités des programmes EVR et JC (Figures 8 et 14) manifestent une différence significative selon le genre (voir annexe B). En effet, les répondants-filles semblent y voir encore plus d'effets positifs que les garçons.

Selon la Figure 16, les élèves adopteraient des comportements similaires en classe et en projet Coop (voir aussi annexe C), ce qui pourrait signifier un comportement déjà coopératif de la part de l'enseignant ou encore des comportements coopératifs appris chez les élèves réalisant des projets Coop ($r_s=0,746$; $n=146$; $p<0,01$).

Toutefois, nous avons noté, dans la figure 12, l'importance que revêt l'intervention de l'enseignant. Depuis très longtemps, la psychologie de l'apprentissage et celle du développement des capacités cognitives ont montré l'importance du rôle médiateur de l'adulte qui permet d'accéder à des capacités cognitives supérieures (Vygotski, 1934/1985 : 268-277; Piaget, 1969). Cette médiation est nécessaire à la fois à l'apprentissage et au développement de l'enfant et de l'adolescent, les deux processus étant intimement liés.

De même, des élèves notent la différence entre un groupe coopératif et une équipe de travail « habituelle » en termes d'efficacité. Là encore, la recherche souligne que le groupe au fonctionnement réellement coopératif (« on travaille vraiment ensemble »), construit de façon déséquilibrée lorsqu'il est constitué d'élèves à des niveaux de développement différents (« on ne choisit pas nos équipes ») est particulièrement efficace tant en matière de développement que de réussite scolaire et sociale. A contrario, une organisation fondée sur la compétition est dommageable aux élèves dans ces deux domaines (Da Fonseca et al., 2004; Dweck, 2002).

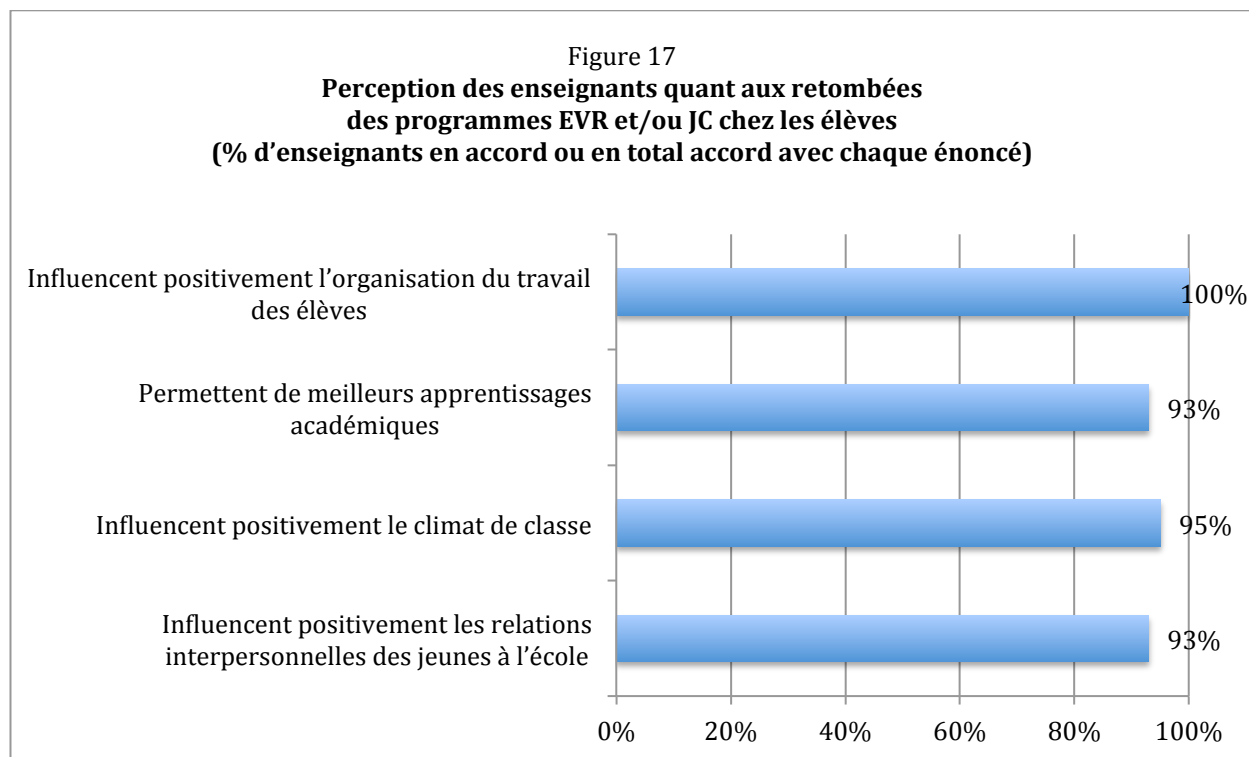
En somme, l'efficacité des programmes EVR et JC se confirme par ce que les enseignants-répondants et les élèves-répondants ont affirmé :

- 1) Les enseignants-répondants sont très positifs dans leurs affirmations.
- 2) Les élèves-répondants sont aussi globalement positifs, bien qu'on constate un décalage de 20% et plus entre leurs perceptions (Figure 14 et Figure 15) et celles des enseignantes et enseignants (Figure 13).

RETOMBÉES

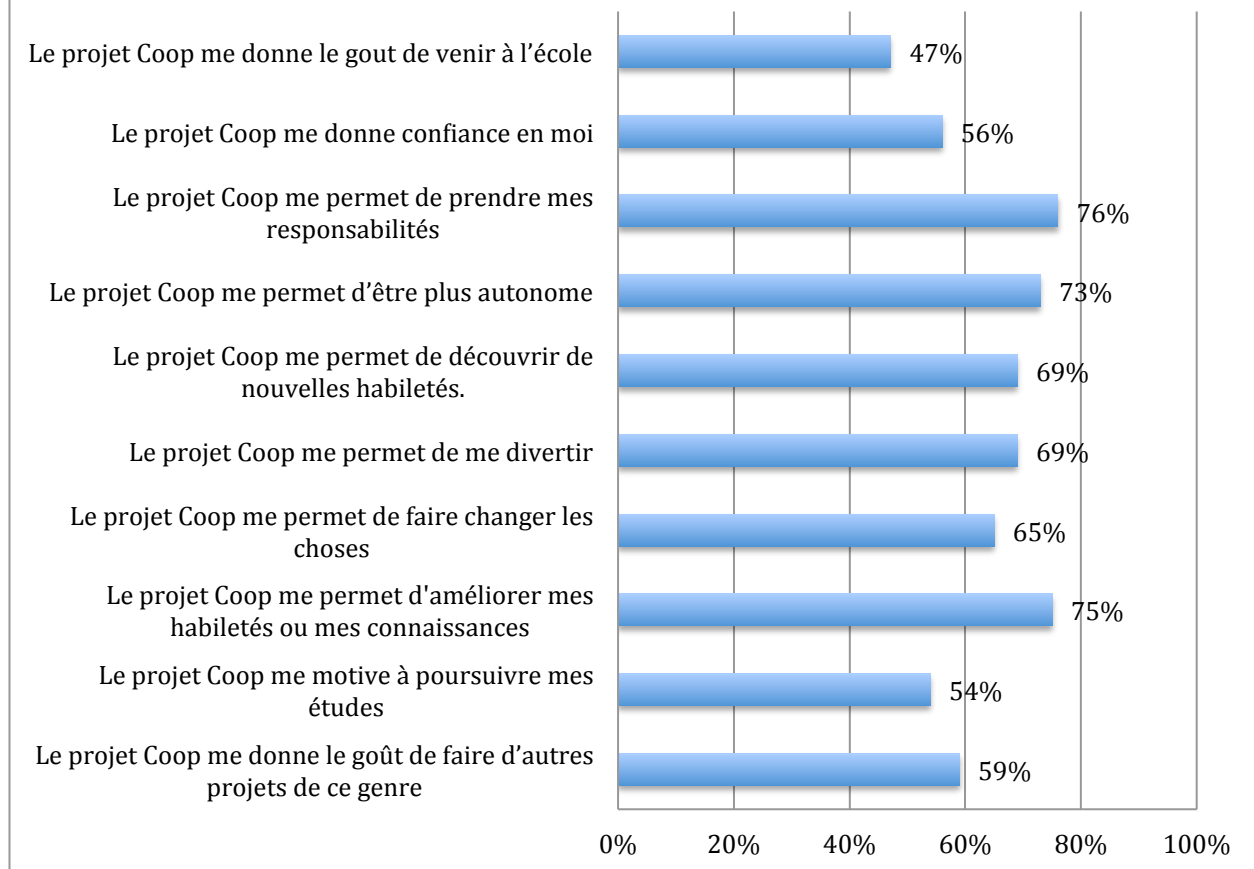
Jusqu'à maintenant, les résultats indiquent que les quatre premiers objectifs des programmes EVR et JC, plus spécifiques que les trois suivants, sont atteints. En effet, selon les résultats de l'analyse statistique des réponses des enseignants, il y a une corrélation forte et positive ($r_s=0,627$; $n=40$; $p<0,01$) entre le développement de comportements coopératifs et entrepreneuriaux des élèves et les retombées des programmes EVR et JC.

Comme le laisse voir la Figure 17 ci-dessous, les enseignantes et enseignants ont une vision très positive des retombées des projets liés à l'implantation des programmes EVR et JC; ils sont en accord à plus de 90 % avec tous les items considérés :



Fait remarquable, ils estiment à 93 % que les projets EVR et JC évalués permettent de meilleurs apprentissages académiques. Les répondants-élèves s'inscrivent dans la même lignée alors que 75 % d'entre eux évaluent avoir amélioré leurs habiletés et leurs connaissances et à 69 % considèrent en avoir développé de nouvelles (voir Figure 18).

Figure 18
Perception des élèves quant aux retombées des programmes EVR et/ou JC
 (% d'élèves en accord ou en total accord avec chaque énoncé)



Lors des entrevues, les enseignants ont mentionné toute une panoplie de retombées :

- « *Ça donne la chance à ceux qui ont du potentiel de leadership de diriger. Mais ils sont allés selon leur intérêt pour choisir les comités, les élèves que j'ai en production se sont avérés très impliqués. Ils ont pu trouver leur créneau. Ils ont pris beaucoup de place, car ils sont à l'aise là-dedans. C'est vraiment eux qui sont ressortis, ça a fait ressortir d'autres facettes des élèves, d'autres forces.* »
- « *Motivation, engagement, décrochage moins élevé, fierté, autonomie, esprit d'équipe, meilleure cohésion dans l'école, meilleure compréhension, c'est ça.* »
- « *Ils se découvrent eux-mêmes et en eux.* »
- « *Ils apprennent à faire des choses qu'ils ne font pas normalement. On parlait de la correction... un de plus qui va savoir comment marche Antidote.* »

- *« Gros sur la motivation. Avant, il dormait sur son bureau, maintenant, il s'occupe de plein de choses. Il a beaucoup de potentiel, il se réalise là-dedans, il reste réveillé, car il s'implique. Avant, il était passif. »*
- *« C'est une motivation scolaire pour lui. Ce qu'il veut faire plus tard et les matières académiques, ce n'est pas pareil. Je ne sais pas s'il est conscient de ce que l'on fait. »*
- *« Motivation des jeunes et la valorisation. Ils reçoivent plein de commentaires positifs. Ceux qui n'aiment pas l'école, ils rayonnent quand ils sont là, particulièrement les petits gars. C'est manuel, concret, valorisant, positif. Au niveau de la motivation, c'est vraiment très fort. C'est le travail en collaboration. Ils apprennent à se connaître, à créer des liens. Ils développent des liens d'entraide entre eux. En travaillant en coopérant, on aide les autres. Même si on a une tâche, si l'autre en a par-dessus la tête, on l'aide. Et ça se reflète en classe, ils s'entraident et vont beaucoup s'aider. Ils s'impliquent beaucoup dans les activités parascolaires. »*
- *« Ça aide tous les élèves. Ceux qui n'ont pas eu l'occasion à la maison de développer leur initiative. On vient d'un milieu très défavorisé. Le lien d'attachement est difficile. Le travail d'équipe, ça aide pour le sentiment d'appartenance. »*
- *« C'est ceux qui n'ont pas confiance en eux qui y gagnent le plus. »*
- *« Motivation oui, le comportement, c'est plus difficile à dire parce que je n'ai pas des élèves qui sont difficiles. Ça peut les accrocher, au niveau de la motivation. Dès l'année passée, j'ai des élèves qui avaient hâte au projet de cette année. »*
- *« Dès la première journée d'école, les élèves ont demandé quand ils commençaient le projet. Ils étaient motivés. »*
- *« Ils apprennent à découvrir leurs qualités comme entrepreneurs, mais comme personnes aussi. »*
- *« Les élèves "particuliers" vont être vraiment contents de faire leur tâche. C'est bien pour l'intégration des élèves en particulier. Ils viennent chercher quelque chose de différent, qui est plus adapté, ils sont capables de donner leur contribution. »*
- *« Dans mon cours, je pense qu'il y a moins d'absence. Ça leur fait du bien de se réaliser dans autre chose. Je les sens motivés. Ça les a raccrochés de savoir qu'ils gagnaient. Ils se rendent compte qu'ils sont bons au niveau de la production. Ils se rendent compte qu'ils aimeraient faire ça plus tard. »*

Les propos des élèves-répondants sont aussi fort encourageants :

- *« On est plus autonome. On réalise un projet du début à la fin avec d'autre monde. Ça nous aide aussi à devenir plus matures. Ça donne quelque chose à la fin, on peut*

montrer le travail que l'on a fait à d'autres personnes, donc ça donne confiance. Le projet que l'on fait, ça donne quelque chose. »

- *« La satisfaction est la démarche. Même si le produit final ne fonctionne pas, on a essayé. Le projet s'améliore toujours. »*
- *« On développe des qualités et des compétences. On se découvre nous-mêmes. Ça aide à trouver nos forces et nos points faibles. Moi, j'ai besoin d'être avec les gens, d'être en relation. Ça aide un peu avec le choix de carrière. C'est une façon de connaître ce que l'on aime et ce que l'on aime pas. »*
- *« On apprend à se connaître. On développe des talents, on se prépare, on se découvre pour le secondaire. On aide les autres. On devient plus mature. On sent que l'on a des responsabilités, on est plus mature. »*
- *« Ça permet d'avoir une meilleure vision de moi-même, d'esprit d'équipe, de confiance en moi, de patience, de dépassement de soi, de respect, d'entraide. Je suis fier. »*
- *« J'aime ça travailler avec mes mains. On peut se débrouiller pour plus tard. Ça fait changement, et j'aime ça manier des affaires. C'est juste dans ce cours-là qu'on fait ça. »*

Commentaire du CRIRES

Là où les recherches de Jean (2011) de même que de Lapointe, Labrie & Laberge (2011) contribuent à montrer les retombées positives de l'entrepreneuriat sur la motivation des élèves ainsi que sur leur réussite scolaire, la Figure 18 laisse voir des résultats plus nuancés : 47 % des élèves-répondants soutiennent que les activités vécues les motivent à venir à l'école, 54 % estiment que cela leur donne l'envie de poursuivre leurs études et 59 % que les projets vécus leur donnent l'envie de faire des projets du même genre. Dans un autre ordre d'idées, la recherche doctorale de Pepin (2013) tend quant à elle à montrer que, bien exploité pédagogiquement, le projet entrepreneurial aurait des bénéfices importants sur le plan du développement académique des élèves, en conduisant à des apprentissages plus authentiques et ancrés, dans la mesure où ils découlent des problèmes concrets vécus lors de la mise en œuvre du projet, ce qui semble corroborer les propos des enseignantes et enseignants relativement aux programmes EVR et JC.

L'entrepreneuriat est souvent associé au développement d'un profil entrepreneurial, déterminé par un certain nombre de caractéristiques ou de qualités, entre autres le leadership, le sens des responsabilités, l'autonomie ou encore la confiance en soi (Pelletier, 2005). Gasse & Guénin-Paracini (2007) arrivent à des conclusions mitigées quant au développement du profil entrepreneurial des élèves à la suite de la mise en œuvre de projets entrepreneuriaux en salle de classe. Les résultats de la Figure 18 apparaissent plus prometteurs. Le principal apport des projets évalués semble se situer sur le plan du profil

entrepreneurial des élèves, ces derniers estimant avoir développé leur sens des responsabilités (76 %), leur autonomie (73 %) et leur confiance en eux (56 %).

S'il existe un engouement certain sur le terrain face à l'entrepreneuriat scolaire, il faut dire que les résultats de recherche probants commencent seulement à s'accumuler. Comme on vient de le voir, ces résultats sont encore trop contradictoires pour permettre de tirer des conclusions univoques quant aux retombées de la pédagogie entrepreneuriale sur la motivation scolaire, sur les apprentissages académiques, sur le développement du profil entrepreneurial des élèves ou encore sur leur réussite personnelle et scolaire. Beaucoup de facteurs entrent en jeu pour évaluer ces retombées, notamment l'historique de chaque élève, la nature du projet entrepreneurial vécu, la façon dont le projet est géré par l'enseignant ou le fait de vivre des expériences entrepreneuriales à divers moments de la scolarité.

De plus, trois élèves-répondants sur quatre affirment que les expériences vécues dans le projet Coop pourront leur servir dans d'autres situations, par exemple dans un travail d'été. À cet effet, un élève affirme : « *On a appris beaucoup sur la réalité, sur l'avenir dans le travail. On s'est rapproché du monde du travail, ça se rapproche de la réalité. C'est bénéfique pour plus tard.* »

L'entrepreneuriat scolaire aurait des effets bénéfiques sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et améliorerait l'employabilité des élèves (Sewel & Pool, 2010). Toutefois, même si cette évaluation est positive en termes de comportements coopératifs et d'habiletés entrepreneuriales, quatre élèves-répondants sur cinq ont mentionné que les activités Coop n'ont pas d'effet sur leur envie de faire une carrière d'entrepreneur.

Autrement dit, si les projets évalués semblent globalement positifs sur le plan des retombées, d'autres recherches plus pointues devraient venir affiner ces résultats.

LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE CONCERNANT LES EFFETS DE LA COOPÉRATION/COLLABORATION ET DE L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE

Effet sur la confiance en soi. « Les expériences coopératives favorisent une plus grande estime de soi que les expériences compétitives ou individualistes. [...] Lors d'efforts coopératifs, les élèves a) réalisent qu'ils sont bien connus, acceptés et appréciés par leurs pairs, b) savent qu'ils ont contribué à leur propre succès, à celui des autres et à celui du groupe et c) se perçoivent et perçoivent les autres d'une façon différenciée et réaliste, qui permet des comparaisons multidimensionnelles basées sur la complémentarité de ses propres aptitudes et de celles des autres » (Johnson & Johnson, 2004, p. 792).

Capacité de prendre en compte la perspective de l'autre. « Les expériences coopératives ont tendance à accroître la capacité de l'individu à prendre en compte la perspective de l'autre (*perspective-taking ability*) (la capacité de comprendre comment une situation apparaît aux yeux

des autres) alors que les expériences compétitives et individualistes ont tendance à favoriser l'égoïsme (être inconscient de toutes les perspectives mis à part la sienne) » (Johnson & Johnson, 2004, p. 792).

Des relations interpersonnelles positives. « Les efforts coopératifs, comparativement aux expériences compétitives et individualistes, favorisent nettement plus de sympathie entre les individus. [...] Ceux-ci ont tendance à se soucier davantage des autres et à être plus dévoués à l'égard de leur succès et de leur bien-être lorsqu'ils travaillent coopérativement ensemble que lorsqu'ils sont en compétition pour voir qui est le meilleur ou encore qu'ils travaillent indépendamment des autres. [...] En plus d'apprécier leurs pairs, les coopérateurs donnent et reçoivent un support social considérable. Le support social peut viser à augmenter le succès d'une autre personne ou à fournir du support sur un plan plus personnel. [...] Le support social a tendance à favoriser la réussite et la productivité, la santé physique, la santé psychologique et la gestion efficace du stress et des épreuves » (Johnson & Johnson, 2004, p. 792).

De meilleurs résultats et une plus grande rétention. « Une méta-analyse indique que l'apprentissage coopératif entraîne des résultats et une rétention significativement plus élevés comparativement à l'apprentissage compétitif et individualiste. Plus la tâche est conceptuelle et complexe, plus la résolution de problème est requise et plus les réponses doivent être créatives, alors plus la supériorité de l'apprentissage coopératif sera marquée par rapport à l'apprentissage compétitif et individualiste. [...] Certaines procédures coopératives comportent un mélange d'efforts coopératifs, compétitifs et individualistes, alors que d'autres font appel à de la coopération pure. [...] Quand les résultats d'opérationnalisations "pures" et "mêlées" de l'apprentissage coopératif sont comparés, les opérationnalisations pures produisent des résultats plus élevés » (Johnson & Johnson, 2004, p. 791; Dweck, 2002).

Autres effets positifs de la coopération. « En plus des résultats plus élevés et de la plus grande rétention scolaire, la coopération, comparée aux efforts compétitifs et individualistes, a tendance à entraîner (Johnson & Johnson, 1989) :

1. Une bonne volonté de prendre en charge des tâches difficiles et de continuer, malgré les difficultés, à travailler vers l'atteinte du but (Perret-Clermont et Nicolet, 1998).
2. Une rétention à long terme de ce qui est appris.
3. Un raisonnement de haut niveau (pensée critique) et une pensée métacognitive. Les efforts coopératifs favorisent une utilisation plus importante de stratégies de raisonnement de haut niveau et de pensée critique comparativement aux efforts compétitifs et individualistes. (Da Fonseca et al., 2004)
4. La pensée créative (augmentation du processus (*process gain*)). Dans les groupes coopératifs, les membres génèrent plus fréquemment de nouvelles idées, stratégies et solutions que s'ils y avaient pensé par eux-mêmes.
5. Le transfert de l'apprentissage d'une situation à une autre (transfert à partir du groupe vers l'individu). Ce que les individus apprennent en groupe aujourd'hui, ils seront capables de le faire seuls demain (Vygotski, 1934/1985, p.268-277).
6. Des attitudes positives à l'égard des tâches à compléter (satisfaction par rapport au travail accompli).
7. Le temps consacré à la tâche. Les coopérateurs consacrent plus de temps à la tâche que ne le font les compétiteurs ou les élèves travaillant seuls (Johnson & Johnson, 2004, p. 791 ; Dweck, 2002). Ceci provoque une meilleure structuration mentale et cognitive, donc une meilleure appropriation des connaissances (Piaget, 1968), particulièrement de la langue écrite (Vygotski. 1934/1985, p 312-327 et 360-385).

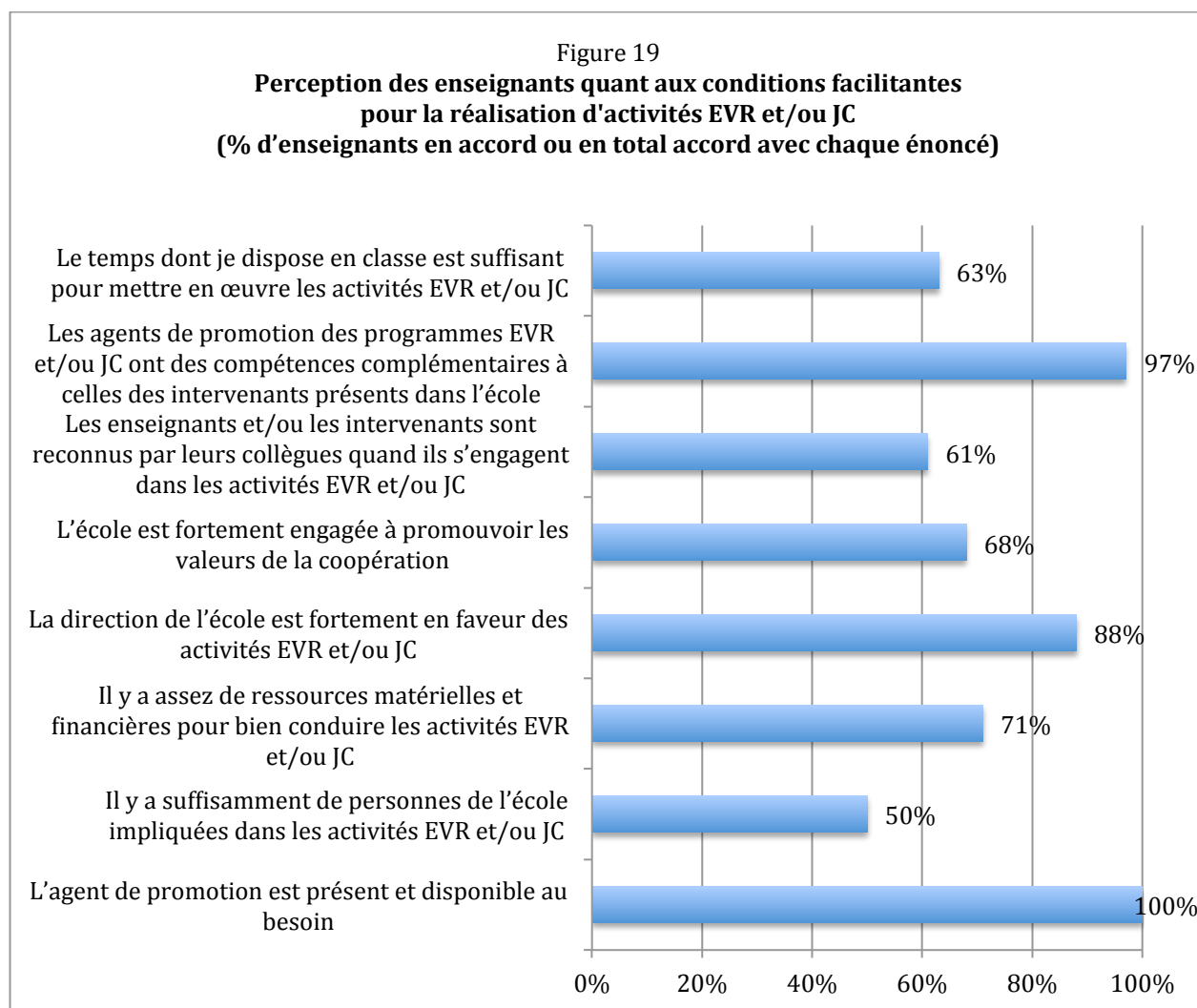
Effet sur la santé psychologique. « Travailler en coopération avec des pairs et valoriser la coopération entraînent une plus grande santé psychologique que la compétition avec des pairs ou le travail réalisé de façon indépendante. La coopération (*cooperativeness*) est positivement reliée à plusieurs indices de santé psychologique, tels que la maturité émotionnelle, des relations sociales équilibrées, une forte identité personnelle, la capacité de surmonter les épreuves, des compétences sociales et une confiance fondamentale en les gens et un optimisme à leur égard » (Johnson & Johnson, 2004, p. 792).

Commentaire du CRIRES

C'est dire qu'il existe dans la littérature scientifique, dont un aperçu est fourni ci-dessus par les frères Johnson, d'importants appuis concernant les effets de la coopération/collaboration. Puisqu'il existe aussi des appuis en provenance des résultats de cette évaluation, des liens logiques peuvent être établis avec les trois objectifs suivants poursuivis par les programmes EVR et JC : former des citoyens responsables; promouvoir le dépassement de soi, la persévérance et l'engagement; stimuler la motivation et la réussite éducative des élèves par des projets coopératifs.

CONDITIONS D'IMPLANTATION

Des conditions facilitantes ont été arrêtées en ce qui concerne la mise sur pied d'activités EVR et/ou JC et soumises à l'appréciation des enseignants qui ont répondu au questionnaire qui leur était adressé ou qui ont été rencontrés en entrevue.

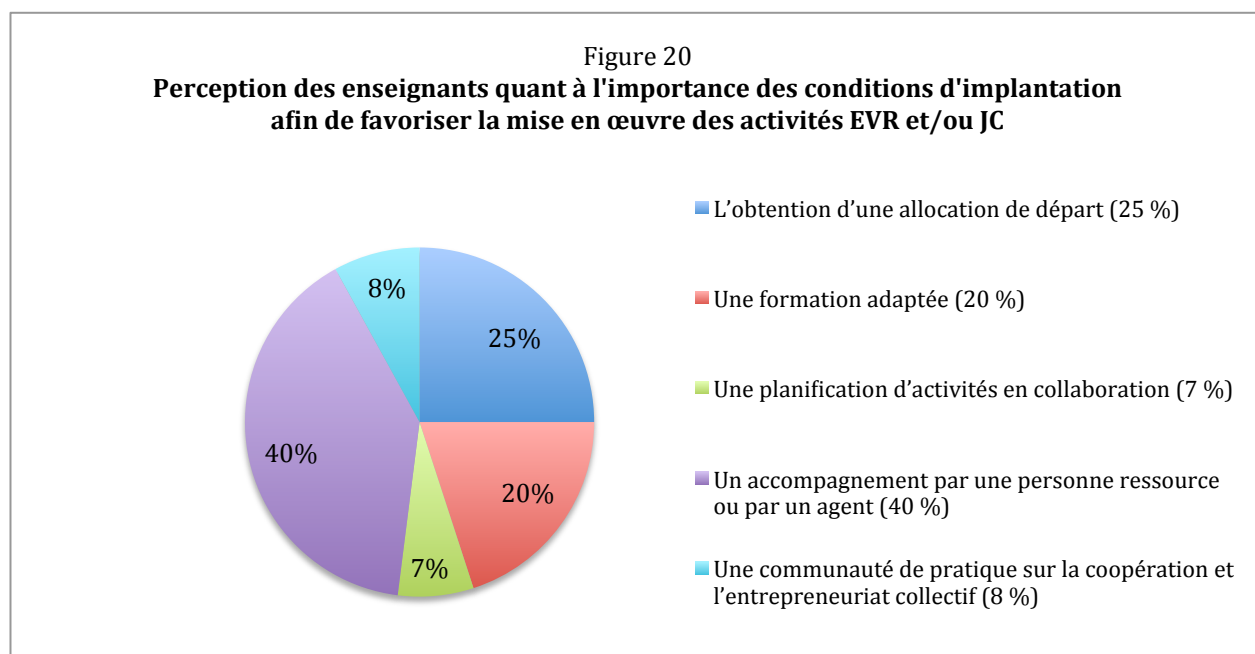


La présence, la disponibilité ainsi que la compétence des agents de promotion sont mises en évidence de même que l'appui de la direction.

- « Il manque surtout de ressources humaines. J'ai besoin d'aide, j'aurais besoin de bénévoles, de gens qui viennent m'aider à préparer, à faire les courses, les costumes, des choses comme cela. De l'argent, on en a plein. »

- *« L'ouverture de la direction fait toute la différence. On a la chance d'avoir des moments de libération pour tout le monde qui fait de l'entrepreneuriat. Pour voir ensemble comment ça se passe, les difficultés, planifier, etc. »*
- *« Le temps. Tout gérer cela, c'est une question de temps.... Aussi, je ne peux pas travailler avec 24 élèves, il faut tout fragmenter. Il y a d'autres activités aussi dans l'école. La gestion du temps est difficile. Aussi, c'est très long comme projet. »*
- *« Quand il y a ouverture de la direction et ouverture des collègues, les profs le voient. Ça fait toute la différence. »*

Il leur a été demandé de se prononcer plus spécifiquement sur l'importance qu'ils accordaient aux conditions suivantes :

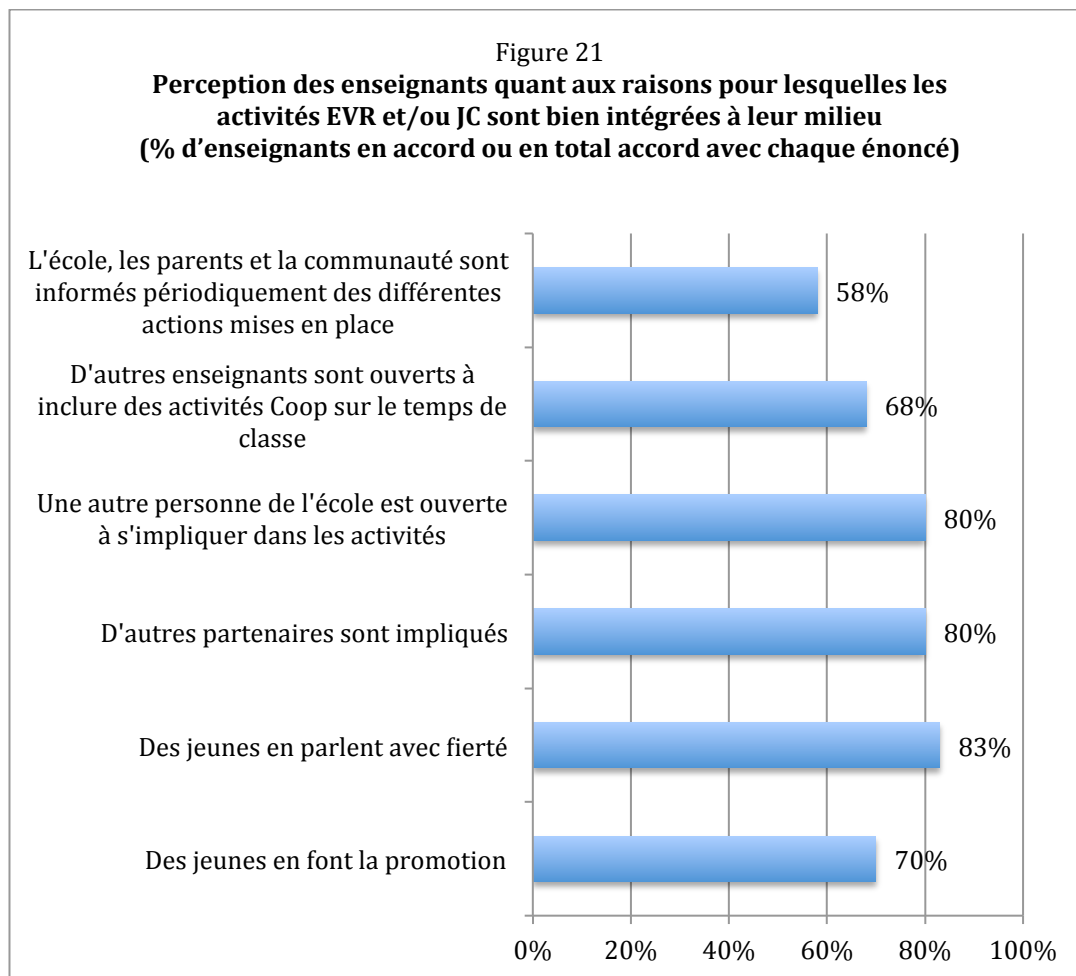


Les enseignants ont aussi mentionné :

- *« Le projet demande beaucoup. Je porte tout le projet tout seul sur mes épaules. J'aurais besoin de gens qui m'aident, de bénévoles, des bras comme ont dit. »*
- *« La formation fait naître des idées, mais c'est difficile de commencer. J'ai voulu le partir seule au début, donc je ne suis pas satisfaite. Quand l'agente est arrivée, on est repartie de 0. Au départ, elle guidait le groupe. Ça fait une différence, ça structure au départ, ça donne la crédibilité au départ. »*

- *« Formation à la carte : partenaire de l'extérieur ou enseignant qui ont développé une expertise. Ce n'est pas offert. Proposer de la formation. »*
- *« Cela serait bien d'avoir une option au bac à l'université. »*
- *« Une communauté d'apprentissage. On pourrait faire une communauté JC qui se soutient et qui se donne des trucs. Échanger sur les outils, sur la façon de faire. L'entrepreneuriat est très, très populaire dans les écoles. »*

Des enseignants-répondants interrogés lors des entrevues ont mentionné n'avoir jamais contacté l'agent. Certains ne savaient pas de qui il s'agissait. De plus, une forte majorité des enseignants rencontrés ont dit ne pas avoir besoin de subventions. La presque totalité des enseignants signalent toutefois le manque de ressources humaines pour les aider dans les projets. Beaucoup affirment devoir travailler le soir et la fin de semaine pour faire les courses, les costumes, l'organisation, etc. Ce besoin en « ressources humaines », selon un mode coopératif, il va s'en dire, est confirmé par le tableau suivant (Figure 21) où les enseignants soulignent à 80 % l'apport majeur du partenariat entre adultes et à 83 % l'effet positif de l'enthousiasme des jeunes.



Des enseignants développent dans les termes suivants leur perception que les activités EVR et/ou JC se sont bien intégrées dans le milieu :

- *« Les élèves sont très engagés et motivés, ils en parlent beaucoup, beaucoup de fierté pour eux, beaucoup de reconnaissance des autres élèves. »*
- *« On vient d'un milieu défavorisé, les parents ne s'impliquent pas, la communauté non plus. »*
- *« Tous les enseignants de l'école ont acheté [le produit]. C'est leur manière de s'impliquer dans les activités. »*
- *« Ici, c'est un petit village. Tous les commerçants s'impliquent en donnant des aliments ou d'autres choses. Les familles et la communauté viennent manger. C'est important que les jeunes créent des liens avec les aînés. »*

INTERPRÉTATION DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS PISTES PROMETTEUSES ET PISTES DE DÉVELOPPEMENT

Les programmes *Ensemble vers la réussite* et *Jeune Coop* contribuent au développement de comportements coopératifs chez les élèves tout en les initiant à la culture entrepreneuriale. Les enseignants-répondants y voient de la pertinence, et leur appréciation des objectifs augmente avec les années, peu importe leur milieu de pratique. Leur perception de la pertinence des outils fournis est aussi très positive. Les activités EVR et JC suscitent la participation des jeunes de manière à favoriser le développement de leur sens des responsabilités, leur capacité de prise en charge et leur engagement dans un projet d'entrepreneuriat collectif jeunesse. C'est dire que les programmes EVR et JC sont efficaces, car la grande majorité de leurs objectifs sont atteints. De plus, la présence des programmes dans l'école a des retombées positives sur la motivation des jeunes, leurs relations interpersonnelles et l'organisation de leur travail.

Pour améliorer encore davantage l'expérience des jeunes de l'école primaire comme de l'école secondaire, des pistes sont suggérées afin de donner aux deux programmes encore plus d'ampleur et ainsi enrichir la contribution du CQCM à l'éducation à la coopération et à l'entrepreneuriat collectif. Les premières, nommées pistes prometteuses, sont ancrées d'abord dans l'expérience acquise au sein des programmes EVR et JC et les secondes, nommées pistes de développement, sont davantage ancrées dans les écrits scientifiques.

PISTES PROMETTEUSES

En ce qui concerne l'état de besoin

Au Québec, on définit généralement un projet entrepreneurial comme la réponse apportée – sous forme de bien, de service ou d'évènement – à un besoin identifié dans la communauté (Pelletier, 2005). Lorsque des élèves répondent à un tel besoin, ils s'exercent aussi à être de bons citoyens. D'un point de vue expérientiel, le besoin apparaît comme l'impulsion initiale qui donne naissance au projet à entreprendre et qui va permettre de se fixer un objectif et

un plan d'action (Pepin, 2012). Le programme *Jeune Coop* s'inscrit bien dans cette lignée, alors que les projets coopératifs doivent répondre à des besoins déterminés par les élèves, selon trois axes possibles : 1) un besoin ponctuel auquel on n'a pas répondu ou non satisfait (voyage de fin d'année, bal de finissants, vente de garage pour une sortie récompense, etc.), 2) un besoin permanent d'un groupe ou d'une communauté (magasin scolaire, collation santé durant les activités après la classe, etc.) et 3) un besoin permanent sensibilisant aux enjeux du commerce équitable et à l'importance de l'achat local (St-Pierre, 2007, p. 6).

À cet égard, seuls 20 % des projets évalués répondent à cette condition, indiquant qu'il reste du travail à faire pour que les projets mis en œuvre s'inscrivent réellement dans les orientations du programme *Jeune Coop*. Pour bien comprendre en quoi cette donnée n'entre pas en contradiction avec ce qui a été développé plus haut, il faut bien saisir que dans les projets évalués, les élèves souhaitent réaliser tel ou tel projet parce qu'ils le trouvaient plaisant, plutôt que parce qu'ils avaient identifié un réel besoin à combler dans leur environnement, qu'il s'agisse de la classe, de l'école, de la communauté environnante ou au-delà.

1. **Piste prometteuse : planifier au-delà du besoin de leur classe, plus proche de la communauté.** Que des jeunes fabriquent des muffins pour financer le voyage de leur classe est en soi louable, mais qu'ils reconnaissent un besoin identifié dans la communauté-école ou dans la communauté locale l'est encore davantage. Cela renforce également la probabilité de voir le projet pérennisé.

En ce qui concerne les acteurs (enseignant/agent/partenaire)

L'enseignant est la clé de voûte des programmes EVR et JC. L'agent de promotion est là pour faire de la sensibilisation et pour promouvoir ces programmes auprès des directions d'établissement, des équipes-écoles, des enseignants. Cet agent est souvent plus jeune que l'enseignant, mais il a l'avantage de connaître les contenus des programmes, l'état de leur mise en œuvre dans différentes classes et écoles et, sous peu, les résultats de ce rapport d'évaluation. L'enseignant intéressé à investir du temps et aussi du temps de l'une ou de plusieurs de ses classes se voit offrir un accompagnement personnalisé et de l'aide (soutien, appui, suivi).

À l'école, le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) détermine en grande partie ce qui se passe. L'éducation à la coopération et à l'entrepreneuriat collectif s'y arriment, mais qui veut passer à l'action peut avoir de la difficulté à trouver les amarres. Selon le témoignage d'un agent, il est plus facile d'entrer dans l'école si le contenu est relié à un cours (p. ex., le cours de sensibilisation à l'entrepreneuriat). L'enseignant est alors plus enclin à l'inviter en classe, et à ne pas percevoir ce projet comme une surcharge.

- 2. Piste prometteuse : préparer des feuillets mettant en évidence les liens entre les programmes EVR et JC et le PFÉQ.** À des fins de sensibilisation et de promotion, utiliser le contenu de ces feuillets permettrait aux agents, individuellement et collectivement, d'augmenter leur présence à l'intérieur des organes de communication du système de l'éducation : *Nouvelles CSQ*, RIRE (CTREQ), CPIQ, Vivre le primaire, groupes Facebook, etc.

En ce qui concerne les outils et les activités

Les résultats de cette évaluation indiquent que les enseignants apprécient hautement les outils. Néanmoins, ils sont plusieurs à indiquer qu'ils conduisent des activités qui s'en inspirent ou s'en rapprochent plutôt que de procéder à leur utilisation stricte. C'est un phénomène bien connu en innovation pédagogique : les « utilisateurs précoces » et la « majorité hâtive » (Rogers, 2003) sont eux-mêmes des innovateurs.

- 3. Piste prometteuse : coconcevoir des activités.** L'enseignant formule ses intentions pédagogiques et l'agent lui propose des idées à partir des outils, voire suggère un nouveau volet à l'outil de référence. Ensemble, ils peuvent aussi faire un retour sur l'activité afin de préciser les améliorations à apporter. La coopération enseignant et agent dans la planification d'activités s'inscrirait dans les nouvelles formes de développement professionnel qui misent sur l'agentivité de l'enseignant, soit sa capacité d'action volontaire (Engeström & Sannino, 2013; Voogt *et al*, soumis).

L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire est généralement associée à l'apprentissage expérientiel (Pepin, 2012). La pédagogie du projet d'action est dès lors l'approche la plus souvent recommandée (Pelletier, 2005). Surlemont & Kearney (2009) laissent voir que les projets peuvent se classer selon qu'ils sont cadrés ou ouverts. Les projets cadrés sont planifiés par l'enseignant qui vise un objectif précis et, de ce fait, des

apprentissages ciblés. Cependant, les élèves peuvent négocier des ajustements et disposent de la marge de manœuvre nécessaire pour prendre des responsabilités de manière autonome. Les projets cadrés sont souvent un tremplin pour la mise en œuvre future du second type de projet. Les projets ouverts sont proposés par les élèves qui négocient avec l'enseignant la structure de travail et les objectifs poursuivis. On voit que le rapport enseignant-élèves est alors inversé, ce qui est ultimement visé par la pédagogie entrepreneuriale. Ce genre de projet est plus difficile à gérer pour l'enseignant, mais les élèves en retirent de nombreux bénéfices dans la mesure où ils doivent planifier, puis gérer entièrement leur projet dans un contexte caractérisé la plupart du temps par la nouveauté et l'incertitude. Plus les projets sont ouverts, plus ils sont authentiques pour les élèves et bénéfiques au point de vue de leur responsabilisation, mais également exigeants en termes de rajustements constants aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant.

Les projets de type ouverts se prêtent bien aux réflexions en groupe, et même les exigent. Ces interactions peuvent être favorisées par les membres du groupe qui réfléchissent régulièrement sur 1) la manière dont ils fonctionnent; 2) la manière dont ils pourraient améliorer leurs méthodes de travail; 3) le degré auquel ils atteignent leurs buts d'apprentissage; 4) le degré auquel ils maintiennent des relations de travail efficaces au sein de l'équipe. Les réflexions en groupe permettent d'améliorer la motivation à réussir, incluant le succès de la démarche de résolution de problème, d'accroître l'uniformité du rendement entre les membres du groupe, d'augmenter les tentatives pour influencer ses coéquipiers à fournir un meilleur rendement et entraînent des relations plus positives entre les participants – que ceux-ci rencontrent ou pas des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Johnson, 2003).

On peut dire que 60% des projets évalués étaient ouverts, puisque proposés par les élèves et négociés ensuite en groupe avec l'enseignant. D'un point de vue interprétatif, ceci indique un certain degré de maturité dans la mise en œuvre d'activités expérientielles liées à l'approche *Jeune Coop*. En effet, on peut en déduire non seulement que les élèves en viennent à analyser eux-mêmes leur environnement pour trouver des besoins à combler, mais également que les enseignants laissent aux élèves des temps et des lieux pour que des

projets émergent en fonction des besoins observés. Un projet ouvert nécessite, toutefois, que l'enseignant guide les élèves afin qu'ils ne se limitent pas au choix d'un projet parce qu'il est « plaisant », mais bien parce qu'il répond à un besoin de la communauté.

Pour autant, il ne faudrait pas penser que les projets cadrés, voire imposés, ne sont pas valables. En effet, il peut être sécurisant pour l'enseignant de débiter par ce genre de projets qui permettent de garder un meilleur contrôle sur le processus global de même que sur les apprentissages réalisés en fonction de l'objectif poursuivi (Kearney, 2010), l'enseignant ayant également des compétences disciplinaires à développer chez ses élèves. L'enseignant qui a plus d'expérience dans la mise en œuvre de projets ouverts est capable de transformer en occasions d'apprentissage les obstacles expérientiels rencontrés par le groupe dans l'atteinte de l'objectif du projet (Pepin, 2013). L'enjeu de tout projet d'action reste en effet de faire en sorte que l'expérience vécue soit bénéfique sur le plan des apprentissages.

4. **Piste prometteuse : encourager la combinaison de projets de type cadrés et ouverts.** Dans le cas de ces derniers en particulier, installer une pratique de réflexion en groupe.

En ce qui concerne les forces/limites des membres de la communauté d'apprentissage

Des élèves ont affirmé que les équipes étaient formées selon les forces et faiblesses de chacun. Les élèves du régulier ne se sont pas distingués de manière statistiquement significative de ceux de l'adaptation scolaire dans l'évaluation des programmes EVR et JC. C'est heureux, et c'est dire que les activités ont permis à ces derniers de se démarquer dans un contexte quelque peu différent de celui dans lequel ils ont vécu et/ou vivent des échecs. Participer à un projet est aussi une belle occasion pour eux d'ajuster leurs attentes en fonction de leurs forces et de leurs limites, et surtout s'ils entretiennent des attentes irréalistes face à l'obtention du Diplôme d'études secondaires (Baby, 1999).

5. **Piste prometteuse : Insérer un dispositif de pairs-aidants.** Les élèves qui terminent plus rapidement une tâche ¹³ peuvent avantageusement utiliser leur temps à en aider d'autres. La mise sur

¹³ Rappelons que 64 % des projets sont réalisés en classe.

ped d'une telle façon de fonctionner peut s'effectuer en classe comme s'étendre à plus d'un niveau.

En ce qui concerne la tension réussite individuelle/réussite collective

Réussir à un concours est motivant, que ce soit une réussite individuelle ou collective. Selon les Johnson, la compétition tend à être plus constructive lorsque : 1) gagner est relativement peu important, 2) tous les participants ont une chance raisonnable de gagner et 3) il y a des règles, des procédures et des critères clairs et spécifiques pour gagner (2009). Les efforts individuels peuvent être plus appropriés lorsque :

1. La coopération est trop coûteuse ou difficile en raison de la non-disponibilité de coopérateurs qualifiés potentiels ou la non-disponibilité de ressources requises pour la mise en place de la coopération.
2. Ce qui est accompli sera utilisé subséquemment dans un effort coopératif. Les efforts individuels peuvent remplacer les efforts coopératifs par une division du travail dans laquelle chaque personne apprend le matériel ou les habiletés qui seront ensuite utilisés dans des activités coopératives. L'apprentissage de faits ou d'habiletés simples qui seront utilisés dans des efforts coopératifs subséquents accroît la pertinence et l'importance perçues des tâches individuelles. C'est tout l'effort coopératif qui fournit le sens du travail individuel. C'est la contribution à l'effort coopératif qui rend les buts individualistes importants. (Johnson & Johnson, 2009)

Faire de la coopération la nouvelle norme dans un groupe où la dynamique déjà établie fait en sorte que les membres agissent habituellement de manière individualiste est en soi un défi.

6. **Piste prometteuse : affirmer la place des projets *Coop* hors classe.** Tout nouveau groupe doit établir sa dynamique de fonctionnement. Une dynamique de coopération peut, dans certains cas, plus facilement s'installer dans un nouveau groupe ou dans un groupe qui compte plusieurs nouveaux membres. Les projets mis à l'horaire hors du temps de classe le permettent.

En ce qui concerne la participation de partenaires de la communauté locale ou élargie

Comme le laissent voir les résultats de la Figure 21, 80 % des projets impliquent des partenaires extrascolaires.

Rapprocher l'école de sa communauté, faire en sorte que l'école ne fonctionne plus en vase clos, est un des objectifs fondamentaux de l'éducation entrepreneuriale. Ainsi, on a déjà vu que la définition même de l'activité entrepreneuriale est de répondre à un besoin identifié dans la communauté. Plus avant, l'ambition de l'éducation entrepreneuriale est à double sens : d'une part, il s'agit de faire sortir les élèves de l'école pour explorer leur environnement, d'autre part, il s'agit de faire entrer dans l'école des individus ou organismes qui pourront, par leur expérience ou leur expertise, apporter une plus-value à la conduite du projet. Comme le relève Pepin (2011b) :

Une particularité distinctive importante de l'approche entrepreneuriale en éducation consiste tout de même à faire en sorte, comme on l'a vu dès le début de ce texte, qu'il se crée un lien durable et constructif entre l'école, les élèves, les savoirs au sens large et la société. Ceci peut prendre de multiples formes. Par exemple, l'engagement d'adultes extérieurs à l'école dans les projets des élèves (ce que l'on retrouve, dans les écrits anglophones, sous l'abréviation AOT pour *Adults/Anyone Other than Teacher*), qui vont pouvoir apporter des connaissances, des ressources ou une expérience profitables à la réalisation des projets, est une voie souvent évoquée. Dans le sens inverse, la production planifiée en lien avec le projet des élèves, qui se doit de sortir du cadre de la classe, peut apporter une plus-value au groupe-cible auquel le projet s'adresse. La dimension communautaire du projet entrepreneurial est sans doute ce qui constitue la plus grande force de l'approche entrepreneuriale en éducation (p. 317-318).

De manière générale, les partenariats école-communauté présentent des bénéfices évidents, comme la mise en commun de moyens divers, et des effets positifs avérés, comme une meilleure rétention scolaire (Bélanger & al., 2011). Comme le relèvent toutefois Pepin & al. (2013), le danger demeure que les intérêts des partenaires en viennent à modifier exagérément les objectifs des projets et que leur impact soit par ailleurs inégal d'un projet à l'autre. Ceci fait dire à Surlemont & Kearney (2009) qu'il est nécessaire d'informer les intervenants qui collaborent à un projet, de sorte qu'ils n'influencent pas démesurément les élèves ni ne soient porteurs de messages qui ne sont pas souhaités¹⁴. Si les résultats laissent

¹⁴ Voir une anecdote à ce sujet : Il y a quelques années, quand des entrepreneurs étaient invités à venir témoigner dans des écoles, leur message était souvent qu'ils n'avaient pas eu à terminer leurs études pour se lancer en affaires, qu'ils n'étaient pas des élèves assidus, etc. Message non

voir que des partenaires sont invités à s'impliquer dans les projets évalués, on constate dans le même temps que faire sortir les projets du cadre de l'école semble moins évident.

7. **Piste prometteuse :** Faciliter l'établissement de liens entre élèves, personnels de l'éducation et organismes du milieu.

Dans un autre ordre d'idées, on constate que les projets évalués sont susceptibles de développer une collaboration entre collègues à l'intérieur même de l'école, favorisant une culture d'établissement plus riche.

8. **Piste prometteuse : investir auprès des directions et des équipes-écoles.** Les directions d'établissement voient le contact avec des partenaires comme faisant partie de leur rôle. Certaines directions d'établissement favorisent la collaboration des personnels de l'éducation à l'interne de l'établissement pour mettre à contribution les ressources du milieu. Elles peuvent aussi s'intéresser à mettre sur pied des communautés d'apprentissage professionnelles (CaPs), voire à faire en sorte que des formations soient offertes en ce sens. Des CaPs pourraient choisir de faire coopérer les élèves afin d'améliorer la réussite de ces derniers.

Ces pistes apparaissent prometteuses afin d'assurer la pérennité des efforts en matière d'éducation à la coopération et à l'entrepreneuriat collectif. Toutefois, il y aurait plus encore à faire pour actualiser les valeurs coopératives.

souhaitable s'il en est. Ceci a conduit à la création d'un guide pédagogique, par le MELS, pour encadrer ce genre d'intervention. Voir *Un entrepreneur dans ma classe* (Boivin, 2007).

PISTES DE DÉVELOPPEMENT

Trois pistes principales de développement se dégagent, soit le transfert des habiletés acquises lors de projets Coop à d'autres situations de classe, l'instauration de l'interdépendance positive en tant que norme de base et l'usage d'outils numériques en support à la coopération/collaboration.

1. Le passage de l'éducation à la coopération à l'apprentissage coopératif et collaboratif

Les enseignants disent que les élèves ne se rendent pas compte qu'ils font des apprentissages liés aux matières scolaires parce qu'ils aiment ce qu'ils font. Les deux composantes clés de l'apprentissage coopératif sont toutefois la conscience de buts collectifs poursuivis et l'acceptation d'une responsabilité individuelle envers l'atteinte de ces buts (Slavin, 2010). Coopérer pour apprendre repose sur le fait que les élèves travaillent ensemble pour améliorer leurs résultats scolaires ou recevoir une récompense ou une reconnaissance, et la réussite du groupe dépend des apprentissages individuels de chacun de ses membres. L'apprentissage coopératif est efficace soutient Slavin (2010) : les études constatent que les élèves aiment travailler en groupes, qu'ils ont le sentiment de mieux réussir et aiment bien les matières enseignées en suivant cette démarche. Ils se font plus d'amis parmi les élèves d'autres origines ethniques et sont plus enclins à accepter leurs différences. La conscience des buts collectifs et d'une responsabilité personnelle incite les élèves à donner des explications et à prendre au sérieux les apprentissages des autres (Slavin, 2010).

Nombre de tâches en classe peuvent être planifiées afin qu'elles soient de nature coopérative. Dans les groupes d'apprentissage coopératif, selon les Johnson (2004), les enseignants :

1. « Prennent plusieurs décisions lors de la planification (*preinstructional decisions*). Un enseignant doit déterminer les objectifs de la leçon (tant les objectifs académiques que les objectifs sur le plan des habiletés sociales), la taille et la

composition des groupes, la méthode pour assigner les élèves aux groupes, le matériel requis pour conduire la leçon, et la manière dont le local sera arrangé.

2. Expliquent la tâche et l'interdépendance positive. Un enseignant définit clairement la tâche, enseigne les concepts et les stratégies nécessaires, définit l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle, donne les critères de réussite et explique les habiletés sociales dont le déploiement est attendu.
3. Surveillent l'apprentissage des élèves et interviennent à l'intérieur des groupes pour fournir de l'aide dans les tâches ou pour accroître les habiletés interpersonnelles des élèves et du groupe. Un enseignant observe et collecte systématiquement des données sur chaque groupe lorsqu'il travaille. Quand c'est nécessaire, l'enseignant intervient pour assister.
4. Évaluent l'apprentissage des élèves et les aident à prendre conscience du degré d'efficacité de leur équipe. L'apprentissage des élèves est évalué attentivement de même que leurs performances. Les membres des équipes prennent ainsi conscience du degré d'efficacité de leur travail d'équipe » (p. 788).

Quant à l'apprentissage collaboratif, qui se distingue de l'apprentissage coopératif du fait d'une moindre répartition à l'avance des tâches et d'une interaction davantage spontanée des membres en vue d'atteindre un but d'apprentissage, il est de mise lorsqu'il s'agit, par exemple, de résoudre un problème complexe, soit un problème pour lequel il n'existe pas de réponse unique. Un problème complexe exige des interactions qui s'harmonisent entre les membres d'un groupe afin de le comprendre et de le résoudre. Le CQCM, qui a déjà exprimé sa préoccupation pour ce qui est complexe, en traduisant notamment le programme de Cohen sur l'instruction complexe, est invité à poursuivre cette piste de développement.

2. L'instauration de l'interdépendance positive en tant que norme de fonctionnement de base en classe

Nombre de chercheurs sur la coopération en classe soutiennent que l'interdépendance positive contribue grandement à de meilleurs résultats. Autrement dit, l'élève conscient que sa performance affecte le succès de ses coéquipiers est davantage motivé à se responsabiliser, à travailler plus fort – voir le témoignage de l'élève qui dit qu'il a plus de responsabilités, qu'il devient plus mature.

Selon la théorie de l'interdépendance sociale, l'interdépendance positive est rattachée au modèle d'interaction désigné par les termes « *promotive interaction* » ou, plus près de nous,

celui de « proaction » : des individus encouragent et facilitent les efforts des autres à accomplir les tâches dans le but d'atteindre les buts du groupe. Les membres du groupe favorisent le succès de chacun en :

1. Donnant et en recevant de l'aide et de l'assistance.
2. Échangeant des ressources et de l'information.
3. Donnant et en recevant des rétroactions sur les comportements reliés à la tâche et au travail d'équipe.
4. Questionnant le raisonnement des autres.
5. Prônant des efforts accrus pour réussir.
6. Influençant mutuellement le raisonnement et le comportement des autres.
7. Déployant les habiletés interpersonnelles et de travail en petit groupe requises pour un travail d'équipe efficace.
8. Considérant et traitant dans quelle mesure les membres du groupe travaillent efficacement ensemble et dans quelle mesure l'efficacité du groupe peut être continuellement améliorée (Johnson & Johnson, 1989, cités dans Johnson et Johnson, 2004, p. 790).

L'interdépendance positive tend à motiver les élèves à utiliser des stratégies de raisonnement de plus haut niveau plus fréquemment, ce qui est susceptible de conduire au développement de nouvelles perspectives, voire à des découvertes. Pour instaurer une telle norme en classe, la combiner à des récompenses pour l'ensemble du groupe peut aider, souligne Slavin (2010). Pourtant, l'expérience acquise par leur participation à l'initiative « l'École éloignée en réseau », caractérisée par la collaboration interclasses, a permis à plusieurs enseignants du Québec d'y arriver, sans pour autant mettre l'accent sur les récompenses, mais plutôt sur l'investigation collective (www.eer.qc.ca).

3. Mise en place d'une communauté de pratique en réseau (CoPeR)

Bien que seulement 8 % des enseignants aient retenu l'instauration d'une communauté de pratique comme condition favorisant l'implantation des programmes EVR et JC, il est suggéré de retenir cette nouvelle forme de développement professionnel. Les participants d'une CoPeR partagent la même pratique et cherchent à l'améliorer. C'est la raison d'être de

leur participation. Les agents de promotion pourraient être mis largement à contribution, ce qui aiderait tout autant les enseignants que l'exécution de leur propre travail. Pourraient aussi être mis à contribution les traces numériques d'événements spéciaux comme celui sur le leadership jeunesse¹⁵ qu'organisent ensemble la Fondation Monique-Fitz-Back, les Établissements verts Brundtland (EVB-CSQ), le Forum jeunesse de la région de la Capitale nationale et la Fondation David Suzuki.

Le modèle de la communauté de pratique en réseau (CoPeR) pourrait tout particulièrement être utile pour, d'une part, les agents de promotion et, d'autre part, les enseignants. L'impulsion du CQCM serait nécessaire. Des conseillères et conseillers d'orientation pourraient s'y joindre, voire en créer une en ce qui concerne leur travail en classe de PPO. Les ressources et les outils numériques deviennent de plus en plus facile d'accès afin d'obtenir de l'information « juste-à-temps » ou de les utiliser à des fins de partage et de collaboration. Par exemple, partager des projets en les déposant sur le site Web de leur CoPeR ou, du moins en les reliant à ce même site, serait pertinent. Conserver des traces, sous forme de page ou site web de type blogue par exemple, de ce qui a été accompli de manière coopérative serait source d'inspiration pour d'autres. Ainsi, partager des artéfacts, soit des traces visibles des actions locales des différents acteurs, serait précieux. Une partie de leur accompagnement pourrait se réaliser avec des supports comme ceux que l'École en réseau utilise (www.eer.qc.ca).

Les CRIRES-CTREQ seraient disposés, si l'occasion s'y prête et si la volonté politique ainsi que certaines ressources existent, à faciliter l'organisation d'une CoPeR sur l'éducation à la coopération et à l'entrepreneuriat collectif. Pouvoir y allier une composante recherche permettrait en plus de faire avancer la CoPeR en partant de l'analyse de ses propres résultats.

¹⁵ Cet événement vise à stimuler la mobilisation des jeunes du secondaire envers l'environnement et le développement durable et à favoriser la concertation régionale et l'action sur ces questions. Voir <http://www.fondationmf.ca/nos-actions/colloques-et-conferences/deux-jours-pour-le-leadership-jeunesse-9-et-10-octobre-2014/>

RÉFÉRENCES

- Baby, A. (1999). La voie technologique : Apprendre la même chose, mais autrement. *Nouvelles CEQ*, Janvier-février. Repéré à http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/no_11_1999.pdf
- Bany, M. A., & Johnson, L. V. (1969). *Dynamique des groupes et éducation : le groupe- classe*. Paris : Dunod.
- Beaulac, L.-A. (2011). *Les finalités éducatives du Programme Sensibilisation à l'entrepreneuriat : Une analyse de contenu* (Mémoire de maîtrise inédit). Université McGill.
- Bélanger, N., Dalley, P., Dionne, L., & Beaulieu, G. (2011). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 375-402.
- Boivin, M. (1997). *La pédagogie prospective : nouveau paradigme. Ou pour en finir avec le paradigme de la transmission de connaissances*. Canada, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Boivin, M. (2007). *Un entrepreneur dans ma classe. Guide à l'intention des enseignants du primaire*. Gouvernement du Québec, publication n° 17-3785-PEN.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Édition augmentée). Washington: National Academy Press.
- Breen, J. P. (2004). Enterprise, entrepreneurship and small business: Where are the boundaries? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 1(1-2), 21-34.
- Cohen, E. G. (1994a). Restructuring the classroom: Condition for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cohen, E.G. (1994b). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York : Teachers College Press.
- Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D. et Rufo, M. (2004). Théories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162(9), 703-710.
- Davies, H. (2002). *A review of enterprise and the economy in education*. Norwich: Her Majesty's Stationery Office.
- De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Collection Méthodes en Sciences Humaines, Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck & Larcier (3^e édition).
- Deuchar, R. (2005). Fantasy or reality? The use of enterprise in education as an alternative to simulated and imaginary contexts for raising pupil attainment in functional writing. *Educational Review*, 57(1), 91-104.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19. Repéré à <http://ojs.crires.ulaval.ca/index.php/ric/article/view/7>
- Figueiredo-Nery, M. A. N., & Figueiredo, P. N. (2008). Forming entrepreneurial mindsets? Preliminary evidence of teaching practices from primary schools in a developing area in South America. *Journal of Technology Management & Innovation*, 3(2). 1-17.

- Gasse, Y., & Guénin-Paracini, T. (2007). *Le développement de l'esprit d'entrepreneuriat : analyse des activités réalisées à la commission scolaire de La Capitale*. Québec, Université Laval : Centre d'entrepreneuriat et de PME.
- Gibb, A. A. (1993). The enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11(3), 11-34.
- Harris, A. (1995). Teaching approaches in enterprise education: A classroom observation study. *Journal of Education and Work*, 8(1), 49-58.
- Hitty, U. (dir.). (2002). *State-of-art of enterprise education in Europe - Results from the Entredu project*. Finland, Turku: Small Business Institute, Business Research and Development Centre and Turku School of Economics and Business Administration.
- Hitty, U., & O'Gorman, C. (2004). What is "enterprise education"? *An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries*. *Education + Training*, 46(1), 11-23.
- Jamieson, I. (1984). Schools and enterprise. Dans A. G. Watts & P. Moran (dir.). *Education for enterprise* (p. 19-27). United Kingdom, Cambridge : CRAC/Hobsons.
- Jean, N. (dir.). (2011). *Résultat de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé (étude Valoris)*. Canada, Québec : Concours québécois en entrepreneuriat.
- Johnson, C. (1988). Enterprise education and training. *Journal of Education and Work*, 2(1), 61-65.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.
- Johnson, D. W. (2003). Social Interdependence: Interrelationships Among Theory, Research, and Practice. *American Psychologist*, 58(11), 934-945. doi:10.1037/0003-066X.58.11.934
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1988). Cooperative Learning : Two heads learn better than one. *Transforming Education : In Context*, 18, 34. Repéré à <http://www.context.org/iclib/ic18/johnson/>
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1999). Making Co-operative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the use of technology. Dans D. Jonassen (dir.), *Research for Educational Communications and Technology* (2^e éd., pp. 785-812). Bloomington, IN: Association for Educational Communications & Technology.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. J. (1998). *Cooperation in the classroom* (pp. 4-7). Boston, MA: Allyn and Bacon Publishing.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Repéré à <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Kearney, P. (2010). *Enterprising ways to teach and learn. Principles and practice*. Australia, Tasmania: Enterprise Design Associates Pty Ltd.

- Lapointe, C., Labrie, D., & Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes : l'expérience québécoise*. Québec, Université Laval : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Lewis, K., & Massey, C. (2003). *Delivering enterprise education in New Zealand*. *Education + Training*, 45(4), 197-206.
- Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Canada, Québec : Gouvernement du Québec, publication n° 17-3784.
- Pepin, M. (2011a). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303-326.
- Pepin, M. (2011a). L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : gros plan sur la micro-entreprise scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(3), 280-300.
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812.
- Pepin, M. (2013). Les fondements éducatifs de l'entrepreneuriat scolaire au primaire et au secondaire. Dans G. Samson (dir.). *Les retombées de l'entrepreneuriat éducatif. Du primaire à l'université* (pp.169-189). Canada, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pepin, M., Levesque, R., Lang, M., & Deveau, K. (2013). Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente. *Revue du Nouvel-Ontario*, 38, 109-150.
- Perret-Clermont, A.N. et Nicolet, M. (1998). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg : Delval.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme* (12^{ème} édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Pilsh, T., & Shimshon, B. (2007). *Enterprise for all*. London: The Smith Institute.
- Rae, D. (2003). *Opportunity centred learning: an innovation in enterprise education?* *Education + Training*, 45(8/9), 542-549.
- Rees, T. (1986). Education for enterprise: the state and alternative employment for young people. *Journal of Education Policy*, 3(1), 9-22.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5^e éd.). New York: The Free Press.
- Savoie, A., & Guey, E. (2011). La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle? *Recherches & Éducatives*, 4, 41-51.
- Sewel, P., & Pool, L. D. (2010). Moving from conceptual ambiguity to operational clarity. Employability, enterprise and entrepreneurship in higher education. *Education + Training*, 52(1), 89-94.
- St-Pierre, I. (2007). *Jeune COOP. Outil pédagogique d'entrepreneuriat collectif*. Canada, Québec : Conseil québécois de la coopération et de la mutualité.
- Shilling, C. (1989). The mini-enterprise in schools project: a new stage in education-industry relations? *Journal of Education Policy*, 4(2), 115-124.

- Slavin, R. E. (2010). L'apprentissage coopératif : pourquoi ça marche? Dans H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (pp. 171–189). OECD.
- Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Belgique, Bruxelles : De Boeck.
- Toulouse, J.-M. (1979). *L'entrepreneurship au Québec*. Canada, Montréal: Éditions Fides.
- UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris: [Auteur]. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D. T., & McKenney, S. (submitted). Collaborative (re-)design as a form of professional development: Teacher learning by design. *Instructional Science*.
- Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage* (traduit du russe par Françoise Sève). Paris : Éditions sociales.
- Williamson, H. (1989). Mini-enterprise in schools: the pupils' experience. *Journal of Education and Work*, 3(1), 71-82.

Questionnaires en ligne

Questionnaire pour les enseignants :

<http://bit.ly/1izZBxH>

Questionnaire pour les élèves du primaire :

<http://bit.ly/1mfPh1a>

Questionnaire pour les élèves du secondaire :

<http://bit.ly/OtwVLR>

ANNEXES

Annexe A

Rôles de l'agent de promotion dans la mise en œuvre des programmes EVR et JC auprès des enseignants

On distingue, dans les réponses des agents, quatre catégories principales :

- La sensibilisation des enseignants que les agents désignent aussi par les termes « information », voire « formation » (quand ils réalisent une journée complète, généralement consacrée surtout aux aspects techniques de la mise en œuvre d'EVR ou JC), citée par 13 intervenants sur un total de 16 répondants.
- La promotion (présentation) des programmes, qui s'adresse principalement au personnel enseignant et aux directions d'école, est citée par 6 d'entre eux. L'un d'entre eux précise qu'il a aussi fait de la « promotion » auprès des animateurs de maisons des jeunes. L'activité de promotion recouvre des séances qui semblent, dans les descriptions données, plus courtes et plus superficielles.
- L'accompagnement personnalisé des enseignants (nommés aussi « *conseil(s)* » et « *outillage* ») est cité par 9 agents. Les agents qui utilisent ces mots semblent avoir une idée très précise de ce que recouvre un réel accompagnement. Quatre d'entre eux en fournissent des définitions complètes et très claires. Le terme recouvre alors « *l'adaptation des programmes à la réalité de la classe* », un positionnement de « *collègue* » par rapport à l'enseignant, le refus du « *rôle d'expert* », la centration sur « *les valeurs de la coopération* », la « *sensibilisation au modèle et au travail en coopération* », un « *rôle d'accompagnateur et de conseil* », un « *souci de formation réel* », bref, le « **superbe défi de l'accompagnement** ».
- L'aide (le soutien, l'appui, le suivi) aux enseignants semble recouvrir une modalité plus sporadique et plus technique, citée par 8 d'entre eux. Ces notions semblent s'opposer à ce que les 9 précédents nomment « *accompagnement* » : ainsi, deux parmi ceux-ci estiment être des « *experts* » de la coopération et souhaitent voir reconnaître cette expertise.

Les autres catégories apparaissent moins régulièrement dans le discours des agents :

- 4 d'entre eux soulignent leur rôle de « *pont avec la communauté* » : recherche d'aide et de partenariat à l'extérieur du milieu scolaire;
- 3 mentionnent leur intervention au cours du projet par l'animation d'ateliers avec les élèves. Cette intervention est faite dans un souci « *d'accompagnement et de formation dans l'intervention* » pour un des répondants.
- 3 citent également leur rôle dans l'élaboration d'un « *plan d'accompagnement du projet* » ou de « *gestion du projet* »;
- Enfin, 3 agents estiment que l'objectif de tout leur travail est de faire en sorte que les enseignants puissent être autonomes dans la conduite de projets coopératifs, « *qu'ils roulent sans ma présence* », écrit l'un d'entre eux;
- Deux avis sont cités une seule fois : un rôle de « *garde-fou* » « *pour éviter la déviation vers un projet pédagogique classique* » et installer une « *bonne connaissance de la pédagogie coopérative* »; l'organisation d'échanges, « *inter coopération* » régionale, organisation de concours où les projets sont mis en « *compétition* ».

Ainsi, lorsqu'ils se réfèrent au modèle coopératif lors de la mise en œuvre des programmes auprès des élèves, les agents informent, conseillent, accompagnent, outillent les élèves dans leur projet. L'un d'eux exprime : « *C'est sûr que je commence toujours par les sensibiliser à la coopération et au travail en groupe ainsi qu'aux valeurs/qualités entrepreneuriales. Je m'assure qu'ils comprennent bien le fonctionnement et les étapes de la démarche coopérative.* » Les agents ont mentionné se déplacer plusieurs fois, surtout en début de projet, mais cela demeure fort variable – de 2 à 3 fois, de 6 à 8 fois et jusqu'à 15 fois. Les enseignants ont exprimé en entrevue que l'agent aidait à démarrer les projets. D'autres ont dit qu'ils avaient besoin d'aide pour fonctionner en comités, par exemple, pour faire travailler les élèves dans le comité marketing.

Annexe B

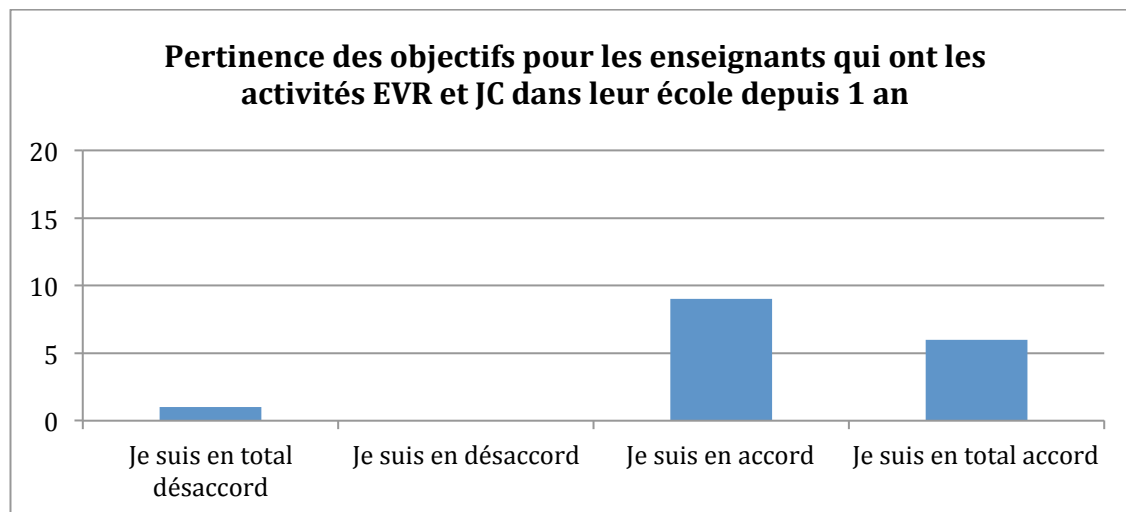
Résultats complémentaires

Pertinence des objectifs en fonction du nombre d'années de présence des activités EVR et/ou JC dans l'école

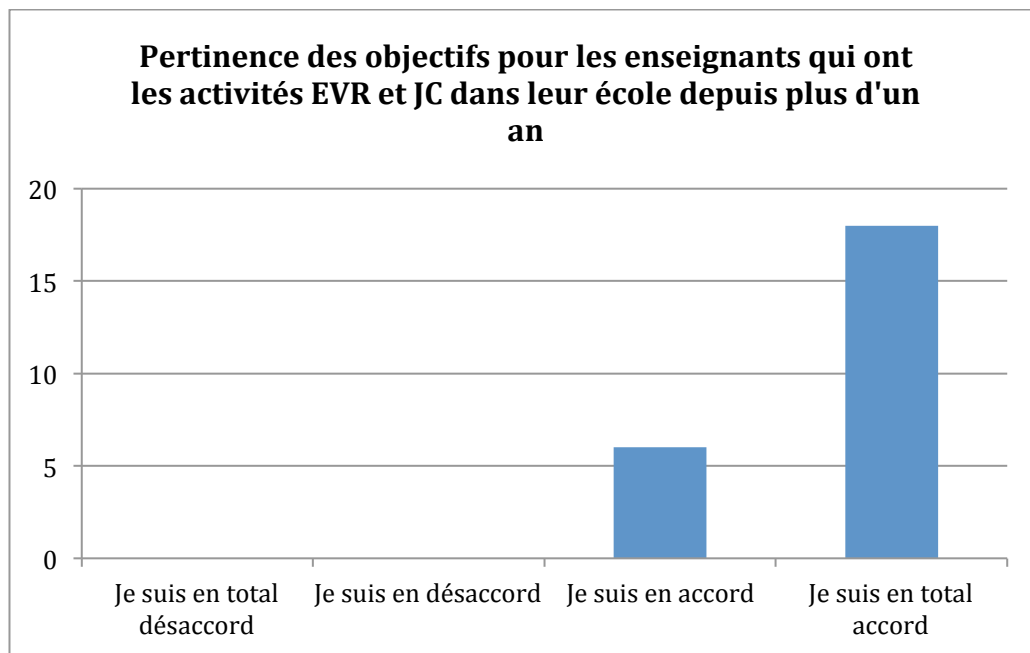
Il existe une différence significative entre le nombre d'années de présence des activités EVR et/ou JC dans l'école et la pertinence des objectifs. En effet, les objectifs deviennent pour une forte majorité des enseignants totalement pertinents dès la deuxième année et le demeurent même après quatre ans.

1 an vs plus d'un an : $t(38) = -2.743$; $p < 0,05$

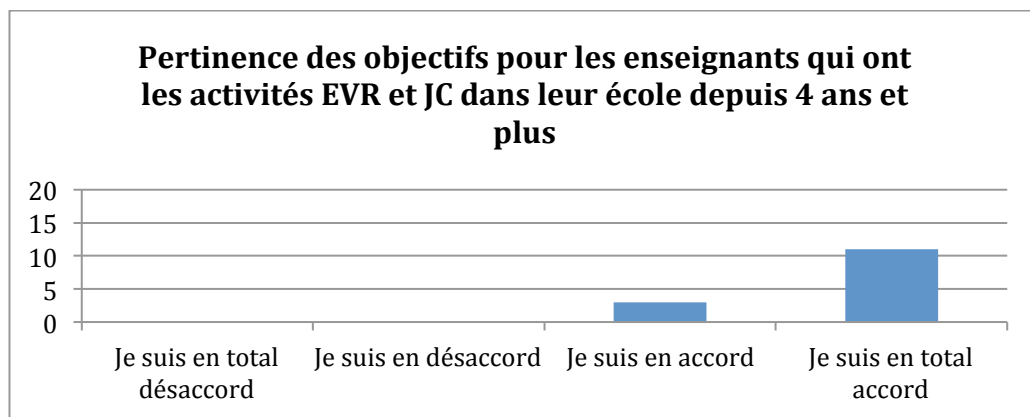
1 an vs 4 ans et plus : $t(28) = -2.265$; $p < 0,05$



Dans une école où des activités EVR et JC se déroulent pour une première année (40 % des écoles), la majorité des enseignants trouvent les objectifs qui y sont attachés pertinents ou totalement pertinents.



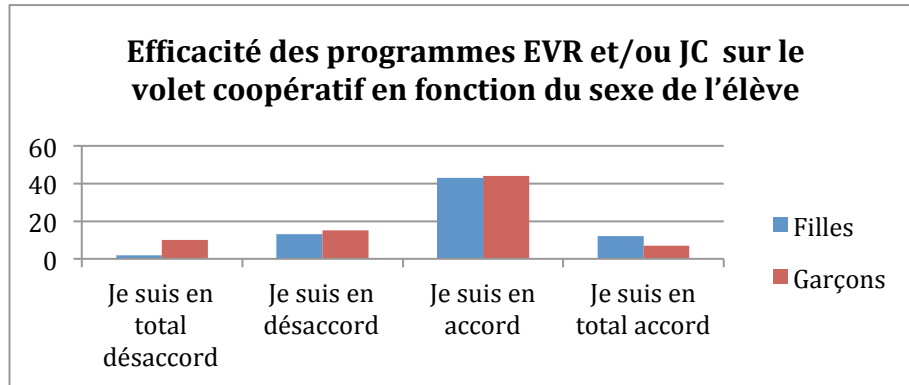
Dans une école où des activités EVR et JC se déroulent depuis plus d'une année (60 %), une forte majorité des enseignants trouvent les objectifs qui y sont attachés pertinents ou totalement pertinents.



Parmi les écoles où des activités EVR et JC se déroulent depuis plus d'un an (60 %, voir la figure précédente), une forte majorité des enseignants des écoles où elles existent depuis quatre années et plus trouvent les objectifs qui y sont attachés totalement pertinents.

Effacité des programmes EVR et/ou JC sur le volet coopératif en fonction du sexe de l'élève (question 16)

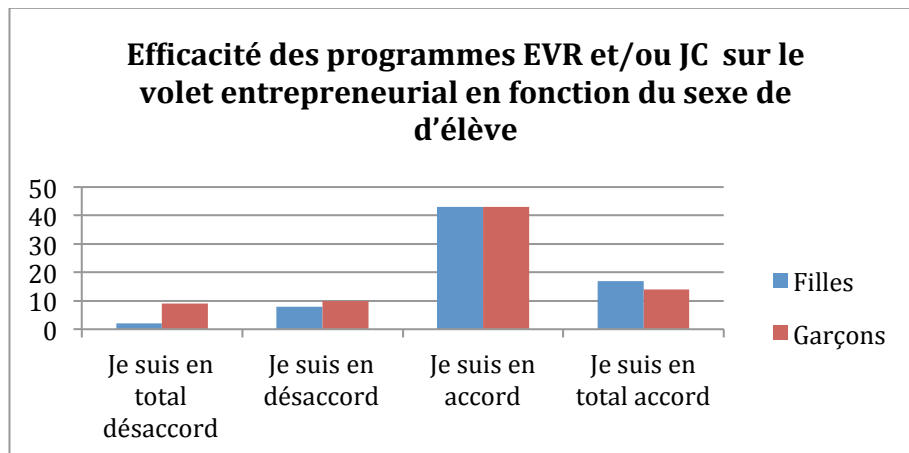
$t(140,017) = 2,291 ; p < 0,05$



Sous le volet coopératif, soit les comportements attendus des élèves, il existe une différence significative entre les répondants-garçons et les répondants-filles : les répondants-filles y voient encore plus d'effets positifs que les garçons.

Effacité des programmes EVR et/ou JC sur le volet entrepreneurial en fonction du sexe de l'élève (question 17)

$t(144) = 2,092 ; p < 0,05$



Sous le volet entrepreneurial, soit les comportements attendus des élèves, il existe une différence significative entre les répondants-garçons et les répondants-filles : les répondants-filles y voient encore plus d'effets positifs que les garçons.

Annexe C

Analyses détaillées

Questionnaire Jeune

1) Test de Alpha Cronbach¹⁶:

Question 14:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,746	12

Question 15:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,806	12

Question 16:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,867	5

Question 17:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,918	7

Question 18:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,936	11

Question 19:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,716	4

Le regroupement de ces questions est fiable selon le test Alpha.

¹⁶ Le **coefficient alpha de Cronbach**, parfois appelé simplement **coefficient α** , est une statistique utilisée notamment en psychométrie pour mesurer la cohérence interne (ou la fiabilité) des questions posées lors d'un test (les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être corrélées). Sa valeur s'établit entre 0 et 1 et elle est considérée comme "acceptable" à partir de 0,7.

Questionnaire Enseignant

Question 12:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,944	5

Question 13:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,761	5

Question 14:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,681	6

Question 16:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,784	8

Question 17:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,889	4

Question 18:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,876	4

Question 19:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,956	7

Question 20:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,904	6

Question 21:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,923	8

Question 25:

Alpha Cronbach	Nombre d'éléments
0,765	4

Le regroupement de ces questions est fiable selon le test Alpha, sauf pour le regroupement des questions 14.