

ÉDUCATION À L'ESS ET DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES JEUNES

une transformation de la société par la racine

Par Chloé Kermarrec

Mémoire soutenu en septembre 2020

Tutrice universitaire : Alexandrine Lapoutte, Maître de Conférences en Sciences de Gestion à l'Université Lumière Lyon 2

Tutrice professionnelle : Pauline Lemeu, coordinatrice du PEPS, Pôle d'Économie Positive Sociale et Solidaire du Pays d'Auray

Master 2 Économie Sociale et Solidaire

UFR de Sciences Économiques et de Gestion

Université Lumière Lyon 2

Résumé

L'Économie Sociale et Solidaire (ESS) a une histoire pluriséculaire dont on retrouve les origines dans des mouvements populaires visant à émanciper le peuple de différentes formes d'oppressions. De ces mouvements est née l'éducation populaire qui continue encore aujourd'hui à être le lieu privilégié de l'éducation à l'ESS, grâce notamment à ses fondements politiques et sa volonté de transformer la société. Cette dernière volonté est d'ailleurs l'objectif de l'ESS qui agit dans ce but au travers de différents canaux dont l'éducation. La transformation de la société pourra arriver à la condition que les citoyens soient émancipés du modèle dominant qui défavorise une très grande partie de la population. L'émancipation fait écho aux processus d'*empowerment* et de développement du pouvoir d'agir qui supposent de développer une conscience critique, être motivés à agir pour changer les choses, à se sentir capable de le faire et d'avoir confiance en l'utilité de cette action. Ce mémoire a pour objectif de venir interroger les formes actuelles d'éducation à l'ESS et vérifier que celles-ci facilitent le développement du pouvoir d'agir.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement Alexandrine Lapoutte pour son soutien et ses conseils tout au long des deux mémoires que j'ai écrit sous son tutorat. Je la remercie également pour m'avoir poussé à creuser une intuition apparue lors de mon premier stage autour de la question de l'émancipation.

Je tiens également à remercier Pauline Lemeu pour avoir ajouté du PEPS aux titres et à la structure de ce mémoire. Merci d'avoir soutenu mes initiatives et de m'avoir permis de les expérimenter à travers mes missions de stage, tout ça dans un cadre de travail dynamique, stimulant et riche en apprentissages.

Par ailleurs j'en profite pour remercier tous les administrateurs et bénévoles du PEPS pour leur accueil et leur temps accordé pour répondre à mes questions même dans une période compliquée.

Ce mémoire étant le fruit d'une réflexion depuis mon premier stage, je tiens à remercier ceux qui m'ont accompagné à l'époque : Amandine Plaidoux, ainsi que Jean-Claude Péron pour ses précieux retours sur mon travail.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique du Master ESS de Lyon 2 pour nous avoir préparé aux grands enjeux sociétaux actuels.

Je remercie mes parents et mes amis qui m'ont soutenu à travers l'ascenseur émotionnel de cette dernière année. Mon entourage a été un pilier fondamental sans lequel ce travail n'aurait peut-être pas vu le jour.

Pour finir, je tiens à remercier Grégoire pour son soutien à toute épreuve durant cette dernière ligne droite, pour sa relecture très pertinente et pour avoir confronté mes pensées à ma pratique afin de faire de ce mémoire un écrit accessible à tous.

Sommaire

Introduction

I – L'éducation, une composante invariable de la finalité émancipatrice de l'ESS

- A. L'éducation est une volonté initiale de l'ESS
- B. Les enjeux et freins de l'éducation à l'ESS
- C. Éducation à l'ESS et éducation populaire, deux mouvements qui se ressemblent mais pourtant bien distincts

II – L'*empowerment*, un concept pluriel

- A. Un contexte historique, social et politique qui a fondé l'émergence de nouveaux concepts
- B. L'*empowerment*, révolution dans la façon d'aborder le changement et évolution du concept au fil du temps
- C. Du concept d'*empowerment* à une notion de développement du pouvoir d'agir et des techniques d'évaluations francophones

III – Des expériences éducatives concrètes permettant de faciliter le développement du pouvoir d'agir des jeunes

- A. L'intérêt du PEPS à se positionner sur le DPA
- B. Mon ESS à l'école, un dispositif en plein développement
- C. Les coopératives éphémères, l'entrepreneuriat coopératif au service de valeurs

Conclusion

Introduction

L'émancipation est une finalité originelle de l'Économie Sociale et Solidaire. Lorsqu'au XIXe siècle les ouvriers se sont réunis sous forme d'association c'était dans l'idée de s'auto organiser pour trouver des solutions face aux dégâts engendrés par le capitalisme à savoir une précarisation massive, des conditions de vie intenable et une absence totale d'institutions salariales. Ces ouvriers souhaitaient s'affranchir du salariat et abolir le patronat qui concentrait le capital et maintenait l'asservissement.

Par ailleurs, les coopératives de consommation voulaient à la fin du XIXe prendre le pouvoir sur le marché à partir des besoins de consommation en créant notamment des circuits courts. La coopération s'impose encore par nécessité de la population de s'émanciper des modèles politiques, sociaux et économiques qui empêchent les individus qui la composent de choisir leur propre destinée.

Le modèle dominant alors en place craint la puissance subversive des mouvements associationnistes et coopératifs qui pourraient renverser l'ordre établi par leur envie et leur capacité à créer une démocratie solidaire pour combler le gouffre entre la devise nationale « *Liberté, égalité, fraternité* » et la réalité sociale.

Cette émancipation du peuple passe évidemment par le regroupement et le collectif afin de relier des problématiques individuelles à des mécanismes structurels qui seraient la cause d'oppressions. Le passage par l'éducation est également primordial afin de comprendre ces mécanismes, s'outiller pour constituer une réponse, acquérir des compétences d'organisation collective, avoir des connaissances sur les possibilités etc.

Ainsi, l'Économie Sociale et Solidaire a intégré dès ses premiers pas l'éducation comme un pilier permettant à la fois d'advenir à la finalité d'émancipation et donc de transformation sociale, et à la fois de pérenniser les actions en éduquant sur le modèle associationniste et en favorisant l'apprentissage entre pairs. Ce sont donc à la fois des dynamiques d'éducation à l'ESS et d'éducation populaire que l'on retrouve sans vraiment pouvoir déterminer s'il s'agit

de l'ESS qui a donné naissance à l'éducation populaire ou inversement¹. L'éducation populaire « *continue d'être le lieu privilégié d'éducation politique à l'économie sociale* »² et constitue également le volet éducatif de l'ESS. Les initiatives de l'ESS sont conjointes et indissociables de l'éducation populaire.

Jean-Baptiste Godin, industriel fondateur du familistère de Guise, inspiré du socialisme utopique, déclare que « *L'homme est ce qu'il fait de lui-même* » et soumet ainsi l'idée que l'homme est un être d'éducation et donc s'instruire est une nécessité. Cette valeur se retrouve facilement dans l'histoire du familistère qui prône une éducation intégrale et permanente comme condition à l'émancipation des classes populaires et clé de la transformation sociale.

Souvent considérée comme une utopie, un micro-monde parfait qui n'aspire pas à changer la société dans son ensemble, le familistère reste une innovation sociale qui marqua l'histoire par son concept pensé en dehors du champ des possibles de l'époque. D'après Henri Desroche, « *L'utopie est le mirage qui fait démarrer les caravanes* » ce qui souligne l'importance d'innover et d'expérimenter pour produire une mise en action des collectifs.

Ce passage historique nous permet de situer les philosophies qui ont fondé ce qu'est l'ESS d'aujourd'hui, toujours en quête d'émancipation de la population. Les oppressions n'ont pas fondamentalement changé si ce n'est sur leurs formes et leurs pratiques. À l'heure actuelle, l'ESS amène les populations à vouloir s'affranchir d'un marché complètement dérégularisé, d'un système qui accroît les inégalités par l'accumulation des richesses par une petite partie de la population et des politiques économiques et sociales qui visent à renforcer le système capitaliste et patriarcal. L'ESS permet aujourd'hui de s'émanciper en pratiquant la démocratie au plus près des citoyens, en diffusant des outils pour appréhender une citoyenneté économique, en ouvrant le champ des possibles pour la population qui dans sa grande majorité est défavorisée par le modèle dominant compétitif et individualiste.

¹ DRAPERI Jean-François, 2018, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *RECMA*, n° 348, p. 4-6.

² DRAPERI Jean-François, 2011, *L'ESS : une réponse à la crise ?*, Dunod, p.194

Si telle est la finalité, le chemin pour y arriver représente un long processus de développement du pouvoir d'agir des individus et des collectivités. Ce processus est pluriel, il nécessite une réflexion et une analyse globale de l'environnement. Cela nous amène à nous pencher vers des travaux relevant de la psychologie mais également de la sociologie car c'est évident que le chemin à parcourir n'est pas le même en fonction du milieu d'appartenance des personnes.

L'idée que le changement est amené par un processus propre à chacun est plutôt récente. En effet, on observe que les concepts de changement et de prise de pouvoir d'agir, d'*empowerment*, sont très ancrés dans des contextes politiques qui démontrent les différentes façons de percevoir l'intervention sociale. Et justement, les concepts d'*empowerment* et de développement du pouvoir d'agir sont des théories en rupture avec le modèle traditionnel d'accompagnement des personnes vers une prise en mains de leur vie.

Dans ces nouveaux concepts, la posture des personnes et des structures ayant pour objectif initial l'aide sociale, est remise en question pour aller vers une posture de facilitateur, de passeur qui agit pour émanciper les personnes plus efficacement. Cela passe par la transmission d'outils et de savoirs permettant que les personnes s'inscrivent dans un processus de développement du pouvoir d'agir, alors plus pérenne et durable qu'une simple aide universelle.

Tout cela nous amène à réfléchir sur les formes actuelles de l'éducation à l'ESS, afin de savoir si à travers cette lentille du processus de développement du pouvoir d'agir, nos dispositifs éducatifs ont la posture et les approches adéquates à la finalité émancipatrice de l'ESS ? Nos valeurs et nos pratiques sont-elles cohérentes pour amener la population touchée à durablement s'émanciper ?

L'objectif de ce mémoire est de venir préciser les contextes théoriques et pratiques de différents concepts tels que l'éducation dans et à l'ESS, l'émancipation, l'*empowerment* et le développement du pouvoir d'agir afin de déterminer si l'éducation à l'ESS dans ses formes actuelles développe le pouvoir d'agir. Nous nous pencherons sur les expérimentations et stratégies du PEPS, Pôle d'Économie Positive Sociale et Solidaire du Pays d'Auray.

Nous nous focaliserons sur la catégorie de population usuellement touchée par le PEPS dans le cadre de l'éducation à l'ESS, à savoir les 12 – 18 ans.

La problématique de ce mémoire sera donc :

L'éducation à l'ESS facilite-t-elle le développement du pouvoir d'agir des jeunes ? Quel positionnement adopter pour une structure associative souhaitant s'insérer en tant qu'acteur jeunesse favorisant le développement du pouvoir d'agir ?

Dans un premier temps, nous retracerons la place de l'éducation depuis la genèse de l'ESS, ses conceptions contemporaines et ses liens avec l'éducation populaire, inhérents mais bien distincts aujourd'hui. Le but de cette partie est de poser un contexte propre à l'ESS et tout l'enjeu de l'émancipation.

La deuxième partie nous amènera dans les champs psychosociologiques et historiques pour comprendre les enjeux de la recherche sur les thématiques de l'*empowerment*, ses composantes et indicateurs dans l'idée de pouvoir créer une méthode d'évaluation de ce concept.

La dernière partie nous raccrochera à une réalité concrète qui est celle du PEPS, structure qui cherche à s'insérer en tant qu'acteur jeunesse sur son territoire et qui souhaite valoriser ses actions. Cette partie essayera de mettre en pratique une méthode d'évaluation des dispositifs d'éducation à l'ESS sous le prisme du développement du pouvoir d'agir.

La choix de ce sujet a commencé à émerger pendant un stage à la fin de mon Master 1 à la CRESS Auvergne-Rhône-Alpes qui portait sur l'appui à la coordination du dispositif Mon ESS à l'école. L'envie de creuser cette question s'est dévoilée face au constat que ce dispositif amenait beaucoup plus aux jeunes qu'une simple compréhension de l'ESS mais également l'opportunité d'une réelle action dont les répercussions vont souvent au-delà de l'ESS. Comme par exemple des aspects tels que la conscience critique, une légitimité en leurs ressentis, une intégration des valeurs inhérentes à la coopération comme l'empathie etc.

Ce constat a refait surface lors de mon stage de fin de Master 2 au PEPS qui portait à la fois sur Mon ESS à l'école mais également sur les coopératives éphémères. Les échanges avec

des partenaires m'ont permis de comprendre que ce constat était partagé mais qu'un manque de temps et de moyens empêchait de pousser cette idée avec un travail de recherche.

Ce mémoire va donc tenter d'apporter des éléments de réflexion à ce sujet. Notamment à partir des hypothèses suivantes :

- La création d'un projet par les jeunes leur permet de développer leur pouvoir d'agir
- Les valeurs de l'ESS permettent aux jeunes de développer d'autant plus leur pouvoir d'agir grâce notamment à une implication forte dans la prise de décision.

Initialement, l'objectif de ce mémoire était de créer une méthode d'évaluation du développement du pouvoir d'agir et d'y apporter des résultats dans une quantité suffisante pour confirmer ou infirmer ces hypothèses. L'actualité lors de ce stage autour de la pandémie de coronavirus, a amené les établissements scolaires à fermer et les rencontres avec les jeunes ont été annulées. C'est la raison pour laquelle ce mémoire se contentera de proposer des solutions, voire même de les tester.

I. L'éducation, une composante invariable de la finalité émancipatrice de l'ESS

A. L'éducation est une volonté initiale de l'ESS

a) *De l'associationnisme ouvrier à la démocratisation des pédagogies coopératives*

Au XIXe siècle, le mouvement associationniste ouvrier prend la forme de sociétés de secours mutuel ou de coopératives afin de répondre à la précarisation croissante des classes sociales les plus défavorisées. Danièle Demoustier et Scarlett Wilson-Courvoisier remarquent que « *Dès ses origines associationnistes, mutualistes et coopératives, l'ESS a intégré un projet éducatif dans son projet économique, à la fois par nécessité (l'apprentissage de l'association) et par volonté (l'émancipation ouvrière)* »³. Dès ses premières heures, l'éducation à l'ESS prend donc une double finalité, à savoir l'émancipation citoyenne et la promotion des structures de l'ESS.

La finalité émancipatrice de l'ESS est expliquée par Jean-François Draperi par le fait que

« L'ESS est un fait total qui questionne les pratiques entrepreneuriales les plus élémentaires comme les théories économiques les plus établies, la production de connaissances comme la relation entre la connaissance et la réalité que celle-ci traduit. Elle questionne toute connaissance sans nécessairement apporter de réponse assurée. Ce

³ DEMOUSTIER Danièle, WILSON - COURVOISIER Scarlett, 2009, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n°311, p.60

questionnement permanent est sans doute une faiblesse ; c'est également une force »⁴.

De ce fait, l'éducation à l'ESS apparaît comme un moyen de remise en question du modèle dominant comme étant le seul possible, « *prétendument imposé par les nécessités de la production moderne, par la complexité de la vie sociale, la grande échelle de toutes les activités, etc.* »⁵.

La nécessité de promotion des structures de l'ESS conduira à la démocratisation des pédagogies coopératives, de l'enseignement à la coopération, des coopératives scolaires tout au long du XIXe et du XXe siècle car « *avec l'installation des républicains au pouvoir, à la fin du XIX^e, et la mise en place d'une instruction publique gratuite (lois Ferry de 1881-1882), les partisans de l'économie sociale cherchent à influencer l'enseignement en vue d'inciter les citoyens à se tourner vers les modèles associatifs, mutualistes et coopératifs que la III^e République permet à présent* »⁶. L'école mutuelle voit son développement freiné par l'Église et les royalistes qui semblent inquiets face à sa capacité émancipatrice. Elle est impulsée par des enseignants proches de la mutualité ou de la coopération qui souhaitaient transmettre ces valeurs à l'école publique⁷. Barthélémy Profit, théoricien de la pédagogie coopérative pense que

« L'école coopérative, c'est, au lieu de l'école assise, vivant dans le bourdonnement des vaines paroles et le grincement des plumes, l'école active demandant aux choses, aux faits, au travail manuel enfin organisé par elle, les joies de la découverte et de la création personnelle ; l'école coopérative, c'est une école transformée politiquement où les enfants qui n'étaient rien

⁴ DRAPERI Jean-François, 2018, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *RECMA*, n° 348, p. 4-6.

⁵ CASTORIADIS Cornélius, 1979, *Autogestion et hiérarchie*, édition Grain de sable, 16 pages.

⁶ CHAIBI Olivier, 2018, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *RECMA*, vol. 348, p. 32-46.

⁷ DEMOUSTIER Danièle, WILSON - COURVOISIER Scarlett, 2009, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n°311, p.60

sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la République »⁸.

b) La redynamisation de l'éducation à l'ESS au XXe siècle

Après la seconde guerre mondiale, l'économie sociale est bien occupée à mettre en place la gestion de la Sécurité Sociale par les mutuelles, l'éducation nationale à organiser la scolarisation massive des enfants du « baby-boom » et l'éducation populaire à s'adapter au développement des loisirs de la jeunesse⁹. C'est donc seulement dans les années 1980 que la question de l'éducation à la solidarité refait surface à cause des politiques libérales qui ont mis à mal les solidarités tissées depuis le XIXe siècle. Les crises économiques, le chômage et la disparité des revenus provoquent un retour aux valeurs sociales et solidaires.

C'est en 1830 et 1930 que sont créés deux grands acteurs de l'éducation aux valeurs de l'ESS. Tout d'abord, la Ligue de l'enseignement, une association d'éducation populaire qui a été pionnière dans la mobilisation pour l'école publique, gratuite et obligatoire. Une fois les lois Ferry votées, la Ligue de l'enseignement a animé la campagne du « sou des écoles » pour aider les familles défavorisées à envoyer leurs enfants à l'école. Plus tard, avec la contribution de Célestin Freinet, Barthélémy Profit et Émile Bugnon, l'Office Central des Coopératives Scolaires se crée en 1928 pour devenir l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) deux ans plus tard. Ses missions sont d'encourager le regroupement d'élèves et l'enseignement de la coopération¹⁰. Malheureusement, durant le XXe siècle, les valeurs et principes coopératifs perdent de leur intérêt selon Michel Adam car « *[leur] connotation reste vieillotte et évoque plus les coopératives qu'un processus interactif dans la théorie du comportement coopératif* »¹¹.

⁸ GEORGES Jacques, 2013, « Une utopie concrète : la coopération scolaire », *Cahiers pédagogiques*, n° 265.

⁹ CHAIBI Olivier, *ibid.*

¹⁰ CONNAC Sylvain, 2010, « Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? », *Spirale*, n°45, p.53-68.

¹¹ ADAM Michel, 2012, « Les valeurs coopératives face à la crise abyssale de nos sociétés », *Projectics / Proyética / Projectique*, n°111, p. 28.

Le modèle de pédagogie coopérative est jugé comme productiviste et utilitariste, et peine à se développer dans l'enseignement secondaire. Les animateurs de l'OCCE sont tout de même présents dans les établissements affiliés (51 000 coopératives scolaires concernant plus de 5 millions d'élèves¹²) pour proposer des activités pédagogiques basées sur les valeurs coopératives.

Malgré la large présence de l'OCCE dans les écoles publiques, les valeurs de fond des coopératives scolaires ne sont que très peu intégrées par les élèves, parents et enseignants qui en ignorent souvent les spécificités. Par ailleurs, nous avons assisté à un déplacement de l'éducation à l'ESS du champ scolaire au champ périscolaire, Danièle Demoustier et Scarlett Wilson-Courvoisier remarquent à ce sujet que « *si l'ESS est héritière d'une tradition éducative participative, celle-ci a progressivement dissocié objet et méthode, éducation à la coopération et éducation coopérative, délaissant le terrain de l'enseignement pour se polariser sur les activités périscolaires et de loisirs* »¹³.

Afin de donner un second souffle à la coopération dans le cadre scolaire, l'OCCE et Coop FR ont créé en 2002 la « Semaine de la Coopération à l'École » dans le but de sensibiliser les jeunes et plus largement le monde éducatif à la pédagogie coopérative et à la coopération tout en favorisant les rencontres avec des entreprises coopératives. Ce projet soutenu par le Ministère de la jeunesse et de l'éducation nationale et de la Recherche ainsi que par la Délégation interministérielle à l'innovation sociale et à l'économie sociale deviendra la « Semaine de l'ESS à l'École » en 2017 à l'initiative de L'ESPER. La première édition a rassemblé plus de 3000 élèves et près de 110 initiatives¹⁴. Le bilan est très positif et sera renouvelé sur les années suivantes. Cependant, Danièle Demoustier et Scarlett Wilson-Courvoisier s'interrogent sur la pertinence de ce projet qui est majoritairement mené dans les

¹² CHAIBI Olivier, 2018, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *RECMA*, vol. 348, no. 2, p. 32-46.

¹³ DEMOUSTIER Danièle et WILSON - COURVOISIER Scarlett, 2009, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n°311, p.60

¹⁴ Rapport d'activité 2017 de L'ESPER.

écoles primaires alors que l'orientation professionnelle ne se met en place qu'au collège et au lycée¹⁵.

c) *La place de l'ESS dans la formation de nos jours*

À l'heure actuelle, l'économie sociale et solidaire est presque complètement absente des programmes scolaires. L'enseignement des Sciences Économiques et Sociales au lycée n'aborde pas du tout les aspects de l'ESS et est tributaire de la sensibilité des enseignants et leur volonté à mener des projets solidaires ou établir des liens avec les organisations sociales et solidaires locales. Cela reflète une vision de l'économie très orientée en faveur de l'économie capitaliste avec l'appui de nombreuses entreprises classiques qui soutiennent la refonte des programmes pour encore plus accentuer la présentation des entreprises. C'est donc une démarche en opposition à la valorisation de la pluralité économique qui est en marche et qui ne cesse d'accélérer. Dans les nouveaux projets des programmes de Sciences Économiques et Sociales, il est facilement remarquable que la micro-économie prend une toute récente place d'honneur au sein de l'enseignement au détriment des grandes questions macroéconomiques qui permettent aux élèves l'appréhension des sujets sociétaux. Tout cela s'effectue par le biais de l'Institut de l'Entreprise notamment grâce aux multiples ressources en ligne proposées aux professeurs d'économie du secondaire et son influence auprès du gouvernement¹⁶.

Malgré tout, quelques évolutions positives sont à noter. Tout d'abord, les enseignements de gestion sont devenus plus inclusifs en utilisant le terme « organisation » au lieu d'« entreprise » afin d'inclure les structures de l'ESS. De plus, l'ESS a fait son entrée dans les programmes scolaires, en 2012 : l'Économie Sociale et Solidaire se voit accorder un chapitre entier dans le programme des Terminales STMG.

¹⁵ DEMOUSTIER Danièle et WILSON - COURVOISIER Scarlett, 2009, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n°311, p.60

¹⁶ DEMOUSTIER Danièle et WILSON - COURVOISIER Scarlett, *ibid.*

Les formations du supérieur voient depuis les années 2000 des spécialisations ESS en forte croissance. Le Réseau Inter-Universitaire de l'Économie Sociale et Solidaire (RIUESS) comptabilise « 76 formations dont 19 licences, 40 masters et 17 autres formations (DU, DEUST, DUT, titres homologués ...), répertoriées dans l'ensemble du réseau universitaire [français] » à ce jour. Cette expansion permet d'approfondir la recherche dans le domaine de l'Économie Sociale et Solidaire et de tisser des liens entre les universités et les acteurs locaux. L'alliance entre les enseignants et les professionnels permet de pérenniser ces filières en offrant plus de débouchés et de contenu pédagogique.

En 2007, plusieurs journalistes fondateurs de la revue Alternatives Économiques ont fondé l'Institut de Développement de l'Information Économique et Sociale (IDIES) avec quatre grands objectifs :

- « La place et le contenu des enseignements économiques et sociaux ;
- Le traitement des questions économiques et sociales dans les médias ;
- La qualité et la pluralité des sources statistiques ;
- La prise en compte du point de vue de l'ensemble des parties prenantes dans l'examen des différents dossiers économiques et sociaux pour améliorer la qualité de la vie démocratique »¹⁷.

Cette initiative a permis d'engager de nouveau les membres de l'éducation dans un mouvement global de revalorisation des valeurs de l'ESS face au système économique dominant.

Pour résumer l'histoire de l'éducation à l'ESS, Danièle Demoustier et Scarlett Wilson-Courvoisier écrivent : « L'ESS d'aujourd'hui s'inscrit dans une longue tradition éducative, d'abord comme substitut à l'école, puis dans la revendication d'une école publique, gratuite et

¹⁷ Étude réalisée par l'IDIES « Quelle place pour l'économie sociale et solidaire dans les enseignements économiques au lycée ? », 2011.

obligatoire ; elle a d'abord cherché à « coopérativiser » l'école, avant de se restreindre à l'animation collective périscolaire »¹⁸.

B. Les enjeux et freins de l'éducation à l'ESS

L'éducation à l'Économie Sociale et Solidaire présente de multiples intérêts qui s'étendent bien plus loin que le seul enjeu de diffusion des valeurs de l'ESS comme modèle alternatif.

a) Pérenniser le champ professionnel

L'Économie Sociale et Solidaire représente 2,37 millions d'emplois en France soit 10,5% de l'emploi du pays (INSEE, 2013). C'est un champ d'activités très implanté dans les régions et qui participe donc activement au développement des territoires¹⁹. Malgré le fait que l'ESS soit un secteur très dynamique, elle n'échappe pas au vieillissement de sa population active. De plus, l'observatoire du CNCRESS (Conseil National des Chambres Régionales de l'ESS) montre que la population salariée de l'ESS est en moyenne plus âgée que dans le privé hors ESS. De ce fait, on peut prédire que l'ESS sera grandement frappée par le phénomène sociétal des vagues massives de départs à la retraite. Ce phénomène est principalement causé par l'allongement de la vie professionnelle pour atteindre des retraites à taux plein et l'entrée sur le marché du travail de plus en plus tardive pour les jeunes. Cela va entraîner un dérèglement des flux des entrées et sorties du marché du travail dans les années à venir. L'enjeu est donc de grande ampleur : former les jeunes pour qu'ils deviennent les futurs salariés de l'ESS et plus largement « *pour assurer la pérennité du champ de l'ESS, tant via ses salariés que via la*

¹⁸ DEMOUSTIER Danièle, WILSON - COURVOISIER Scarlett, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », Revue internationale de l'économie sociale, n°311, 2009, p.60

¹⁹ Conseil National des Chambres Régionales de l'Économie Sociale et Solidaire (CCNCRES), *Départs à la retraite des effectifs salariés de l'ESS et stratégies des entreprises pour y faire face*, Observatoire national de l'ESS/CNCRES, 2011.

formation de nouveaux militants et bénévoles »²⁰. Si cet enjeu n'est pas relevé, l'ESS pourrait se retrouver extrêmement déstabilisée par le manque de personnel. L'ESPER ajoute qu'« *une véritable éducation à l'économie sociale et solidaire est un impératif pour mobiliser ceux qui seront demain les nouveaux acteurs de cette économie* »²¹. C'est pourquoi L'ESPER et tous les acteurs de l'éducation à l'ESS ont travaillé à l'élaboration des accords-cadres avec les rectorats afin d'assurer une dynamique nationale de formation à l'ESS.

b) *Répondre aux attentes des jeunes*

De nombreuses études montrent que les jeunes sont séduits par les valeurs de l'ESS et aimeraient travailler dans une entreprise en accord avec les principes éthiques, humains, équitables et démocratiques. Selon l'étude de l'Avise-CESOD de 2014 ²², 58,7% des jeunes en recherche d'emploi pensent que l'ESS pourrait répondre à leurs attentes. De plus, selon une enquête réalisée par Opinion Way pour l'UDES en 2017 ²³, 70% des 18-30 ans placent le critère « *un métier qui a du sens* » dans les quatre principaux éléments pour choisir un emploi. Selon cette même enquête, on remarque très nettement que cette tranche d'âge souhaite travailler dans une entreprise humainement et écologiquement responsable pour demain. Les jeunes qualifient également l'entreprise socialement responsable comme étant à l'écoute de ses employés et se souciant de l'environnement. On peut donc en conclure que les attentes des jeunes en ce qui concerne l'entreprise et le mode de travail sont très proches des idées promues par les organisations de l'ESS. Cependant, 87% d'entre eux ne connaissent pas les opportunités professionnelles que l'ESS peut offrir²⁴. Ce phénomène est un réel paradoxe qui représente un

²⁰ LAPOUTTE Alexandrine et CHEVILLARD Flore, 2017, « L'éducation à l'ESS chez les jeunes : l'exemple des CJS », *Forum International de l'ESS*, p. 4.

²¹ Manifeste pour l'éducation à l'Économie Sociale et Solidaire, 2012, L'ESPER.

²² Étude, La Perception des jeunes sur l'emploi dans l'Économie sociale et solidaire, 2014, Avise-CESOD.

²³ Étude #moijeune Opinion Way/ 20 minutes pour l'UDES, 2017, Le monde et l'entreprise de demain : quelle vision chez les 18-30 ans ?.

²⁴ Étude Avise-CESOD, *ibid.*

des enjeux majeur de l'Économie Sociale et Solidaire aujourd'hui. C'est un enjeu qui est principalement relevé par l'éducation à l'ESS, formelle ou informelle. Il est donc nécessaire de former les jeunes et d'ouvrir leur champ des possibles afin qu'ils puissent intégrer les organisations de l'ESS dans leur orientation professionnelle.

Par ailleurs, l'économie sociale et solidaire se démarque largement du secteur traditionnel par sa croissance constante depuis des dizaines d'années et par sa résistance aux crises économiques. Cela peut s'expliquer par son caractère très innovant de réponse aux besoins sociaux, par la présence limitée d'actifs portés par des fonds spéculatifs, ou par la gouvernance partagée. D'après Danièle Demoustier et Gabriel Colletis « *depuis une trentaine d'années, l'ESS manifeste une certaine capacité de résistance aux fluctuations économiques mais également un essor indéniable, preuve d'une grande attractivité économique, culturelle et sociale* »²⁵. L'ESS propose donc des emplois stables, critère qui a également son importance lors de l'entrée sur le marché du travail des jeunes.

c) *Diffuser les valeurs, principes et concepts de l'ESS pour un essaimage*

La loi du 31 juillet 2014 marque la reconnaissance législative d'un « mode d'entreprendre autrement ». Elle reconnaît l'ESS en valorisant ses acteurs historiques afin d'encourager à un changement d'échelle de l'Économie Sociale et Solidaire, renforcer les dynamiques locales et consolider le réseau. Cette loi reconnaît également la nouvelle entreprise à but social, elle intègre les sociétés commerciales d'utilité sociale comme faisant partie de l'ESS. De nombreux acteurs craignent un isomorphisme du modèle entrepreneurial traditionnel et une perte de cohérence entre les valeurs et pratiques de l'ESS. Pour Jean-François Draperi, « *l'ESS risque de renvoyer à une toute autre réalité que celle d'un mouvement social et devenir un simple étendard* »²⁶. Cela exprime donc une nécessité d'une éducation aux valeurs et aux pratiques de l'ESS. Les valeurs de démocratie, d'équité et de coopération ne doivent pas être

²⁵ DEMOUSTIER Danièle et COLLETIS Gabriel, 2012, « L'économie sociale et solidaire face à la crise : simple résistance ou participation au changement ? » *Revue internationale de l'économie sociale*, n°325, p. 21–35.

²⁶ DRAPERI Jean-François, 2014, « Henri Desroches. Espérer, Coopérer, (s') Éduquer », *Montreuil, Presse de l'économie sociale*, p.107.

mises en péril dans la volonté de diffuser à plus grande échelle l'ESS. Le développement est nécessaire mais à la seule condition que cette économie alternative ne perde pas de son essence qui lui permet d'exister. Sans toutes ces spécificités qui la rendent unique, l'ESS menace sa propre nature. Il est donc primordial de garder une ligne éthique qui reste inchangée dans le cadre de la diffusion de ses modèles.

d) *Des freins à relever*

Sandrine Rospabé, dans son article « *L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ?* »²⁷, identifie trois principaux freins à l'éducation à l'ESS.

Le premier frein est celui des « *résistances individuelles* » qui fait appel à la difficulté de déconstruction des agissements personnels et de leur modification au quotidien. Il est très difficile, voire dangereux, de remettre en question les structures profondes sociales et sociétales (normes, parcours, pratiques, etc.)²⁸. En effet, l'individu peut se sentir déstabilisé face à un changement de grille de valeurs et d'analyse de son environnement. D'après Lucie Sauvé et Isabel Orellana, « *Le savoir-agir ne suffit pas, il importe de développer et de s'approprier un pouvoir-agir face aux situations d'entrave et d'aliénation, en vue d'effectuer les changements qui s'imposent, vers l'émancipation* »²⁹.

Par ailleurs, la norme capitaliste et libérale s'est imposée et empêche les individus de sortir de ce schéma de pensée. Le capitalisme a su neutraliser les critiques sociales et artistiques et a empêché le développement d'« *un nouvel esprit* »³⁰.

²⁷ ROSPABE Sandrine, 2014, « *L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ?* », *Revue ATPS*, 2014.

²⁸ DRION Claudine, 2005, *Éducation au développement, Enjeux, définitions, principes pédagogiques et approche genre*, Bruxelles : Le Monde selon les femmes, 66 pages.

²⁹ SAUVÉ Lucie et ORELLANA Isabel, 2008, « *Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement* », *Éducation Relative à l'Environnement*, Vol. 7, p. 1-20.

³⁰ BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, 2002, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 980 pages.

« Un regard sur les modèles de consommation montre également à quel point la consommation de masse domine et est au cœur du style de vie promu par la publicité et les médias L'impact publicitaire et médiatique se situe à une échelle si grande qu'elle rend difficile la renonciation par les différents groupes de population à des modes de consommation maintenant incorporées à la culture »³¹, Sandrine Rospabé

Cette influence se fait donc au détriment de l'ESS, présentée comme un modèle alternatif, qui doit donc dédoubler d'efforts pour démontrer la viabilité de son modèle et susciter le désir d'adhésion en passant par une déconstruction globale des modes de vie.

Pour terminer, le dernier frein identifié par Sandrine Rospabé est la question de l'évaluation. Évaluer les savoir-faire et savoir-être ne fait toujours pas l'objet de consensus. Sans système d'évaluation commun aux différentes « éducations à » (à l'environnement, à la solidarité, aux médias, à la santé, etc.), il est compliqué de faire valoir leurs valeurs et ainsi de développer et essaimer leurs modèles.

L'éducation est une science qui est toujours allée de pair avec l'Économie Sociale et Solidaire. Toutes deux aspirent à une émancipation des citoyens par la connaissance. Toutefois, l'histoire montre que les pratiques ont évolué et que l'éducation l'ESS doit maintenant faire face à de nombreux enjeux dans le but de rendre son modèle plus largement diffusé.

C. Éducation à l'ESS et éducation populaire, deux mouvements qui se ressemblent mais pourtant distincts

Depuis les années 1960-1970, les éducations actives créent à nouveau un fort engouement³². La pédagogie coopérative de Célestin Freinet et les modèles éducatifs de

³¹ ROSPABÉ Sandrine, *ibid.*

³² CHAIBI, Olivier, 2018, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *RECMA*, vol. 348, no. 2, p. 32-46.

l'OCCE connaissent notamment une large diffusion. C'est donc une période propice au développement de multiples pédagogies alternatives dans une période où l'omniprésence d'une seule méthode éducative traditionnelle est largement questionnée.

a) *L'éducation par la pratique*

L'éducation à l'ESS repose principalement sur des pédagogies participatives. Celles-ci ont pour but de mettre l'apprenant dans un rôle d'acteur plutôt que dans le rôle de spectateur passif traditionnellement appliqué. Selon Amandine Plaindoux, ancienne chargée de mission territoriale et référente éducation à l'ESS à la CRESS Auvergne-Rhône-Alpes, « *la clé de l'éducation à l'ESS est dans l'expérimentation, le vécu qui crée un souvenir, le collectif qui apporte énormément, l'émotion ressentie dans la pratique, cela donne envie de reproduire ce qu'on a vécu, comme un déclic* »³³. L'éducation par la pratique laisse un souvenir particulier à ceux qui l'expérimentent. C'est le constat que tirent de nombreux acteurs de l'éducation à l'ESS et c'est pourquoi c'est aujourd'hui la méthode largement appliquée. D'ailleurs, Jean-François Draperi écrit que « *l'association, la coopérative et la mutuelle sont par excellence des lieux d'acquisition de valeurs : la seule participation à une assemblée générale inculque le respect de la démocratie* »³⁴. La démarche de l'éducation expérientielle est résumée par John Dewey : « *l'individu doit vivre des expériences concrètes pour découvrir et comprendre des connaissances acquises précédemment. Cet apprentissage passe par un processus dialectique combinant le concret (l'expérience) et l'abstrait (la théorie), la réflexion et l'action* »³⁵. L'Économie Sociale et Solidaire est un parfait champ d'applications pour mettre en place l'éducation expérientielle car c'est « *un projet en actes au-delà d'un projet en idées* »³⁶.

³³ Entretien avec PLAINDOUX Amandine, le 12 juin 2019.

³⁴ DRAPERI Jean-François, 2018, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *RECMA* N° 348, p. 4-6.

³⁵ DOLAN Shimon L., GOSSELIN Éric, CARRIÈRE Jules, LAMOUREUX Gérald, 2002, *Psychologie du travail et comportement organisationnel*, Boucherville : Gaétan Morin éditeur, 484 p.

³⁶ Entretien avec BERTHET Vincent, réalisé par PÉRON Jean-Claude, 2018.

b) Deux mouvements vecteurs d'émancipation

L'apprentissage coopératif présente un fort caractère émancipateur³⁷. C'est notamment à la suite de la pédagogie Freinet qu'un réel trait émancipateur se dessine et est identifié comme valeur fondatrice des pédagogies coopératives. Pour Alexandrine Lapoutte et Flore Chevillard, « *en agissant sur l'école, via une éducation active, démocratique et coopérative, on vise à changer la société* »³⁸. Donc, tout comme l'Économie Sociale et Solidaire vient remettre en cause les faits économiques et sociaux établis, la pédagogie coopérative vient elle aussi amener des questionnements sur un changement de société. Il apparaît donc logique que ces deux champs d'études se rejoignent pour former l'éducation à l'ESS.

Les acteurs du Diplôme Universitaire (DU) « Éducation populaire et transformation sociale » de Rennes ont imaginé le terme des « *éducations qui émancipent* » pour qualifier les « éducations à » dont l'éducation à l'ESS est influencée³⁹. Les valeurs de citoyenneté, démocratie, équité et utilité sociale sont également transmises par l'éducation à la solidarité ou à la citoyenneté. L'Éducation au Développement Durable (EDD) a pris un essor national depuis la circulaire de 1977 qui ouvre la voie à l'éducation à l'environnement. L'EDD est pluridisciplinaire et se voit au centre de nombreux dispositifs ou projets dans les établissements scolaires français. L'éducation à l'ESS et l'EDD ont plusieurs points en commun, notamment sur les questions sociales et économiques. Toutefois, l'éducation à l'ESS n'a pas connu la même popularité que l'EDD. L'EDD pourrait être une porte d'entrée pour l'éducation à l'ESS en intégrant les valeurs de coopération et de démocratie dans l'organisation des projets de développement durable des jeunes.

³⁷ LAPOUTTE Alexandrine, CHEVILLARD Flore, *L'éducation à l'ESS chez les jeunes : l'exemple des CJS*, Forum International de l'ESS, 2017. p.5.

³⁸ LAPOUTTE Alexandrine, CHEVILLARD Flore, *ibid.*

³⁹ ROSPABÉ Sandrine, 2014, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Revue ATPS*.

c) *Une posture d'égalité et de réciprocité*

L'éducation à la coopération implique de remettre en cause le modèle traditionnel de transmission des connaissances, savoir-faire et savoir-être. Ce système pédagogique nécessite également de transformer la formation en lieu de réflexion et de « *rompre l'individualité et en prenant en compte les personnes à la fois comme des adultes et comme des professionnels en devenir* »⁴⁰. L'individualité des personnes est notamment abandonnée dans le principe de « *réciprocité éducative* » développé par Jean-Marie Labelle⁴¹ dans lequel l'éducateur trouve l'occasion d'être aussi élève. La relation éducateur-apprenant est centrale et le dialogue participe à l'éducation mutuelle. L'éducateur apprend des réactions et de la réception de l'apprenant, et ainsi sort du schéma classique de transmission car il s'interroge sur le message et comment il va s'adapter aux réactions de l'apprenant. De cette façon, il s'éduque en même temps qu'il transmet à autrui.

*« Cette relation intersubjective place de fait les protagonistes en interaction, à des étapes différentes de leur croissance, de leur devenir, et de leur histoire dans une perspective éducative mutuelle. Par interaction permanente avec l'autre, chacun accomplit un cheminement vers la connaissance qui lui est propre »*⁴².

Ce concept est très intéressant car il met en lumière le paradoxe de l'autonomie qui s'acquière par le collectif, « *l'altérité, inscrite dans la solidarité, [...] est source d'enrichissement réciproque* »⁴³.

⁴⁰ JOLLIVET-BLANCHARD Chantal et BLANCHARD Éric, 2004, *L'expérience de la coopération : pourquoi ? comment ?*, L'Harmattan, p.10.

⁴¹ LABELLE Jean-Marie, 2017, *Apprendre des uns et des autres*, L'Harmattan, 142 pages.

⁴² JOLLIVET-BLANCHARD Chantal, BLANCHARD Eric, *ibid*, p.52.

⁴³ JOLLIVET-BLANCHARD Chantal, BLANCHARD Eric, *ibid*, p.47.

Cette théorie s'inscrit dans la continuité des écrits de Paulo Freire qui propose un modèle d'éducation dialogique où l'éducateur apprend autant de ses élèves qu'il leur apporte.

Ce détour par les pédagogies alternatives montre un lien indéniable avec l'éducation à l'ESS. Cette dernière a choisi un modèle éducatif influencé par de multiples pédagogies alternatives participatives car « *plus les élèves apprennent à travailler ensemble, plus ils se forment à la dynamique collective et participative de l'ESS* »⁴⁴.

Toutefois, les liens entre les deux mouvements se sont éloignés au fil du temps.

d) *Des champs d'applications différents qui éloignent les mouvements*

D'après Sandrine Rospabé, « Les acteurs de l'éducation populaire semblent s'être progressivement éloignés du champ socio-économique »⁴⁵ et il se pourrait que cela soit une des raisons à l'éloignement des deux mouvements.

Par ailleurs, L'ESPER agit dans le cadre scolaire avec pour finalité de « *toucher tous les jeunes, indépendamment de leurs cercles sociaux* »⁴⁶ (Caroline Ferguson, Coordinatrice nationale Mon ESS à l'École). Cet enjeu a été réfléchi par les membres de L'ESPER lors de sa création en 2010. C'est pour cette raison que cette association a décidé d'investir le champ scolaire comme lieu de diffusion universel de leurs dispositifs. Cette volonté a été renforcée avec la signature des accords-cadres de 2013 et 2014.

Le premier accord-cadre signé le 13 juin 2013 sous le gouvernement Hollande par Roland Berthillet (président de L'ESPER), Vincent Peillon (Ministre de l'éducation nationale)

⁴⁴ DEMOUSTIER Danièle et al., 2018, « Temps forts », *RECMA*, n°348, p. 7-17.

⁴⁵ ROSPABÉ Sandrine, MAUNAYE Emmanuelle, LE BRETON Hélène, 2017, « Les coopératives jeunesse de services importées du Québec. Pour un rapprochement des acteurs « économiques » et « éducatifs » de l'ESS ? », *RECMA*, n° 344, p. 89-103.

⁴⁶ Entretien avec FERGUSON Caroline, le 7 juin 2019.

et Benoît Hamon (Ministre délégué à l'ESS et à la consommation) avec pour but de favoriser l'éducation à l'ESS avec trois objectifs très clairs :

“ Le ministère de l'éducation nationale souhaite renforcer sa coopération avec le secteur de l'économie sociale et sociale, pour que :

- *Tous les élèves aient les éléments essentiels d'une culture économique et sociologique indispensables à la formation de tout citoyen qui veut comprendre le fonctionnement de l'économie et de la société dans laquelle il vit ;*
- *L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société et de l'économie ;*
- *Les initiatives qui font connaître le modèle économique de l'économie sociale et solidaire à l'ensemble du système éducatif se multiplient.”*⁴⁷

Le second accord-cadre est signé le 31 mars 2014 par de plus nombreuses parties prenantes telles que la Conférence des présidents d'universités (CPU), la Conférence des directeurs des écoles d'ingénieurs (CEDEFI) ou bien Coop Fr. Cet accord a pour but d'élargir la coopération entre les acteurs pour favoriser l'apprentissage de l'économie sociale et solidaire à l'université et aider au déploiement des formations en lien avec celle-ci.

L'éducation populaire, consistant à agir en dehors du champ scolaire, n'est pas une orientation que souhaite investir l'ESPER. Selon Jean-Claude Péron, correspondant Rhône-Alpes de L'ESPER, l'éducation à l'ESS dans le champ hors-scolaire représente « *un travail colossal* »⁴⁸ qui repose sur un parti pris et contraire aux engagements pris dans les accords-cadres. Toutefois, il reconnaît la nécessité de renouer avec les associations partenaires historiques du système éducatif qui agissent dans l'éducation populaire. Ce rapprochement a pour but de se connaître, de coopérer pour le déploiement de chacun et de croiser les

⁴⁷ Accord-cadre de coopération entre le Ministère de l'éducation nationale, le Ministre délégué à l'économie sociale et solidaire et à la consommation et L'ESPER, 13 juin 2013.

⁴⁸ Entretien avec PÉRON Jean-Claude, le 3 juin 2019.

compétences de chaque organisation pour établir des dispositifs plus solides et plus largement diffusés.

e) *Une interconnaissance nécessaire à la coopération*

Pour Olivier Chaïbi, « en dépit de liens très anciens et concrets entre l'Éducation nationale, l'ESS et l'éducation populaire, ces relations sont souvent méconnues ou ignorées par les acteurs concernés »⁴⁹. Vincent Berthet ajoute « qu'il y a, en premier lieu, à se connaître davantage, car on s'est écarté les uns des autres, les acteurs du système éducatif et les responsables de toutes les pratiques éducatives locales, d'une part, et d'autre part les acteurs de l'ESS »⁵⁰. Plusieurs organisations travaillent sur des champs d'actions similaires ou complémentaires sans connaître l'existence des unes et des autres, ou alors ne se savent pas affiliées aux dynamiques d'éducation à l'ESS. Il est donc primordial de renouer le dialogue entre acteurs éducatifs et de l'ESS, renouer l'éducation à l'économie sociale et solidaire aux pratiques de l'éducation populaire et renouer les acteurs de l'éducation populaire à leur appartenance à l'ESS.

Toute la différence entre les pratiques d'éducation populaire s'identifiant à l'ESS et les autres est que dans le cadre de l'éducation à l'ESS, les valeurs coopératives et de démocratie sont clairement identifiées dans la pratique et mise en lien avec des connaissances théoriques. C'est de cette façon que fonctionnent les Coopératives Jeunesse de Services (CJS). Pendant deux mois, des jeunes de 16 à 18 ans vont travailler dans leur propre coopérative. Deux adultes animateurs formés aux valeurs de l'ESS vont les accompagner et vont également, tout au long de la vie de la coopérative, identifier les pratiques sociales et solidaires des parties prenantes et les conscientiser, les afficher comme telles pour que les jeunes agissent en connaissance de cause. Ces animateurs viennent mettre les mots sur des pratiques bien souvent naturelles et inhérentes aux travaux de groupes. De plus, les animateurs font tout pour que les jeunes se sentent engagés dans une finalité de coopération, de démocratie et d'équité, plus

⁴⁹ CHAIBI Olivier, 2018, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *RECMA*, vol. 348, n°2, p. 32-46.

⁵⁰ Entretien réalisé par PÉRON Jean-Claude, 2018.

qu'une simple finalité entrepreneuriale. Il est nécessaire d'analyser leurs pratiques et de valoriser celles en accord avec les valeurs de l'ESS.

Vincent Berthet pense que « *parce que ce n'est pas strictement scolaire, ce sont les CJS qui sont greffées sur des lieux d'animation, d'accueil de jeunes et qui pourraient être greffées sur bien plus d'endroits d'ailleurs ; pourquoi pas pendant une année de BTS, d'IUT, au sein d'une Mission locale avec les chômeurs...* »⁵¹. Cette proposition très intéressante n'a jamais été testée.

f) Des synergies et similarités inhérentes aux différentes pratiques

L'éducation à l'ESS s'appuie sur des modèles pédagogiques communs à ceux de l'éducation populaire. L'éducation par la pratique et la remise en question des normes sociétales mènent à une émancipation des apprenants. Tout cela se passe dans une dynamique d'échanges où chacun interagit dans une montée en compétences collective et constante. Les deux éducations se rejoignent sur de nombreux points, mais pourtant, elles manquent de connections entre elles.

Par ailleurs, selon Christian Maurel :

*« [L'ESS] met les individus en situation d'innover, de repenser concrètement les rapports entre le social, l'économique et le politique et par là-même de dépasser dans une nouvelle configuration économique les contradictions et les antagonismes qui traversent notre société. »*⁵²

Jean-François Draperi, dans un chapitre nommé « *Gide et Jaurès, éducation par l'action* » de son livre *Histoires d'Économie Sociale et Solidaires* avance que :

⁵¹ Entretien réalisé par PÉRON Jean-Claude, 2018.

⁵² MAUREL Christian, 2011, *Éducation populaire et puissance d'agir : Les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, p.121.

« Les organisations d'éducation populaire partagent la volonté de susciter le désir et la possibilité d'agir sur le monde : participer à la transformation sociale, infléchir son destin, vivre plus intensément, allier ses idées et ses pratiques. »⁵³

Nous pouvons ainsi en conclure que l'Économie Sociale et Solidaire, tant dans son modèle pédagogique que dans ses pratiques, rejoint la philosophie de l'éducation populaire. Ces deux champs éducatifs agissent dans une même direction et pourraient créer d'autant plus de synergies.

Dans le même ouvrage, Jean-François Draperi montre que des synergies existent déjà et sont inhérentes aux projets de l'une et de l'autre. Le cercle vertueux de l'éducation populaire et de l'économie sociale est ainsi posé par cet auteur.

**Le cercle vertueux de l'éducation populaire
et de l'économie sociale**

1. Chacun peut épargner un tant soit peu en dépensant moins. Un bon moyen d'y parvenir est de créer une association ou une coopérative de consommateurs.
2. En se réunissant, on peut investir cette épargne dans la production.
3. On répartit les bénéfices – ou plus exactement « l'excédent de gestion » – entre l'investissement productif et l'éducation, c'est-à-dire la culture, la lecture, le théâtre, le sport, les sciences de la nature, etc. Cela signifie la création et l'animation de bibliothèques, salles de musique, théâtres, jardins, parcs, etc. Plus l'éducation est poussée, plus la réflexion est élevée, plus l'accomplissement est possible et mieux l'innovation est orientée.
4. Enfin, l'innovation permet l'enrichissement du travail et la production des richesses. Plus l'innovation est présente, plus l'économie est efficiente et mieux elle répond aux exigences et aux attentes qu'on place en elle. Et plus elle dégage ainsi des excédents, qu'on peut réinvestir dans l'éducation.

Encadré issu du livre *Histoires d'Économie Sociale et Solidaires*, par Jean-François DRAPERI, aux éditions Les Petits matins, 2017.

⁵³ DRAPERI Jean-François, 2017, *Histoires d'Économie Sociale et Solidaire*, Les Petits matins, p.39.

Ainsi est résumée et montrée en pratiques l'idée phare de l'auteur, à savoir « *On peut affirmer que l'ESS est la fille de l'éducation populaire ... mais tout aussi bien proclamer que l'éducation populaire est fille de l'ESS* »⁵⁴

En théorie, l'éducation à l'ESS amène à augmenter le pouvoir d'agir des jeunes par la connaissance d'un nouveau champ d'action, par la citoyenneté économique, par l'expérimentation, par la participation à des instances de décisions et également par la posture d'acteur. Toutefois, quels sont les indicateurs du pouvoir d'agir et comment montrer que les dispositifs d'éducation à l'ESS développent effectivement l'*empowerment* ? C'est ce que la suite de ce mémoire tentera d'éclaircir.

⁵⁴ DRAPERI Jean-François, 2018, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *RECMA*, n° 348, p. 4-6.

II. L'empowerment, un concept pluriel

L'émancipation est une finalité de l'éducation populaire qu'on retrouve également aux origines de l'économie sociale et solidaire. C'est un concept qui associe à la fois la prise de conscience d'une situation individuelle, l'expression d'un problème plus global et une mobilisation collective dans un but de transformation sociétale. On touche alors à plusieurs domaines scientifiques tels que la psychologie et la socioéconomie. Voici une proposition d'état de l'art à ce sujet.

A. Un contexte historique, social et politique qui a fondé l'émergence de nouveaux concepts

a) *Une situation verrouillée face à l'intervention sociale*

La question de l'émancipation et les travaux qui l'entourent sont intimement liés aux questions sociales liées à l'exclusion. Les sociétés occidentales ont tendance à résoudre ces questions en termes d'adaptations des personnes exclues. Ainsi, deux archétypes du changement se sont mis en place dans nos sociétés et l'ensemble de nos pratiques sociales reposent sur ceux-ci ⁵⁵:

- *« Une conception mécanique du changement qui adopte une logique basée sur l'adaptation individuelle, unilatérale et ponctuelle. Elle est aussi appelée l'« hypothèse des carences » car les difficultés rencontrées par les personnes dans cette conception ne reposent uniquement que sur leur manque de connaissances, de compétences etc.*
- *Une conception strictement structurelle du changement qui considère que les difficultés d'adaptation des personnes sont les conséquences directes des forces*

⁵⁵ VALLERIE Bernard et LE BOSSÉ Yann, 2006, « Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 3, p. 87-100.

macro-économiques qui façonnent les conditions de vie de chacun. C'est l'hypothèse du « grand soir » qui étudie le besoin d'aide comme une conséquence directe d'une déficience structurelle »

Par ailleurs, les années 1970 ont été marquées par l'abandon progressif du modèle de l'Etat-providence en Occident. Cet abandon couplé à une grave crise économique aux suites du choc pétrolier de 1973 a abouti à une hausse des coûts sociaux qui n'ont pu être résolu à cause du manque de ressources lié à la dégradation de l'action de l'Etat dans le domaine social ⁵⁶.

La situation est verrouillée, les besoins sociaux s'accroissent : le constat d'un besoin de renouvellement des pratiques est clairement dressé ⁵⁷. Petit à petit, le traitement des problèmes sociaux est remis en cause notamment car il est qualifié de « technocratique et dominateur » ⁵⁸. Les personnes exclues sont soumises à une double victimisation (elles sont victimes d'exclusion et blâmées pour ne pas s'en sortir par elles-mêmes), une infantilisation et une stigmatisation. Les conséquences sont terribles sur l'estime de soi et sur la propension à agir de ces personnes pour qui prendre part activement à la résolution de leurs difficultés devient problématique.

b) L'évolution vers le concept d'empowerment

Ces différentes dynamiques ont fait émerger de nouvelles méthodes d'interventions basées sur *l'empowerment* et le pouvoir d'agir afin d'émanciper les personnes durablement.

La notion d'*empowerment* est le terme qui recouvre le plus largement l'idée de processus d'acquisition du pouvoir. Marie-Hélène Bacqué analyse cette notion à travers deux aspects qui « indiquent le processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper. Elle articule ainsi deux dimensions, celle du

⁵⁶ LE BOSSÉ Yann, 2003, « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 30-51.

⁵⁷ VAILLANCOURT Jean-Philippe, 1993, « Trois thèses concernant le renouvellement des pratiques sociales dans le secteur public », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 1, p. 1-14.

⁵⁸ LE BOSSÉ Yann, 2003, *ibid.*

pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder »⁵⁹. Ce terme anglophone est donc repris par des chercheurs du monde entier pour définir des situations variées.

Des chercheurs se sont intéressés à l'*empowerment* dans une approche écologique. Ces textes sont essentiels pour comprendre la recherche francophone à ce sujet et pour appréhender les différents indicateurs du processus.

William A. Ninacs a proposé une définition de l'*empowerment* comme « le *processus requis pour acquérir la capacité d'agir* »⁶⁰. Il analyse également les fondements de ce processus et ses variables clés. Il en arrive à conclure que l'*empowerment* s'appuie sur quatre éléments qui en constituent ces fondements :

- Le sentiment de pouvoir personnel,
- Une orientation de l'intervention qui mise sur le développement des forces existantes,
- L'adoption d'un cadre d'analyse écologique,
- La vision selon laquelle le pouvoir ne constitue pas nécessairement une denrée rare.

D'après Ninacs, l'*empowerment* est donc un processus qui s'appuie simultanément sur trois niveaux, à savoir individuel, communautaire et organisationnel.

Tout d'abord, l'*empowerment* individuel : renvoie au « *processus d'appropriation d'un pouvoir par une personne* ». Ses 4 composantes sont :

- La participation des individus tant dans la présence, la parole ou la décision.
- Les compétences pratiques adaptées aux objectifs visés
- L'estime de soi (confiance en soi, vision positive de soi-même)

⁵⁹ BACQUÉ Marie-Hélène, 2006, « Empowerment et politiques urbaines aux États-Unis », *Géographie, économie, société*, vol.8, p.108.

⁶⁰ NINACS William A., 2008, « Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité », *Québec : Les presses de l'Université Laval*.

- La conscience critique (collective, sociale, politique). C'est un point important dont l'enjeu est de contextualiser les problèmes rencontrés dans une structure plus globale. Cette composante doit amener à la politisation des individus afin qu'ils cherchent des moyens pour transformer la société.

Certaines de ces composantes reposent sur un plan psychologique, tel que l'estime de soi. Cette partie ne peut être amputée à l'*empowerment* individuel sans quoi celui-ci pourrait être réduit. William A. Ninacs s'appuie sur les travaux de Gutierrez qui distingue quatre éléments clés de l'*empowerment psychologique*⁶¹ :

- L'augmentation de l'efficacité personnelle
- Le développement d'une conscience de groupe
- La réduction de l'auto-culpabilisation
- L'acceptation d'une responsabilité personnelle pour le changement

Ensuite, l'*empowerment* communautaire vise à augmenter le pouvoir collectif d'une communauté pour la rendre capable d'analyser sa situation, de définir ses problèmes et les résoudre. Il tente de transformer le groupe en communauté d'entraide élargie (où les aptitudes naturelles plutôt que professionnelles sont favorisées). Cette forme d'*empowerment* vient interroger la capacité de la communauté à se remettre en question sur ses pratiques, notamment sur quatre points précis qui recoupent souvent les mêmes que l'*empowerment* individuel tels que :

- La communication au sein de la communauté est-elle facile et ouverte aux points de vue divergents ? L'information circule-t-elle de façon libre ?
- Le capital communautaire : est-ce que les individus se sentent appartenir à la communauté et son environnement ?
- Les compétences naturelles sont-elles favorisées dans la communauté ? Des synergies se créent-elles grâce au réseau de compétences de la communauté ?

⁶¹ GUTTIÉRREZ Lorraine, DELOIS Kathryn A. et GLENMAYE Linnea, 1995, "Understanding Empowerment Practice: Building on Practitioner-Based Knowledge", *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Sciences*, vol. 76, n° 7, p.534-544.

- Tous les individus participent-ils à la vie de la communauté, ses échanges et ses décisions ? Un effort particulier est-il fait pour intégrer les personnes non perçues comme leader naturels ?

Pour finir, au croisement de ces deux premières formes d'*empowerment*, on retrouve l'*empowerment* organisationnel. L'organisation en elle-même ne peut passer par le processus d'*empowerment* mais peut être un facteur facilitant pour le processus des individus et des communautés. C'est le rôle de l'organisation qui est interrogé ici.

- L'organisation est-elle un lieu de valorisation personnelle et d'inclusion ?
- Propose-t-elle des formations ou un développement de l'expertise des personnes ?
- L'organisation anime-t-elle la concertation des individus ?

Cette idée nouvelle d'une dimension collective amenée par Ninacs se retrouve aussi chez plusieurs auteurs tel que Thomas Kirszbaum qui définit l'*empowerment* comme le « *processus par lequel un sujet, collectif ou individuel, augmente son pouvoir d'agir pour mieux maîtriser son destin* »⁶².

Yann Le Bossé et Bernard Vallerie se sont également penchés sur cette dimension dans l'article « *Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement* »⁶³.

⁶² KIRSZBAUM Thomas, 2011, « Pourquoi la France résiste à l'*empowerment* », *Urbanisme*, n°380, p.74-76.

⁶³ VALLERIE Bernard et LE BOSSÉ Yann, 2006, « Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, p. 87-100.

B. L'empowerment, révolution dans la façon d'aborder le changement et évolution du concept au fil du temps

La plupart des travaux sur les questions de l'*empowerment* sont adressés à un public de travailleurs sociaux comme un outil de remise en question des pratiques et un guide vers une nouvelle logique d'action. Cette nouvelle logique vise à transformer la posture de sauveur du travailleur social (il résout le problème de la personne accompagnée) en posture de passeur (il crée les conditions pour que la personne accompagnée surmonte la difficulté) ⁶⁴.

L'objet de l'intervention sociale évolue et amène les travailleurs sociaux à changer de paradigme et adopter une vision plus globale pour dépasser les conceptions traditionnelles du changement afin de se demander ce qui empêche la personne ou les collectivités à atteindre le changement qu'elle vise. ⁶⁵

Les impacts de l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir sont nombreux. Yann Le Bossé a pensé un modèle qui résume les indicateurs d'impacts de ce type d'intervention ainsi que le processus de sa mise en place ⁶⁶ :

⁶⁴ LE BOSSÉ Yann, CHAILLOU Aurore et DE MULLENHEIM Anne, 2018, « Le pouvoir d'agir à la rescousse », *Revue Projet*. n° 363, p. 68-73.

⁶⁵ LE BOSSÉ Yann, 1998, « Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 5, n° 3.

⁶⁶ LE BOSSÉ Yann (1998), *ibid.*

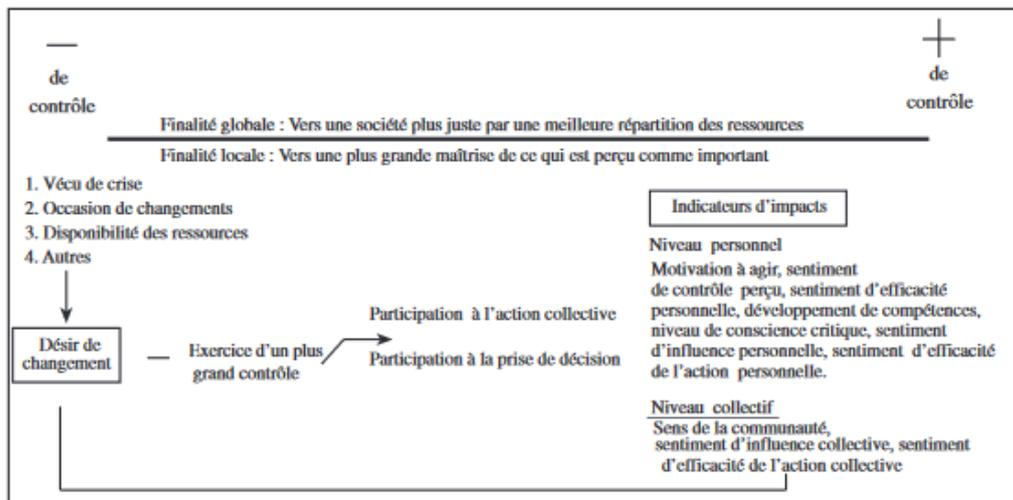


Figure 1 – Modèle empirique d'une intervention centrée sur le soutien et le renforcement du pouvoir d'agir

La notion d'*empowerment* trouve ses origines dans les mouvements féministes, les mouvements pour les droits civiques, le freudisme, la théologie ou encore le gandhisme ⁶⁷.

Anne-Emmanuèle Calvès retrace les premières utilisations du terme par des chercheurs et intervenants en services sociaux aux années 1970. En 1976, un ouvrage nommé "*Black Empowerment : social work in oppressed community*" de Barbara Solomon donne de l'élan au terme d'*empowerment*. L'auteur Thomas Kirzbaum, présente les mouvements noirs nord-américains (« black power ») comme la « matrice originelle » de l'*empowerment*. Le concept est mobilisé dès son origine pour mettre en lumière les points de vue des communautés marginalisées (noirs américains, femmes, gays et lesbiennes ou personnes handicapées). L'enjeu est de permettre aux opprimés de « *s'exprimer mais aussi d'acquérir le pouvoir de surmonter la domination dont ils font l'objet* » ⁶⁸. Margot Breton résume cette conception en estimant que le développement de l'*empowerment* permet aux personnes de devenir les agents de leur propre destinée ⁶⁹.

⁶⁷ SIMON Barbara Levy, 1994, "The Empowerment Tradition in American social Work : a History", *New York : Columbia University Press*.

⁶⁸ CALVÈS Anne-Emmanuèle, 2009, « « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement », *Revue Tiers Monde*, n°200, p. 735-749.

⁶⁹ BRETON Margot, 1989, "Liberation theology, group work and the right of the poor and oppressed to participate in the life of community", *Social Work with Groups*, n°12, p. 5-18.

Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener parcourent l'histoire du concept en France dans un livre intitulé « *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* »⁷⁰, dans lequel elles expliquent que, dès les années soixante, le courant de l'éducation populaire met en place des méthodes que les auteures comparent aux pratiques d'*empowerment*. La notion a été utilisée en France beaucoup plus tard qu'aux États-Unis alors même que certaines pratiques rejoignaient le concept.

L'absence d'un terme traduisant l'*empowerment* en français rend difficile l'émergence d'une mise en commun des pratiques autour de ce concept. Contrairement aux États-Unis, il n'existe pas à l'époque en France un véritable projet d'émancipation derrière les pratiques assimilables à l'*empowerment*, notamment car en France la sociologie s'intéresse avant tout au poids des structures dans la reproduction des inégalités plutôt qu'au rôle des individus dans le changement social.

Ce phénomène traduit la pluralité de projets politiques et de pratiques sociales se cachant derrière l'*empowerment*. De multiples définitions de ce terme existent, l'*empowerment* revêt différentes couleurs selon les pratiques associées. Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener ont créé une typologie des approches d'*empowerment*⁷¹:

- **Le modèle radical** : définit l'*empowerment* comme un outil d'émancipation et donc de transformation sociale. Cette notion d'*empowerment* est notamment utilisée en ce sens dans les écrits de Paulo Freire ou par des auteures et militantes féministes. Ce modèle comprend la notion d'*empowerment* dans sa triple dimension : individuelle (construction d'une estime de soi et d'une conscience critique ; acquisition de compétences), collective (reconnaissance de groupe) et politique (action sociale transformatrice).

Deux autres modèles montrant la déradicalisation des pratiques et de l'usage :

⁷⁰ BACQUÉ Marie-Hélène et BIEWENER Carole, 2015, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, La Découverte, 176 pages.

⁷¹ BACQUÉ Marie-Hélène et BIEWENER Carole, 2015, *ibid.*

- **Le modèle néo-libéral** : conçoit l'*empowerment* comme la responsabilisation de l'individu face aux opportunités marchandes. C'est le modèle mobilisé par la banque mondiale ou dans le langage de l'entrepreneuriat ou du social business. Ce modèle ne comprend l'*empowerment* que dans sa dimension individuelle : les obstacles à l'action n'existent pas, l'individu est son propre obstacle. Le processus d'*empowerment* appelle ici à « devenir entrepreneur se sa propre vie ».
- **Le modèle social-libéral** : le processus d'*empowerment* doit être soutenu par l'Etat et les politiques publiques pour développer la justice sociale par l'égalité des droits et l'autonomisation. Les entreprises d'Insertion par l'Activité Économique (IAE) et les programmes d'égalité des chances s'inscrivent dans cette définition de l'*empowerment*. Ce modèle prend en compte les obstacles institutionnels et socio-économiques à l'exercice du pouvoir mais n'interroge pas pour autant le caractère structurel des inégalités.

Cet ouvrage nous montre bien l'origine militante du concept d'*empowerment* son glissement progressif vers un lexique libéral et sa récupération par des structures parfois elles-mêmes responsables de la mise en place d'obstacles à la prise de pouvoir d'une partie de la population.

Cette évolution dans le sens et dans les pratiques de l'*empowerment* pourrait être liée au fait que sa conception positive en termes de résistance, d'action ou de prise de pouvoir a perdu sa partie négative, à savoir, les dominations, que le terme français d'« émancipation » incarne.

« Prenant place dans une chaîne d'équivalences à côté des notions de justice sociale, de solidarité sociale, de reconnaissance, d'émancipation, de démocratisation et de science citoyenne, l'empowerment, comme pratique de l'émancipation, pourrait contribuer à faire émerger un projet de transformation sociale vers un 'autre monde possible'. »⁷²

⁷² BACQUÉ Marie-Hélène et BIEWENER Carole, 2015, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, La Découverte, 176 pages.

Le modèle radical comme présenté plus haut étant la forme d'*empowerment* qui prend en compte le plus d'éléments dans l'environnement de l'individu, apporte une vision plus fine et précise du chemin et du processus des personnes. C'est la conception sur laquelle nous insisterons dans la suite de ce mémoire.

C. Du concept d'*empowerment* à une notion de développement du pouvoir d'agir et des techniques d'évaluations francophones

a) *Une terminologie empreinte d'une évolution politique*

Yann Le Bossé, psycho-sociologue, travaille depuis 20 ans sur questions théoriques, empiriques et pratiques liées au phénomène de l'*empowerment*. Il a travaillé sur la recherche de la meilleure traduction française possible à la notion d'*empowerment*⁷³. Les différents termes utilisés en français pour parler d'*empowerment* reflétant l'histoire des politiques sociales, tout l'enjeu est de réussir à transmettre les enjeux sous-jacents à la notion d'*empowerment* dans une autre langue.

Tout d'abord, le terme d'appropriation (ou appropriation psychosociale) est entendu au sens de « *la capacité de prise en charge du changement par les personnes elles-mêmes* »⁷⁴. C'est ici une idée d'adaptation unilatérale qui est traduite.

La notion d'habilitation étudiée par Le Bossé rejoint celle d'assimilation utilisée dans le lexique des politiques d'accueil de personnes migrantes et reflète particulièrement bien la

⁷³ LE BOSSÉ Yann, 2003, « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'*empowerment* », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 30-51.

⁷⁴ LE BOSSÉ Yann, 2003, *ibid.*

conception mécanique du changement. Ce terme décrit un processus individuel par lequel la personne s'émancipe de sa communauté d'origine. L'individu en phase d'assimilation intègre les valeurs, coutumes, mémoire et sentiments de la société d'accueil « *Dès que l'immigrant n'exhibe plus les marques qui l'identifient à un groupe étranger alors il acquiert le statut du natif* »⁷⁵. Ces termes sont profondément liés à une période coloniale de la France où le gouvernement tentait de franciser les étrangers grâce aux institutions.

Le Bossé va s'attarder sur l'idée de pouvoir. L'obtention de pouvoir est selon lui le moyen pour les groupes les moins influents d'avoir un meilleur accès aux ressources. C'est cet esprit qui est retranscrit dans le concept d'*empowerment* en tant que processus de « *modification de rapport de force entre les différents sous-groupes afin de changer les modes de partage des ressources collectives* »⁷⁶.

Toutefois aucune de ces notions ne convient parfaitement ou n'exprime complètement l'idée d'*empowerment*. Des chercheurs québécois ont proposé le terme d'« *encapacitation* » qui n'a pas été mobilisé par la suite.

Ainsi, Yann Le Bossé traduit *empowerment* par « développement du pouvoir d'agir » (DPA). Selon lui, cela permet de préciser « *la nature du processus dont il est question ; [cette expression] permet de signifier qu'il ne s'agit pas d'enseigner, de promouvoir ou de stimuler le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, mais bien de contribuer à l'émergence des conditions nécessaires à sa manifestation* »⁷⁷. Cette expression est aujourd'hui celle qui retranscrit le mieux le terme d'*empowerment*, tant dans son processus que sa spécificité, nous l'utiliserons pour la suite de ce mémoire et pour les travaux d'analyse des dispositifs d'éducation à l'ESS.

⁷⁵ PARK Robert, 1915, "The City : Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment", *American Journal of Sociology*.

⁷⁶ LE BOSSÉ Yann, 2003, *ibid.*, p.41.

⁷⁷ LE BOSSÉ Yann, 2003, *ibid.*, p.46.

« [Le DPA est] une position philosophique, théorique et pragmatique qui peut être adoptée par n'importe quel acteur de la chaîne de production des politiques et des pratiques sociales. Nous sommes même convaincus que cette finalité est apte à rencontrer une grande partie des enjeux propres à chaque catégorie d'acteurs. »⁷⁸

b) Les méthodes d'évaluation du DPA

Il existe peu de grilles d'évaluations du DPA ou de l'*empowerment*. Cette question est complexe et spécifique à chaque contexte. Pourtant, certains chercheurs se sont déjà penchés sur l'évaluation d'indicateurs spécifiques de l'*empowerment*, comme la participation. Mais peu se sont intéressés sur l'évaluation de l'*empowerment* dans la globalité.

Toutefois, Yann Le Bossé, Francine Dufort et Line Vandette ont élaboré un instrument : Mesure d'indices psychosociologiques du pouvoir d'agir (MIPPA) (annexe n°1). Il a pour but de rendre compte de l'impact réel des nouvelles pratiques sociales associées au DPA dans un contexte où le besoin de connaissances est croissant face au développement de l'*empowerment*.

Marc A. Zimmerman souligne en 1995 qu'un quelconque instrument de mesure de l'*empowerment* se heurte à deux difficultés majeures⁷⁹. Tout d'abord, les changements visés par le DPA sont très variés. Certaines pratiques vont viser l'individu, d'autres l'organisation ou la famille. Pour finir, l'autre difficulté relevée est la différence de contexte de chaque étude, qui rend complexe la généralisation d'un seul et même outil à toutes les études. Ainsi, au cours des dernières années de multiples outils ont vu le jour dans le but de caractériser l'*empowerment* d'un contexte particulier (comme par exemple les personnes handicapées, les enseignants etc.).

⁷⁸ LE BOSSÉ Yann, « L'approche centrée sur le DPA : une alternative crédible ? », disponible sur [\[https://www.andadpa.fr/?page_id=3895\]](https://www.andadpa.fr/?page_id=3895)

⁷⁹ ZIMMERMAN Marc A., 1995, « Psychological empowerment : Issues and illustrations », *American Journal of Community Psychology*, n°23, p. 581-599.

L'instrument MIPPA se focalise sur l'empowerment individuel des parents participant à un programme de développement communautaire centré sur le développement du bien-être des tout-petits et toute-petites et de leurs parents dans la grande région de Montréal. Pour ce qui est de la difficulté de la particularité de chaque instrument, les chercheurs de cette étude ont souhaité faire reposer leur démarche empirique sur la formulation d'un cadre précis obtenu grâce à l'analyse des connaissances existantes sur ce genre de programme. Ils souhaitent également que cet instrument puisse servir de base généralisable pour les mesures de l'empowerment individuel dans le contexte d'une pratique collective (personnes accompagnées grâce à des activités collectives).

L'étude MIPPA porte sur les trois dimensions principales de l'empowerment individuel identifiées par Zimmerman (1995) telles que :

- La dimension intrapersonnelle : relative aux perceptions et aux représentations qui les soutiennent. L'étude MIPPA mesure les perceptions des répondants.
- La dimension interactionnelle : relative aux connaissances et aux habiletés développées, mesurée lors de la participation des répondants au programme.
- La dimension comportementale : relative aux actions de participation réalisées par les personnes, mesurée lors de la participation des répondants au programme.

Cette grille est sous forme d'un questionnaire auto-administré aux participants du programme. Elle comporte trente affirmations relatives à l'expérience en tant que parent classées sous trois catégories : perception des propensions à l'agir, conscience critique et sentiment d'efficacité personnelle ; auxquelles le répondant doit attribuer un chiffre correspondant au niveau d'accord avec chacun des énoncés (de 1 à 4) et pour la dernière catégorie doit entourer « oui », « non » ou « ne s'applique pas » puis un degré de certitude entre 1 et 10.

Voici quelques exemples d'énoncés de la grille MIPPA :

- Catégorie 1 : perception de propensions à l'agir
 - CP13 Je peux me déplacer pour rencontrer des parents (à pied, en auto, en autobus, en métro).
 - EBAC3 Si je m'implique avec d'autres parents et mon quartier, on peut améliorer la qualité de vie des jeunes enfants.

- EBAP36 Aider à la mise en place d'une activité est une bonne façon d'apprendre un tas de choses
- Catégorie 2 : conscience critique
 - CS12 Sans soutien, un parent seul et isolé peut difficilement répondre à tous les besoins de son enfant.
 - CS22 Si la société favorisait plus la famille, il y aurait moins de parents dans la misère.
 - CSR46 Peu importe sa situation, un bon parent est toujours capable de répondre aux besoins de son enfant.
- Catégorie 3 : sentiment d'efficacité personnelle
 - SEP1 [Je me sens capable] de participer à une activité réservée aux parents.
 - SEP4 [Je me sens capable] d'aider à l'organisation d'une grande fête familiale dans le quartier.
 - SEP5 [Je me sens capable] d'aller rencontrer l'infirmière du CLSC ou le médecin avec mon enfant.

Tous les résultats sont ensuite rassemblés pour tirer les moyennes, écart-type et coefficients de fidélité et saturation en fonction de chaque caractéristique parmi lesquelles on peut trouver :

- La motivation à agir (MA)
- Sens du contrôle perçu (CP)
- Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)
- Perception de ses compétences à la participation (CPA)
- Conscience critique (CC)
- Sentiment d'influence personnelle (SIP)
- Sentiment d'influence collective (SIC)
- Évaluation des bénéfices de l'action personnelle (EBAP)
- Évaluation des bénéfices de l'action collective (EBAC)

Cette grille est un instrument unique et « *potentiellement utile dans un grand nombre de contextes dans la mesure où sa structure conceptuelle est conçue pour être compatible avec les différentes modalités de manifestation du pouvoir d’agir* »⁸⁰.

L’*empowerment* est un concept qui revêt plusieurs réalités et qui a connu multiples adaptations sociales. De nombreux débats subsistent quant à son interprétation, les termes qualifiant ce processus étant imprégnés d’une histoire socio-culturelle reflétant l’évolution des pratiques sociales et la considération apportée aux personnes défavorisées. Dans une société basée sur le capitalisme et le patriarcat, l’archétype de réussite est un homme blanc et riche. Ainsi toute personne ne correspondant pas cette catégorie se voit mise en difficulté par les structures pensées et mises en place par la catégorie de population dominante.

Les pratiques liées au développement du pouvoir d’agir sont à la fois la cause et la conséquence d’une vision structurelle des difficultés rencontrées par les individus. Le fait de venir interroger le fonctionnement des structures et leurs impacts rejoint la remise en question proposée par l’Économie Sociale et Solidaire visant à installer une société plus juste, équitable et durable.

L’intérêt de ce mémoire est à présent de croiser les pratiques de l’éducation à l’ESS avec les indicateurs du développement du pouvoir d’agir afin de vérifier si les résultats des dispositifs éducatifs participent à la finalité de transformation sociétale de l’ESS.

⁸⁰ LE BOSSÉ, Yann, DUFORT, Francine et VANDETTE, Line, 2004, *L’évaluation De L’empowerment Des Personnes : Développement D’une Mesure D’indices Psychosociologiques Du Pouvoir D’agir (MIPPA)*, Canadian Journal of Community Mental Health, vol. 23, n° 1, p.109.

III. Des expériences éducatives concrètes permettant de faciliter le développement du pouvoir d'agir des jeunes

Le développement du pouvoir d'agir est un aspect très souvent mis en avant dans la communication des acteurs de l'éducation à l'ESS (L'ESPER, Coopérer pour entreprendre ...) mais aucune étude précise n'a été réalisée jusqu'à présent à ce sujet.

A. L'intérêt du PEPS à se positionner sur le DPA

a) *Les actions du PEPS*

Ce mémoire est réalisé dans le cadre d'un stage et d'un service civique au PEPS, Pôle d'Economie Positive Sociale et Solidaire du Pays d'Auray. L'écosystème de l'ESS en Bretagne est composé de la CRESS, les #TAg (propulseurs d'entrepreneuriat collectif), le CRIC et les 19 pôles ESS dont fait partie le PEPS.

Le PEPS c'est avant toutes choses un collectif d'acteurs du Pays d'Auray ayant pour mission de développer l'Economie Positive, Sociale et Solidaire. Ce collectif s'est regroupé en association en Janvier 2018 et développe ses actions sur le territoire du Pays d'Auray : bassin de vie au sud de la région regroupant 28 communes. L'ESS dans le pays alréen est composé de 349 établissements et regroupe 3 038 emplois⁸¹.

De Juin 2017 à Février 2018, plus de 50 acteurs du territoire ont été rencontrés et plus de 150 structures ESS, porteurs de projets, élus et citoyens ont été touchés durant une étude de

⁸¹ « DATA ESS Pays d'Auray 2018 » (Source : INSEE CLAP 2018)

préfiguration. Le pôle de développement de l'Economie Positive, Sociale et Solidaire sur le Pays d'Auray est officiellement né en Janvier 2018. La particularité du PEPS est son intérêt porté à l'économie « positive », à savoir les entreprises ne faisant pas partie de l'ESS mais ayant une forte démarche vers les valeurs et pratiques de l'économie sociale et solidaire.

Le plan d'actions du PEPS s'articule autour de trois grandes missions :

- Développer l'emploi et l'entrepreneuriat en ESS à travers l'accueil de porteurs de projets, l'organisation d'événements leur étant destinés et en se positionnant en tant qu'acteur de l'accompagnement et du développement local.
- Conduire des projets collectifs entre structures de l'ESS et acteurs du territoire en interne avec nos groupes de travail et en externe avec notamment l'animation de groupes de réflexion sur les monnaies locales.
- Promouvoir l'ESS avec l'organisation du Mois de l'ESS, les interventions en milieu scolaire, la participation aux politiques locales, et la coordination de dispositifs d'éducation à l'ESS (Mon ESS à l'école et les Coopératives éphémères).

b) Une conception du pouvoir d'agir peu développée sur le territoire

Afin de mieux connaître l'implication des acteurs jeunesse locaux dans la démarche de DPA et ainsi déterminer la potentielle place à prendre par le PEPS, plusieurs entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des salariés ou des dirigeants de structures associatives œuvrant auprès des jeunes sur le Pays d'Auray.

Parmi les structures interrogées on retrouve des structures de loisirs, de démocratie participative ou de coopération à l'école. Le résultat a été sans appel, aucune structure locale n'agit à la fois sur le public 12 – 25 ans principalement ciblé par le PEPS, et dans une démarche conscientisée de DPA. Pourtant, certains ont des activités et des postures qui d'une certaine façon pourrait développer le pouvoir d'agir des jeunes, notamment sur les aspects de conscience critique ou de sentiment d'efficacité personnelle.

Le PEPS étant en train d'opérer un développement stratégique vers les actions jeunesse, s'insérer dans ce réseau en tant que structure œuvrant au DPA des jeunes semble une opportunité favorable. Le PEPS pourrait ainsi être identifié comme structure référente à ce sujet et spécialisée sur cette posture spécifique de l'animation. À terme, cette position pourrait permettre au développement de plus nombreux projets axés sur l'éducation à l'ESS.

c) *Les intérêts du PEPS à se positionner sur le DPA*

Un des principal intérêt pour le PEPS de se positionner sur le DPA est de questionner sa posture et ses objectifs précis avant de se placer parmi les acteurs jeunesse. Cela va notamment permettre d'optimiser les résultats des dispositifs éducatifs et de ne pas mener à une impuissance des actions souvent retrouvée dans des structures où la posture et les objectifs correspondent à un modèle d'*empowerment* inadapté aux enjeux.

Cet intérêt est conjoint entre l'intervenant et l'utilisateur. En effet, les dispositifs où la posture a été questionnée et ne correspond plus à la conception mécanique du changement, sont plus adaptée aux réalités des individus. On parle de DPA professionnel pour ces structures qui inventent de nouveaux espaces d'interventions.

« Ainsi, il s'agit de développer un pouvoir d'agir professionnel pour aider les usagers à développer leur propre pouvoir d'agir. Autrement dit, nous ne pouvons aider une personne à dépasser une situation d'impuissance ou à s'affranchir d'un obstacle que si nous sommes nous-même, en tant que professionnel, en capacité de développer notre propre pouvoir d'agir »⁸²

Cette démarche s'inscrit à la base dans une volonté de s'inscrire en tant qu'acteur jeunesse sur le territoire mais il s'avère que les différentes opportunités ont amené le PEPS à

⁸² JOUFFRAY Claire et VALLERIE Bernard, 2009, « Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : une autre approche des pratiques sociales », *Revue Française de service social*, n°232, p. 50.

vouloir créer un deuxième poste salarié spécifiquement sur l'éducation à l'ESS qui comprendrait le développement de Mon ESS à l'école et le lancement de trois coopératives éphémères. Là où dans le cadre de Mon ESS à l'école la posture d'animateur est portée avec les enseignants référents, dans le cadre des coopératives éphémères ce sera au PEPS d'animer les comités locaux et de donner son avis sur les objectifs propres à chaque coopérative.

Pour finir, théoriser notre méthode d'intervention et porter une réflexion à ce sujet nous permettra de mieux valoriser nos actions auprès de financeurs ou de partenaires.

B. Mon ESS à l'école, un dispositif en plein développement

a) Un cadre valorisant l'initiative et l'engagement

Le dispositif Mon ESS à l'école permet à des collégiens et lycéens d'expérimenter les valeurs de l'ESS à travers la création et la gestion d'une structure associative, coopérative ou d'une mutuelle. Le dispositif est coordonné sur les territoires par les pôles ESS ou les CRESS qui vont présenter et impulser des dynamiques de projets ESS dans les établissements. L'animation des projets est réalisée par les enseignants référents. Les coordinateurs du dispositifs interviennent au début pour préparer le projet avec les équipes pédagogiques et pour présenter l'ESS aux jeunes. Une fois le projet lancé, les coordinateurs interviendront selon le besoin des enseignants pour lancer la dynamique de gouvernance démocratique par les jeunes, ou pour réaliser des interventions avec des professionnels de l'ESS.

Mon ESS à l'école aspire à « *développer l'esprit d'initiative et de l'engagement des jeunes* »⁸³ et prône une posture des adultes dans le rôle de facilitateur afin de mettre en place un cadre nécessaire à l'émergence de compétences transversales liées au projet.

⁸³ Plaquette de présentation de Mon ESS à l'école, disponible sur le site [<https://ressourcess.fr/monessalecole/>]

b) La construction d'une méthode d'évaluation du DPA dans ce cadre spécifique

L'ESPER est en train de travailler à une méthode d'évaluation de l'impact de Mon ESS à l'école sur les établissements et sur les élèves. Une enquête a été réalisée auprès de 174 jeunes et 37 enseignants. Les résultats provisoires montrent que 97,8% des élèves veulent aider les autres après avoir participé au projet, 94% des enseignants disent que les relations avec les élèves se sont améliorées grâce au dispositif et souhaitent se réinvestir l'année suivante. Les élèves ont apprécié l'acquisition de libertés, la découverte du travail en équipe, le sentiment d'être utile, l'apprentissage par l'expérimentation. On peut donc dire que le format de Mon ESS à l'école a été apprécié et les valeurs de l'ESS bien intégrées et auront peut-être suscité des vocations car 62% des élèves souhaitent faire un stage dans l'ESS.

La méthodologie de cette étude est encore en évolution et elle sera renouvelée l'année prochaine avec un plus grand échantillon. Pour le moment, les indicateurs du DPA ne sont pas intégrés hormis sous l'angle « confiance en soi » qui est brièvement abordé.

Dans le cadre de ce dispositif, nous émettons deux hypothèses :

- La création d'un projet permet aux jeunes de développer leur pouvoir d'agir
- Les valeurs de l'ESS permettent aux jeunes de développer d'autant plus leur pouvoir d'agir grâce notamment à une implication forte dans la prise de décision.

Une grille d'évaluation aura pour objectif de confirmer ou d'infirmer ces deux hypothèses (annexe n°2).

Pour ce faire, cette grille s'appuie sur la grille de mesure des indices psychologiques du pouvoir d'agir (MIPPA)⁸⁴. Elle reprend les trois mêmes grandes catégories, à savoir : perception des propensions à l'agir, conscience critique et sentiment d'efficacité personnelle.

La première catégorie « perception des propensions à l'agir » nous permettra de comprendre si les jeunes qui ont expérimenté le dispositif Mon ESS à l'école ont l'envie d'agir de façon individuelle ou collective et ont confiance dans leur capacité à l'action tant au niveau de leur disponibilité qu'au niveau des résultats de cet engagement. Cette catégorie regroupe des indicateurs tels que la motivation à l'action (MA), le contrôle perçu (CP) ou le bénéfice de l'action personnelle (EBAP) et collective (EBAC) usuellement associés à l'empowerment dans la littérature.

Facteur 1 : perception des propensions à l'agir					
1	MA 1 Je souhaite monter un projet sur un sujet qui m'intéresse	1	2	3	4
2	MA 2 J'aime être impliqué.e dans toutes sortes de projets	1	2	3	4
3	MA 3 L'année prochaine, je souhaite m'engager dans un projet (dans une association, et/ou avec d'autres jeunes)	1	2	3	4
4	MA 4 Si je peux être utile, je souhaite donner un coup de main pour d'autres projets	1	2	3	4
5	CP 1 J'ai du temps pour des projets avec d'autres jeunes	1	2	3	4
6	CP 2 Je peux discuter avec des personnes de mon envie de monter un projet (professeur.e.s, directeur.rice, presse, ...)	1	2	3	4
7	CP 3 Je peux obtenir des informations autour du sujet de mon projet	1	2	3	4
8	CP 4 Je peux présenter mon projet à des adultes	1	2	3	4
9	CP 5 Je peux présenter mon projet à des camarades	1	2	3	4
10	CP 6 Dans un groupe, je peux m'occuper de l'organisation et de la répartition des tâches	1	2	3	4
11	EBAC 1 Si je m'implique avec d'autres jeunes, je peux améliorer notre qualité de vie	1	2	3	4
12	EBAC 2 Si je m'implique avec d'autres personnes, nous pouvons influencer les politiques locales et/ou nationales	1	2	3	4
13	EBAP 1 Monter des projets avec d'autres jeunes est une bonne façon de partager ce que je vis	1	2	3	4
14	EBAP 2 M'engager dans un projet me rend plus heureux.se	1	2	3	4

⁸⁴ LE BOSSÉ, Yann, DUFORT, Francine et VANDETTE, Line, 2004, *L'évaluation De L'empowerment Des Personnes : Développement D'une Mesure D'indices Psychosociologiques Du Pouvoir D'agir (MIPPA)*, Canadian Journal of Community Mental Health, vol. 23, n° 1, p.10

15	EBAP 3 Aider à la mise en place d'un projet m'a permis d'apprendre tout un tas de choses	1	2	3	4
16	EBAP 4 Faire des choses avec d'autres personnes me permet de me sentir utile	1	2	3	4

La deuxième catégorie « conscience critique » aspire à mettre en lumière le rattachement du projet Mon ESS à l'école à des problématiques sociétales plus larges et structurelles dans l'esprit des jeunes.

Facteur 2 : conscience critique					
17	CC 1 Les entreprises où il n'y a qu'une seule personne qui prend les décisions fonctionnent moins bien	1	2	3	4
18	CC 2 Les membres d'un projet sont plus épanouis s'ils sont intégrés à la prise de décision	1	2	3	4
19	CC 3 Les rentrées d'argent d'une entreprise doivent être limitées car la finalité lucrative ne fait qu'augmenter les inégalités sociales	1	2	3	4
20	CC 4 Il est possible d'entreprendre un projet en ESS et de pouvoir gagner suffisamment d'argent pour vivre	1	2	3	4
21	CC 5 Si toutes les entreprises avaient une finalité d'utilité sociale, il y aurait moins de problèmes dans le monde	1	2	3	4
22	CC 6 Le gouvernement devrait encourager la création de projets solidaires ou environnementaux	1	2	3	4
23	CC 7 Travailler avec des partenaires proches de chez soi permet de soutenir l'économie locale	1	2	3	4
24	CC 8 C'est important de monter un projet qui réponde aux besoins près de chez soi	1	2	3	4
25	CC 9 L'action collective est nécessaire pour faire changer les choses	1	2	3	4
26	CC 10 Les citoyen.ne.s doivent s'engager pour améliorer leur cadre de vie	1	2	3	4

La dernière catégorie « sentiment d'efficacité personnelle » se réfère à la proposition de Albert Bandura ⁸⁵ selon laquelle le sentiment d'efficacité personnelle constituerait le médiateur par excellence du renouvellement du rapport à l'action. Dans un souci de simplification et suite aux retours faits par les auteurs dans *La Revue Canadienne de santé mentale communautaire* (vol.23, n°1, 2004), l'échelle de réponse est alignée sur celles des deux précédentes catégories.

Facteur 3 : sentiment d'efficacité personnelle
--

⁸⁵ BANDURA Albert, 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman & Co, 592 pages.

27	SEP 1 Je me sens capable de m'associer à d'autres personnes pour m'engager dans une cause, dans un projet collectif	1	2	3	4
28	SEP 2 Je me sens capable d'aider à l'organisation d'un projet	1	2	3	4
29	SEP 3 Je me sens capable d'aller à la rencontre de personnes pour développer mon projet	1	2	3	4
30	SEP 4 Je me sens capable de défendre mon projet devant des personnes	1	2	3	4
31	SEP 5 Je me sens capable d'exprimer mon opinion dans un groupe projet	1	2	3	4

L'échelle de réponse sera donc la même pour toutes les catégories, à savoir de 1 à 4, 1= fortement en désaccord et 4 = fortement en accord, face à des énoncés relatifs à la vie d'un collégien ou d'un lycéen.

Pour des résultats plus fins sur l'impact de Mon ESS à l'école sur le développement du pouvoir d'agir des jeunes, la même grille pourrait être administrée aux jeunes avant de commencer le projet.

c) *Des éléments et des résultats favorables au DPA*

L'objectif initial de ce mémoire était de pouvoir confirmer ou infirmer nos deux hypothèses grâce à des entretiens avec des élèves membres du dispositif Mon ESS à l'école. Malheureusement, la fermeture des établissements scolaires à cause de la crise sanitaire du coronavirus en mars 2020 a annulé toutes les possibilités de rencontres avec les jeunes et bousculé les priorités des enseignants. Par conséquent, les grilles d'évaluation proposées n'ont pu être testées sur un échantillon suffisant pour pouvoir aboutir à des résultats concluants quant à leur efficacité. Toutefois, elles ont été relues et discutées avec plusieurs professionnels et chercheurs sur les thématiques de l'éducation à l'ESS.

La grille d'évaluation du DPA grâce au dispositif Mon ESS à l'école a malgré tout été testée sur trois lycéennes du Lycée Benjamin Franklin à Auray, engagées dans un projet de ressourcerie associative depuis plus un an. Ce groupe est particulièrement intéressant car le professeur référent n'est pas à l'origine du projet, ce sont les élèves qui ont eu l'envie de monter un projet et qui se sont tournées vers leur enseignant pour être accompagnées. On peut donc supposer que ces jeunes avaient, avant même d'entrer dans le dispositif Mon ESS à l'école, un certain engagement et une motivation à l'action développée.

Des entretiens individuels semi-directifs d'une trentaine de minutes en visio-conférence avec chacune des trois élèves ont permis de cibler les points d'amélioration de la grille d'évaluation ainsi que de mettre en lumière plusieurs aspects du DPA par le biais de Mon ESS à l'école.

Tout d'abord, en ce qui concerne la forme du questionnaire, elles ont toutes les trois trouvés le format adapté, à leur portée et d'une durée satisfaisante. Deux d'entre elles ont remarqué avoir apprécié le déroulé et l'évolution des affirmations. Toutes trouvent que les questions sont intéressantes et amènent une réflexion qu'elles n'avaient pas conscientisé dans le processus de création de projet. C'est notamment le cas des affirmations dans la catégorie « conscience critique », elles ont trouvé les sujets intéressants, ont été en moyenne très en accord avec les affirmations, mais n'avaient pas fait le lien entre leur projet et ces questionnements structurels. La question peut donc se poser ici de savoir si leur approbation à ces affirmations de critique structurelle est due au dispositif Mon ESS à l'école et dans ce cas le questionnaire est venu poser les mots sur leurs pensées, ou alors si ce sont des réflexions qu'elles avaient entamées avant le projet. Dans tous les cas, nous pouvons affirmer que le dispositif a permis à ces jeunes d'être dans une posture où développer de telles réflexions était plus aisé.

Par ailleurs, certains termes étaient un peu compliqués et ont bloqué leur avancée dans le questionnaire. C'est le cas des affirmations [CC3] et [CC4], où les expressions « finalité lucrative » et « entreprendre en ESS » n'ont pas été comprises. Elles vont donc être transformées de cette façon :

- [CC3] : La distribution des profits d'une entreprise doit être limitée car l'enrichissement sans limite des actionnaires augmente les inégalités sociales.
- [CC4] : Plus tard si je travaille au développement d'un projet en ESS, il est possible que je puisse gagner assez d'argent pour vivre.

En ce qui concerne le fond de leurs réponses, les données recueillies sur le développement du pouvoir d'agir de ces trois lycéennes sont très optimistes. En effet, les moyennes obtenues dans chaque catégorie sont très élevées :

- 13 affirmations ont obtenu la moyenne de 4
- 12 affirmations ont obtenu la moyenne de 3,66
- 6 affirmations ont obtenu une moyenne inférieure à 3,33

Les résultats pour chaque sous-catégorie nous permettent de mettre en lumière plusieurs points intéressants :

	Moyenne	Écart-type	Moyenne la plus basse	Moyenne la plus élevée
Motivation à l'action	3,75	0,5	3,33	4
Contrôle perçu	3,5	0,75	2,33	4
Bénéfice de l'action individuelle	3,66	0	3,66	3,66
Bénéfice de l'action personnelle	3,83	0,41	3,66	4
Conscience critique	3,56	0,64	2,66	4
Sentiment d'efficacité personnelle	3,8	0,4	3,66	4

Tout d'abord, on constate que la catégorie « contrôle perçu » a la moyenne la plus basse, l'écart-type le plus élevé et possède l'affirmation avec laquelle les trois lycéennes ont été le moins d'accord (CP1). Le fait que les résultats soient clairsemés nous montre que le contrôle perçu est un trait moins développé dans le cadre de ce projet Mon ESS à l'école.

Par ailleurs, l'affirmation « [CP1] J'ai du temps pour des projets avec d'autres jeunes » a rencontré le moins d'approbation et surtout beaucoup d'hésitation lors des entretiens : cela reflète plusieurs choses. Premièrement, on présume que la mise en action concrète de leur volonté de s'engager dans d'autres projets sera moindre. Si elles n'estiment pas avoir le temps de s'engager cela veut dire qu'elles rechercheront moins d'opportunités d'engagement. Ensuite, l'impression de manque de temps est un phénomène contemporain à l'ère numérique, ressenti par 64% des 18-24 ans⁸⁶ dû au fait que nous n'appréhendons plus nos vies comme une longue narration vers une trajectoire traditionnelle (le même emploi toute la vie, la même identité,

⁸⁶ Sondage GLS réalisé par OpinionWay en avril 2015 auprès d'un échantillon de 1 054 personnes représentatif de la population française âgée d'au moins 18 ans.

sentiment d'inscription dans une trajectoire d'un point A à un point B, ...) ⁸⁷. Le numérique nous montre une pluralité de choix de vies possibles qu'on ne peut tous saisir aujourd'hui et par conséquent nous développons une sorte d'anxiété et une impression de manque de temps. Ce passage par la psychologie nous permet de comprendre que cette impression de manque de temps est tout à fait relative mais bel et bien compromettante quant à l'action des jeunes.

Les affirmations de conscience critique montrent également des résultats plutôt dispersés mais principalement sur les affirmations [CC3] et [CC4] qui traitent les sujets de l'encadrement de la lucrativité des entreprises et de la possibilité de se rémunérer grâce à un projet d'entrepreneuriat en ESS. Ceci peut être lié au fait qu'il s'agit de sujets sur lesquels elles n'avaient pas d'avis tranché, ce sont des notions qu'elles n'avaient pas vraiment conscientisées. Également car les a priori en ce qui concerne l'ESS comme « économie du bénévolat » sont encore assez forts.

Au contraire, les sous-catégories « bénéfice de l'action personnelle », « bénéfice de l'action collective » et « sentiment d'efficacité personnelle » affichent des résultats groupés entraînant une moyenne élevée. Ceci traduit que ces aspects sont très développés dans le cadre de Mon ESS à l'école. À ce sujet, une des lycéennes a remarqué pendant l'entretien qu'elle « *avait déjà ces qualités, ces compétences et réflexions avant [le projet Mon ESS à l'école] mais que ce n'était pas du tout exploité. Le projet a été bénéfique car ça [lui a permis] de prendre conscience de ces aspects [d'elle] et de les exploiter* ». De plus, à de nombreuses reprises, et surtout sur les affirmations de la catégorie « sentiment d'efficacité personnelle », les jeunes ont réagi en disant « *On l'a déjà fait, donc oui bien sûr !* »⁸⁸, preuve que l'éducation par l'expérimentation porte ses fruits.

L'échantillon n'est évidemment pas assez développé pour tirer des conclusions générales sur le dispositif Mon ESS à l'école mais cette expérimentation permet de qualifier le DPA sur un groupe limité de jeunes et permet également de tester le format et le lexique du questionnaire auprès de ce public.

⁸⁷ ULMI Nic, 2015, « Pourquoi n'avons-nous plus le temps ? », *Le Temps Société*, disponible sur [<https://nouveau-europresse-com.bibelec.univ-lyon2.fr/Search/ResultMobile/0>]

⁸⁸ Entretiens réalisés en visio-conférence le 6 août 2020.

C. Les coopératives éphémères, l'entrepreneuriat coopératif au service de valeurs

a) *Un dispositif qui a déjà fait ses preuves*

Les coopératives éphémères sont des dispositifs éducatifs à l'entrepreneuriat coopératif importées du Québec où elles ont été initiées il y a environ trente ans. Depuis 2014, elles sont expérimentées en France et coordonnées au niveau national par l'association Coopérer pour entreprendre. La mise en place sur les territoires passe par des relais régionaux (CAE, pôles ESS, CRESS ...) et des intervenants formés à la pédagogie des coopératives éphémères.

La forme initiale des coopératives éphémère est la CJS (Coopérative Jeunesse de Services) qui cible les 16 – 18 ans. Le temps d'un été, une quinzaine de jeunes vont faire vivre leur propre coopérative, accompagnés de deux animateurs. Ils définissent leur offre de services, leur identité et leur fonctionnement interne. Les CJS sont très ancrées localement car les jeunes proposent des services à la population et aux entreprises locales. Un comité local composé d'élus, d'acteurs jeunesse et d'acteurs économiques (ESS ou non) travaille en amont à mettre en place le cadre de la coopérative, des partenariats et s'assurent du bon fonctionnement de celle-ci tout au long de son existence.

L'objectif de la CJS est d'initier les jeunes au fonctionnement d'une entreprise de l'ESS, de développer leur esprit d'initiative, de leur faire prendre conscience de leurs capacités et de leur donner une première expérience professionnelle. Les initiateurs du dispositif considèrent que c'est à la fois une innovation sociale car c'est un projet d'entrepreneuriat original, une innovation pédagogique car la coopérative s'appuie sur des pédagogies actives et expérientielles, et une innovation partenariale car la CJS réunit des acteurs qui n'ont pas pour habitude de travailler ensemble.⁸⁹

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

« Parce qu'elles offrent aux jeunes coopérants un espace d'expression, de prises de décisions et d'actions, les CJS participent à donner une place aux jeunes, ou plutôt à mettre en place un cadre pour qu'ils puissent la prendre et « leur faire comprendre vraiment qu'ils ont toutes les clefs en main pour faire ce qu'ils veulent », explique Juliette (salariée de l'éducation populaire) »⁹⁰

C'est dans une perspective d'émancipation et d'apprentissage par le projet que s'inscrivent les CJS. L'ambition de ce projet est de *« contribuer à une transformation sociale par l'éducation et la pratique de l'entrepreneuriat coopératif »*.⁹¹

b) Un cadre évolutif pour permettre de toucher de nouvelles populations

Dans la continuité des CJS, les dispositifs de CJM (Coopérative Jeunes Majeurs) et de CT (Coopérative de Territoire) ont été imaginé suite à une réflexion entre la CRESS Bretagne, la Caisse des Dépôts et la Caisse de Consignations pour mettre en place un partenariat entre l'ESS et les Quartiers Politique de la Ville (QPV)⁹². Le fonctionnement est très proche de celui des CJS, mais les CJM sont adressées au 18 – 25 ans et les CT aux habitants d'un territoire sans limite d'âge (à la condition d'être en âge de travailler), et la durée est plus longue pour ces deux dispositifs (de 3 à 6 mois).

Toutes les coopératives gardent la même philosophie, à savoir, donner les moyens de construire une société plus juste, durable et démocratique grâce à l'apprentissage de valeurs et l'acquisition de pouvoir d'agir.

⁹⁰ ROSPABÉ Sandrine et al., *ibid.*

⁹¹ « Bilan 2017 et perspectives 2018 des CJS », document réalisé par Coopérer pour entreprendre, p. 3.

⁹² POISSON Alice et ROSPABÉ Sandrine, 2017, « Y a-t-il un « modèle » coopératives éphémères dans les QPV ? », *Idées & territoires*, 6 pages.

Toutefois, chaque coopérative éphémère peut avoir des objectifs très différents, comme l'inclusion, l'insertion, l'émancipation, l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation à l'ESS etc.⁹³. Cette différence peut être expliquée par la composition du comité local et donc des affinités ou domaines d'expertises des personnes qui le composent.

Dans le cadre des CJS, le cadre est très bien posé (une tranche d'âge, une temporalité précise ...) et ne permet pas d'avoir un objectif autre que celui de l'éducation à l'entrepreneuriat coopératif ou à l'ESS. Les CJM ont un cadre déjà un peu plus flou avec comme seule condition la tranche d'âge de 18 – 25 ans, les objectifs peuvent donc varier selon les membres du comité. Pour finir, en ce qui concerne les CT, aucun cadre n'existe, c'est aux membres du comité d'inventer en fonction des enjeux locaux et si possible avec des personnes qui viennent de QPV (non obligatoire).

Le contexte étant ainsi posé soulève de nombreuses interrogations sur les modalités d'évaluation du DPA chez les coopérants. Notamment car le DPA s'évalue d'une façon différente en fonction de chaque contexte et ses objectifs, alors comment produire une méthode d'évaluation universelle pour les coopératives éphémères ?

De plus, selon Maryse Foligné⁹⁴, directrice de la coopérative Le CRIC qui accompagne, gère et développe les projets de coopératives éphémères sur la région Bretagne, il est d'autant plus complexe de constituer une méthode universelle :

- Les impacts de la coopérative sur les jeunes mettent souvent du temps à se concrétiser dans leurs esprits étant donné que le dispositif n'a lieu ni dans la sphère scolaire ni dans la sphère professionnelle et dans quel cas ils pourraient constater directement les bienfaits de la CJS / CJM / CT. Ainsi, évaluer le DPA doit être une démarche inscrite dans le temps en amont et surtout en aval, de l'ordre de plusieurs années.

⁹³ PLAINDOUX Amandine et VOLAT Geoffrey, 2017, « Les Coopératives Jeunesse de Services, vers une conscience citoyenne pour les jeunes coopérants », *Colloque du RIUESS* : 22-24 mai 2017 à Marrakech.

⁹⁴ Entretien réalisé avec Maryse Foligné le 17 août 2020.

- De nombreux jeunes ont tendance à se dévaloriser et donc pour connaître concrètement leur évolution il ne faut pas se baser que sur les retours des jeunes mais également sur ceux des animateurs.
- Aujourd'hui de nombreuses données sont récoltées mais ne sont pas traitées faute de temps et de moyens. Donc la méthode d'évaluation ne doit pas être chronophage.

À l'heure actuelle, le CRIC s'appuie sur des entretiens qualitatifs retranscrits sous forme de portraits auprès des jeunes et des animateurs, afin d'obtenir des retours quant aux apprentissages réalisés grâce la coopérative mais ne sont pas ciblés sur le DPA.

Nous allons dans ce mémoire nous concentrer sur les CJS car il s'agit du seul type de coopérative éphémère que le PEPS ait expérimenté et elles constituent une majeure partie de sa stratégie de développement.

c) Une proposition de grille d'évaluation du DPA pour les CJS

Pour évaluer le DPA des jeunes à travers la CJS, une grille a été réalisée sur le modèle de MIPPA, reprenant des éléments similaires à celle sur Mon ESS à l'école étant donné que plusieurs aspects sont globalement identiques tel que la conscience critique ou le sentiment d'efficacité personnelle.

Nous laisserons donc ces deux catégories à l'identique à l'exception de l'affirmation [CC10] qui devient « L'entrepreneuriat social et collectif est utile pour la société ». La notion d'engagement n'est pas autant mise en valeur au sein des CJS qui ont des enjeux beaucoup plus professionnalisant.

En ce qui concerne la catégorie « Perception des propensions à l'agir », beaucoup d'affirmations sont différentes car les CJS sont autant axées sur l'éducation à l'ESS que sur l'éducation à l'entrepreneuriat coopératif. Ainsi, de nombreuses affirmations sont orientées vers

le travail et les compétences professionnelles mais en gardant tout de même l'aspect l'intégration des valeurs de l'ESS.

Facteur 1 : perception des propensions à l'agir					
1	MA 1 Plus tard si j'ai une idée de projet, je veux entreprendre pour la réaliser	1	2	3	4
2	MA 2 J'aime être impliqué.e dans la création de projets	1	2	3	4
3	MA 3 L'année prochaine, je souhaite m'engager dans un projet (dans une association, et/ou avec d'autres jeunes)	1	2	3	4
4	MA 4 Si je peux être utile, je souhaite donner un coup de main pour d'autres projets	1	2	3	4
5	CP 1 J'ai du temps pour des projets avec d'autres jeunes	1	2	3	4
6	CP 2 Je peux discuter avec des personnes de mon expérience professionnelle	1	2	3	4
7	CP 3 Je peux obtenir des informations pour créer un projet	1	2	3	4
8	CP 4 Je peux faire un CV et le présenter à des professionnels	1	2	3	4
9	CP 5 Je peux m'adresser à des adultes si je souhaite monter un projet	1	2	3	4
10	CP 6 Dans un groupe, je peux m'occuper de l'organisation et de la répartition des tâches	1	2	3	4
11	EBAC 1 Si je créé un projet avec d'autres personnes, on peut améliorer nos conditions de travail	1	2	3	4
12	EBAC 2 Si je m'implique avec d'autres personnes, nous pouvons influencer les politiques locales et/ou nationales	1	2	3	4
13	EBAP 1 Monter des projets avec d'autres personnes est une bonne façon de partager ce que je vis	1	2	3	4
14	EBAP 2 M'engager dans un projet me rend plus heureux.se	1	2	3	4
15	EBAP 3 Aider à la mise en place d'un projet m'a permis d'apprendre tout un tas de choses	1	2	3	4
16	EBAP 4 Faire des choses avec d'autres personnes me permet de me sentir utile	1	2	3	4

Cette grille n'a pas pu être testée auprès de jeunes car l'incertitude autour du retour de la crise de coronavirus a amené plusieurs CJS à être annulées, notamment celle du Pays d'Auray.

d) *Une réflexion à creuser pour les autres types de coopératives*

En ce qui concerne les CJM et CT, le DPA est plus complexe à analyser à cause de la pluralité d'objectifs possibles ou ne concernent pas forcément une jeune population dans le cas des Coopératives de Territoire.

Dès lors, la conception d'une méthode d'évaluation du DPA qui prenne en compte toutes ces indications semble complexe à mettre en place. Toutefois, des solutions sont possibles grâce à des outils tels que le Dispositif Suivi-Évaluation (DES) ou les Approches Orientées Changement (AOC).

Le DSE est une démarche qui consiste à suivre la mise en œuvre d'une intervention et à l'analyser régulièrement pour en tirer des conclusions utiles à son pilotage. Cette démarche peut permettre de renforcer le rôle des jeunes dans la gouvernance du dispositif si ceux-ci sont intégrés à la définition des indicateurs d'évaluation ⁹⁵.

Les AOC sont un ensemble de méthodes pour prévoir, suivre et évaluer des actions dont le but est d'accompagner des processus de changement. Ces approches invitent les parties prenantes à entrer dans une réflexion sur leur vision et leurs positions.

Ces deux éléments pourraient plus tard alimenter une réflexion sur l'évaluation de l'impact de ces deux types de coopératives éphémères.

⁹⁵ « L'égalité femmes-hommes : mesurer l'impact et l'empowerment dans les projets », Association Batik International, Collection Agir Pour, 2017

Conclusion

L'éducation à l'ESS s'inscrit dans une « *histoire pluriséculaire* »⁹⁶ avec une finalité émancipatrice qui a su traverser le temps. Aux origines de l'économie sociale et solidaire, l'émancipation aspirait déjà à d'autres formes de travail, des méthodes managériales à l'écoute des humains, une démocratie étendue, une société juste, équitable et durable. À présent, les enjeux de l'émancipation n'ont pas fondamentalement changé hormis l'arrivée des préoccupations environnementales qui sont au premier rang des aspirations pour une transformation sociétale. Les inégalités sociales sont toujours présentes, le libéralisme nous a apporté de nouvelles formes de travail tout autant critiquables que celles du XIXe siècle et l'enrichissement du capital bat des records.

Toutefois, le système dominant montre de plus en plus ses failles, l'actualité étant l'exemple typique qu'une société gouvernée par la croissance et l'économie marchande ne peut remplir la fonction d'intérêt général.

L'éducation à l'économie est un réel enjeu pour développer une conscience critique sur les tendances politiques de ces cinquante dernières années. Mais l'éducation n'a jamais été un champ neutre, c'est pourquoi de nombreux acteurs travaillent à influencer les orientations des programmes scolaires depuis des dizaines d'années⁹⁷. Les programmes scolaires de Sciences Économiques et Sociales se recentrent de plus en plus sur la micro-économie et en particulier sur l'étude des mécanismes de marchés et financiers. Cet enseignement est devenu un « *moyen d'éduquer les consommateurs* »⁹⁸.

⁹⁶ CHAIBI Olivier, 2018, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *RECMA*, vol. 348, p. 32-46.

⁹⁷ MARTINACHE Igor, 2019, « Le marché ou la société ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 554, p44.

⁹⁸ MARTINACHE Igor, *ibid.*

L'éducation populaire regroupe « *l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple et augmentent leur puissance démocratique d'agir* »⁹⁹ et repose sur des pratiques pédagogiques dites « alternatives » car non-descendantes, basées sur une posture de réciprocité éducative et principalement expérientielles.

C'est une ligne de conduite que suit l'éducation à l'ESS en proposant des dispositifs éducatifs d'expérimentation de l'ESS. Les enjeux sont multiples : promouvoir les modèles et valeurs de l'économie sociale et solidaire, répondre à une volonté croissante des 18 – 30 ans en quête de sens, former nos futurs salariés, développer la conscience critique ...

Depuis 2010, l'éducation à l'ESS connaît un nouveau dynamisme grâce à la création de L'ESPER, l'expérimentation des coopératives éphémères ainsi que la signature d'accords-cadres passés avec le Ministère de l'éducation et le Ministère de la transition écologique et solidaire afin de répondre à ces enjeux.

La finalité émancipatrice entraîne une posture spécifique des animateurs de nos dispositifs éducatifs et peut-être analysée sous le prisme des théories autour du développement du pouvoir d'agir et de l'*empowerment*.

La réalité d'un Pôle ESS, le PEPS, a été regardée de plus près pour examiner les intérêts d'une structure associative à se positionner en tant qu'acteur jeunesse référent du DPA et également pour proposer une méthode d'évaluation destinée aux dispositifs Mon ESS à l'école et les CJS. Ceci nous permet de vérifier si les pratiques des dispositifs correspondent à la finalité émancipatrice de l'ESS et s'ils permettent aux jeunes de développer leur pouvoir d'agir.

Tout d'abord, il faut rappeler que l'échantillon sur lequel les grilles ont été testées est largement insuffisant pour tirer des conclusions définitives. Le travail de test et d'enquête auprès des jeunes devra être renouvelé pour pouvoir avancer des résultats représentatifs des dispositifs.

⁹⁹ MAUREL Christian, 2011, *Éducation populaire et puissance d'agir : Les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, 339 pages, p.82.

Malgré tout, il y a des points importants qui montrent que Mon ESS à l'école et les CJS présentent des conditions favorables pour amener le DPA des jeunes.

En ce qui concerne Mon ESS à l'école, la valorisation de l'esprit d'initiative et de l'engagement est au cœur des projets. De plus, le modèle a été pensé autour de l'acquisition de compétences transversales telles que : « *s'exprimer, communiquer, s'engager dans un dialogue constructif, exprimer ses opinions et sa sensibilité, défendre son point de vue, apprendre à gérer un projet collectif, être responsable, s'engager et initier des actions* »¹⁰⁰. Sous cet angle, les indicateurs de « perceptions de la propension à l'action » et « sentiment d'efficacité personnelle » sont d'emblée mis en avant. L'indicateur de « conscience critique » étant lui tributaire de l'orientation donnée par les enseignants référents et les coordinateurs du dispositif. Ces derniers doivent s'assurer que les compétences et la philosophie recherchées par Mon ESS à l'école sont effectivement mises en pratique dans le groupe projet.

Par rapport aux CJS, les mêmes remarques sont faites en ce qui concerne les différents indicateurs du DPA. En effet, la CJS est non seulement présentée et vécue par les jeunes comme une première expérience, une démystification de l'entreprise et une responsabilisation, mais il y a la volonté très forte des coordinateurs que la CJS soit pour les jeunes une place pour exercer leur pouvoir, qu'ils puissent expérimenter dans une optique d'émancipation et également de justifier l'entrepreneuriat coopératif en comparaison de l'entreprise classique, lucrative et sans utilité sociale. L'atout de la CJS en ce qui concerne l'aspect de la conscience critique, est que c'est une expérience à plein temps pendant deux mois encadrée par des animateurs formés à une posture facilitant le DPA.

Ces éléments nous amènent à penser que le PEPS peut se positionner en tant qu'acteur favorisant le DPA à travers les dispositifs d'éducation à l'ESS.

D'autant plus que c'est un concept qui n'est pas encore mis en avant sur le territoire du Pays d'Auray par d'autres acteurs jeunesse. De plus, il est pertinent que le PEPS continue à questionner sa posture et ses pratiques auprès des jeunes en vue de sa future stratégie sur l'éducation à l'ESS.

¹⁰⁰ Plaquette de présentation de Mon ESS à l'école, disponible sur le site [<https://ressourcess.fr/monessalecole/>]

Pour la suite de ce travail, hormis la nécessité de tester, améliorer et collecter des résultats grâce aux grilles Mon ESS à l'école et CJS qui semble évidente, il serait pertinent de s'intéresser aux autres dispositifs et structures de l'éducation à l'ESS. Le réseau de L'ESPER regroupe de nombreux acteurs de l'éducation à l'ESS, tous ont une approche différente et il serait intéressant d'analyser leurs pratiques et leurs méthodes d'évaluation dans l'optique de créer un consortium qui traiterait des questions d'impacts et de posture dans l'éducation à l'ESS.

Table des matières

Introduction.....	1
I. L'éducation, une composante invariable de la finalité émancipatrice de l'ESS .	6
A. L'éducation est une volonté initiale de l'ESS	6
B. Les enjeux et freins de l'éducation à l'ESS.....	12
C. Education à l'ESS et éducation populaire, deux mouvements qui se ressemblent mais pourtant distincts	16
II. L'empowerment, un concept pluriel	26
A. Un contexte historique, social et politique qui a fondé l'émergence de nouveaux concepts.....	26
B. L'empowerment, révolution dans la façon d'aborder le changement et évolution du concept au fil du temps.....	31
C. Du concept d' <i>empowerment</i> à une notion de développement du pouvoir d'agir et des techniques d'évaluations francophones.....	35
III. Des expériences éducatives concrètes permettant de faciliter le développement du pouvoir d'agir des jeunes	41
A. L'intérêt du PEPS à se positionner sur le DPA.....	41
B. Mon ESS à l'école, un dispositif en plein développement.....	44
C. Les coopératives éphémères, l'entrepreneuriat coopératif au service de valeurs.....	52
Conclusion	58

Bibliographie

Accord-cadre de coopération entre le Ministère de l'éducation nationale, le Ministre délégué à l'économie sociale et solidaire et à la consommation et L'ESPER, 13 juin 2013.

ADAM Michel, 2012, « Les valeurs coopératives face à la crise abyssale de nos sociétés », *Projectics / Proyéctica / Projectique*, n°111, p. 28.

BACQUÉ Marie-Hélène et BIEWENER Carole, 2015, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, La Découverte, 176 pages.

BACQUÉ Marie-Hélène, « Empowerment et politiques urbaines aux États-Unis », p.107-124, *Géographie, économie, société*, vol.8, p.108

BACQUÉ Marie-Hélène, 2006, « Empowerment et politiques urbaines aux Etats-Unis », *Géographie, économie, société*, vol.8, p.108.

BANDURA Albert, 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman & Co, 592 pages.

Bilan 2017 et perspectives 2018 des CJS, document réalisé par Coopérer pour entreprendre, p. 3.

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, 2002, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 980 pages.

BRETON Margot, 1989, "Liberation theology, group work and the right of the poor and oppressed to participate in the life of community", *Social Work with Groups*, n°12, p. 5-18.

CALVÈS Anne-Emmanuèle, 2009, « « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement », *Revue Tiers Monde*, n°200, p. 735-749.

CARIMENTRAND Aurélie, CHEVALLIER Marius et ROSPABÉ, Sandrine, 2017, « Éducation Populaire, Animation et ESS », Animation & économie sociale et solidaire, disponible sur [<http://books.openedition.org/cse/586>].

CASTORIADIS Cornélius, 1979, *Autogestion et hiérarchie*, édition Grain de sable, 16 pages.

CHAIBI Olivier, 2018, « Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIX^e siècle à nos jours », *RECMA*, vol. 348, p. 32-46.

CONNAC Sylvain, 2010, « Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? », *Spirale*, n°45, p.53-68.

Conseil National des Chambres Régionales de l'Économie Sociale et Solidaire (CCNCRES), *Départs à la retraite des effectifs salariés de l'ESS et stratégies des entreprises pour y faire face*, Observatoire national de l'ESS/CNCRES, 2011.

DATA ESS Pays d'Auray 2018, étude INSEE CLAP 2018.

DEMOUSTIER Danièle et al., 2018, « Temps forts », *RECMA*, n°348, p. 7-17.

DEMOUSTIER Danièle et COLLETIS Gabriel, 2012, « L'économie sociale et solidaire face à la crise : simple résistance ou participation au changement ? » *Revue internationale de l'économie sociale*, n°325, p. 21-35.

DEMOUSTIER Danièle, WILSON - COURVOISIER Scarlett, 2009, « L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique », *Revue internationale de l'économie sociale*, n°311, p.60

DOLAN Shimon L., GOSSELIN Eric, CARRIÈRE Jules, LAMOUREUX Gérald, 2002, *Psychologie du travail et comportement organisationnel*, Boucherville : Gaétan Morin éditeur, 484 p.

DRAPERI Jean-François, « *Histoires d'économie sociale et solidaire* », Les Petits Matins, 2017, 206 pages.

DRAPERI Jean-François, 2011, *L'ESS : une réponse à la crise ?*, Dunod, p.194.

DRAPERI Jean-François, 2014, « Henri Desroches. Espérer, Coopérer, (s') Éduquer », *Montreuil, Presse de l'économie sociale*, p.107.

DRAPERI Jean-François, 2018, « L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? », *RECMA*, n° 348, p. 4-6.

DRION Claudine, 2005, *Éducation au développement, Enjeux, définitions, principes pédagogiques et approche genre*, Bruxelles : Le Monde selon les femmes, 66 pages.

Étude #moijeune Opinion Way/ 20 minutes pour l'UDES, 2017, *Le monde et l'entreprise de demain : quelle vision chez les 18-30 ans ?*.

Étude, *La Perception des jeunes sur l'emploi dans l'Économie sociale et solidaire*, 2014, Avise-CESOD.

GEORGES Jacques, 2013, « Une utopie concrète : la coopération scolaire », *Cahiers pédagogiques*, n° 265.

GUTTIÉRREZ Lorraine, DELOIS Kathryn A. et GLENMAYE Linnea, 1995, "Understanding Empowerment Practice: Building on Practitioner-Based Knowledge", *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Sciences*, vol. 76, n° 7, p.534-544.

JOLLIVET-BLANCHARD Chantal et BLANCHARD Éric, 2004, *L'expérience de la coopération : pourquoi ? comment ?*, L'Harmattan, p.10.

JOUFFRAY Claire et VALLERIE Bernard, 2009, « Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : une autre approche des pratiques sociales », *Revue Française de service social*, n°232, p. 50.

KIRSZBAUM Thomas, « Pourquoi la France résiste à l'empowerment », p.74-76, in *Urbanisme*, n°380, septembre-octobre 2011.

KIRSZBAUM Thomas, 2011, « Pourquoi la France résiste à l'empowerment », *Urbanisme*, n°380, p.74-76.

LABELLE Jean-Marie, 2017, *Apprendre des uns et des autres*, L'Harmattan, 142 pages.

LAPOUTTE Alexandrine et CHEVILLARD Flore, 2017, « L'éducation à l'ESS chez les jeunes : l'exemple des CJS », *Forum International de l'ESS*, p. 4.

LE BOSSÉ Yann, « L'approche centrée sur le DPA : une alternative crédible ? », disponible sur [https://www.andadpa.fr/?page_id=3895]

LE BOSSÉ Yann, 1998, « Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 5, n° 3.

LE BOSSÉ Yann, 2003, « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 30-51.

LE BOSSÉ Yann, CHAILLOU Aurore et DE MULLENHEIM Anne, 2018, « Le pouvoir d'agir à la rescousse », *Revue Projet*, n° 363, p. 68-73.

LE BOSSÉ, « Le pouvoir d'agir à la rescousse », *Revue Projet*, 2018/2 (N° 363), p. 68-73.

LE BOSSÉ, Yann, DUFORT, Francine et VANDETTE, Line, 2004, L'évaluation De L'empowerment Des Personnes : Développement D'une Mesure D'indices Psychosociologiques Du Pouvoir D'agir (MIPPA), *Canadian Journal of Community Mental Health*, vol. 23, n° 1, p.109.

Manifeste pour l'éducation à l'Economie Sociale et Solidaire, 2012, L'ESPER.

MARTINACHE Igor, 2019, « Le marché ou la société ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 554, p44.

MAUREL Christian, 2011, *Éducation populaire et puissance d'agir : Les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, 339 pages, p.82.

NINACS W.A., 2008, *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Québec : Les presses de l'Université Laval, 350 pages.

PARK Robert, 1915, "The City : Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment", *American Journal of Sociology*.

PLAINDOUX Amandine et VOLAT Geoffrey, 2017, « Les Coopératives Jeunesse de Services, vers une conscience citoyenne pour les jeunes coopérants », *Colloque du RIUESS : 22-24 mai 2017 à Marrakech*.

Plaquette de présentation de Mon ESS à l'école, disponible sur le site [<https://ressourcess.fr/monessalecole/>]

POISSON Alice et ROSPABÉ Sandrine, 2017, « Y a-t-il un « modèle » coopératives éphémères dans les QPV ? », *Idées & territoires*, 6 pages.

ROSPABÉ Sandrine, 2014, « L'éducation à l'ESS : nouveau champ d'action pour l'animation socioculturelle ? », *Revue ATPS*, 2014.

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

SAUVÉ Lucie et ORELLANA Isabel, 2008, « Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement », *Education Relative à l'Environnement*, Vol. 7, p. 1-20.

SIMON Barbara Levy, 1994, « The Empowerment Tradition in American social Work : a History », *New York : Columbia University Press*.

ULMI Nic, 2015, « Pourquoi n'avons-nous plus le temps ? », *Le Temps Société*, disponible sur [<https://nouveau-europresse-com.bibelec.univ-lyon2.fr/Search/ResultMobile/0>]

VAILLANCOURT Jean-Philippe, 1993, « Trois thèses concernant le renouvellement des pratiques sociales dans le secteur public », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 1, p. 1-14.

VALLERIE Bernard et LE BOSSÉ Yann, 2006, « Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. 39, n° 3, p. 87-100.

ZIMMERMAN Marc A., 1995, « Psychological empowerment : Issues and illustrations », *American Journal of Community Psychology*, n°23, p. 581-599.

« L'égalité femmes-hommes : mesurer l'impact et l'empowerment dans les projets », Association Batik International, Collection Agir Pour, 2017

Annexes

Annexe n°1 : Grille MIPPA (Le Bossé, Vandette et Dufort, 2004)

Voici un certain nombre d'énoncés relatifs à votre expérience en tant que parent. Entourer le chiffre correspondant à votre niveau d'accord avec chacun des énoncés.

1 = fortement en désaccord

2 = plutôt en désaccord

3 = plutôt en accord

4 = fortement en accord

Facteur 1

perception des propensions à l'agir

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 1) | MA2 Cette année, je veux faire plus d'activités avec mon enfant et/ou avec d'autres parents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) | MA5 J'aime être impliqué dans toutes sortes d'activités différentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3) | MA12 Dans la prochaine année, je veux assister aux activités organisées pour les tout-petits et les parents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4) | MA13 Si je peux être utile, j'aimerais bien donner un coup de main aux groupes du quartier qui s'occupent des parents et des enfants. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5) | CP13 Je peux me déplacer pour rencontrer des parents (à pied, en auto, en autobus, en métro). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6) | CP14 J'ai du temps pour faire des activités avec d'autres parents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7) | CP15 Je peux obtenir des informations sur les activités offertes aux tout-petits et aux parents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8) | CP18 Je peux recevoir des parents chez moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9) | CPA19 Dans un groupe, je peux m'occuper de l'organisation et de la répartition des tâches. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10) | EBAC3 Si je m'implique avec d'autres parents et mon quartier, on peut améliorer la qualité de vie des jeunes enfants. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11) | EBAC37 Si je m'implique avec d'autres parents, on peut faire en sorte que les gouvernements améliorent leurs programmes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12) | EBAP25 Faire des activités avec d'autres parents est une bonne façon de partager ce que je vis. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13) | EBAP30 Un enfant qui participe à beaucoup d'activités est plus facile et plus épanoui. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14) | EBAP36 Aider à la mise en place d'une activité est une bonne façon d'apprendre un tas de choses. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15) | EBAP38 Faire des choses avec d'autres personnes est une bonne façon de ne pas trop m'en faire avec mes problèmes. | 1 | 2 | 3 | 4 |

- 16) **EBAP25** Faire des activités avec d'autres parents est une bonne façon de partager ce que je vis. 1 2 3 4

Facteur 2

conscience critique

- 17) **CSR11** Quelles que soient les conditions dans lesquelles il vit, un bon parent peut toujours être patient avec son enfant. 1 2 3 4
- 18) **CS12** Sans soutien, un parent seul et isolé peut difficilement répondre à tous les besoins de son enfant. 1 2 3 4
- 19) **CS16** Quand on a du mal à boucler les fins de mois, c'est normal qu'on soit moins disponible envers notre enfant. 1 2 3 4
- 20) **CS17** Lorsqu'on est seul pour élever son enfant, c'est plus difficile de répondre à tous ses besoins. 1 2 3 4
- 21) **CS22** Si la société favorisait plus la famille, il y aurait moins de parents dans la misère. 1 2 3 4
- 22) **CS26** Si on offrait un peu de répit aux parents, il y aurait peut-être moins d'enfants négligés. 1 2 3 4
- 23) **CS45** Plus un parent est préoccupé (problèmes d'argent, de relations, etc.) et plus il a de la difficulté à s'occuper de son enfant. 1 2 3 4
- 24) **CSR41** Tant qu'on n'aura pas des lois en faveur de la famille, on n'arrivera pas à améliorer les conditions de vie des parents et des enfants. 1 2 3 4
- 25) **CSR44** On n'a pas besoin de mettre plus d'argent dans les services pour améliorer vraiment la vie des parents et des enfants. 1 2 3 4
- 26) **CSR46** Peu importe sa situation, un bon parent est toujours capable de répondre aux besoins de son enfant. 1 2 3 4

Pour chacun des énoncés qui suivent, répondre d'abord en encerclant les mots « oui », « non » ou « nsp » (ne s'applique pas). Si vous répondez « oui », encercler ensuite le chiffre correspondant à voter degré de certitude.

Facteur 3

sentiment d'efficacité personnelle

- | Je me sens capable: | oui | non | nsp | très peu certain | | | | | tout à fait certain | | | | |
|---|------------|------------|------------|-------------------------|---|---|---|---|----------------------------|---|---|---|----|
| 27) SEP1 de participer à une activité réservée aux parents. | oui | non | nsp | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 28) SEP3 de m'associer avec d'autres parents pour améliorer les conditions de vie des enfants du quartier. | oui | non | nsp | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 29) SEP4 d'aider à l'organisation d'une grande fête familiale dans le quartier. | oui | non | nsp | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 30) SEP5 d'aller rencontrer l'infirmière du CLSC ou le médecin avec mon enfant. | oui | non | nsp | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Notes:

1. Les items doivent être présentés sans ordre conceptuel apparent pour éviter tout phénomène de report du modèle de réponse d'une question à l'autre.
2. Les items CSR11, CSR41, CSR44, CSR46 doivent être codés de manière inversée (1=4 . . . 4=1).

Annexe n°2 : Grille d'évaluation du DPA par le biais de Mon ESS à l'école

Voici un certain nombre d'énoncés relatifs à votre expérience en tant qu'élève. Entourez le chiffre correspondant à votre niveau d'accord avec chacun des énoncés.

1 = fortement en désaccord

2 = plutôt en désaccord

3 = plutôt en accord

4 = fortement en accord

Facteur 1 : perception des propensions à l'agir					
1	MA 1 Je souhaite monter un projet sur un sujet qui m'intéresse	1	2	3	4
2	MA 2 J'aime être impliqué.e dans toutes sortes de projets	1	2	3	4
3	MA 3 L'année prochaine, je souhaite m'engager dans un projet (dans une association, et/ou avec d'autres jeunes)	1	2	3	4
4	MA 4 Si je peux être utile, je souhaite donner un coup de main pour d'autres projets	1	2	3	4
5	CP 1 J'ai du temps pour des projets avec d'autres jeunes	1	2	3	4
6	CP 2 Je peux discuter avec des personnes de mon envie de monter un projet (professeur.e.s, directeur.rice, presse, ...)	1	2	3	4
7	CP 3 Je peux obtenir des informations autour du sujet de mon projet	1	2	3	4
8	CP 4 Je peux présenter mon projet à des adultes	1	2	3	4
9	CP 5 Je peux présenter mon projet à des camarades	1	2	3	4
10	CP 6 Dans un groupe, je peux m'occuper de l'organisation et de la répartition des tâches	1	2	3	4
11	EBAC 1 Si je m'implique avec d'autres jeunes, je peux améliorer notre qualité de vie	1	2	3	4
12	EBAC 2 Si je m'implique avec d'autres personnes, nous pouvons influencer les politiques locales et/ou nationales	1	2	3	4
13	EBAP 1 Monter des projets avec d'autres jeunes est une bonne façon de partager ce que je vis	1	2	3	4
14	EBAP 2 M'engager dans un projet me rend plus heureux.se	1	2	3	4

15	EBAP 3 Aider à la mise en place d'un projet m'a permis d'apprendre tout un tas de choses	1	2	3	4
16	EBAP 4 Faire des choses avec d'autres personnes me permet de me sentir utile	1	2	3	4

Facteur 2 : conscience critique					
17	CC 1 Les entreprises où il n'y a qu'une seule personne qui prend les décisions fonctionnent moins bien	1	2	3	4
18	CC 2 Les membres d'un projet sont plus épanouis s'ils sont intégrés à la prise de décision	1	2	3	4
19	CC 3 Les rentrées d'argent d'une entreprise doivent être limitées car la finalité lucrative ne fait qu'augmenter les inégalités sociales	1	2	3	4
20	CC 4 Il est possible d'entreprendre un projet en ESS et de pouvoir gagner suffisamment d'argent pour vivre	1	2	3	4
21	CC 5 Si toutes les entreprises avaient une finalité d'utilité sociale, il y aurait moins de problèmes dans le monde	1	2	3	4
22	CC 6 Le gouvernement devrait encourager la création de projets solidaires ou environnementaux	1	2	3	4
23	CC 7 Travailler avec des partenaires proches de chez soi permet de soutenir l'économie locale	1	2	3	4
24	CC 8 C'est important de monter un projet qui réponde aux besoins près de chez soi	1	2	3	4
25	CC 9 L'action collective est nécessaire pour faire changer les choses	1	2	3	4
26	CC 10 Les citoyen.ne.s doivent s'engager pour améliorer leur cadre de vie	1	2	3	4

Facteur 3 : sentiment d'efficacité personnelle					
27	SEP 1 Je me sens capable de m'associer à d'autres personnes pour m'engager dans une cause, dans un projet collectif	1	2	3	4
28	SEP 2 Je me sens capable d'aider à l'organisation d'un projet	1	2	3	4

29	SEP 3 Je me sens capable d'aller à la rencontre de personnes pour développer mon projet	1	2	3	4
30	SEP 4 Je me sens capable de défendre mon projet devant des personnes	1	2	3	4
31	SEP 5 Je me sens capable d'exprimer mon opinion dans un groupe projet	1	2	3	4

Annexe n°3 : Grille d'évaluation du DPA par le biais des CJS

Voici un certain nombre d'énoncés relatifs à votre expérience en tant qu'élève. Entourez le chiffre correspondant à votre niveau d'accord avec chacun des énoncés.

1 = fortement en désaccord

2 = plutôt en désaccord

3 = plutôt en accord

4 = fortement en accord

Facteur 1 : perception des propensions à l'agir					
1	MA 1 Plus tard si j'ai une idée de projet, je veux entreprendre pour la réaliser	1	2	3	4
2	MA 2 J'aime être impliqué.e dans la création de projets	1	2	3	4
3	MA 3 L'année prochaine, je souhaite m'engager dans un projet (dans une association, et/ou avec d'autres jeunes)	1	2	3	4
4	MA 4 Si je peux être utile, je souhaite donner un coup de main pour d'autres projets	1	2	3	4
5	CP 1 J'ai du temps pour des projets avec d'autres jeunes	1	2	3	4
6	CP 2 Je peux discuter avec des personnes de mon expérience professionnelle	1	2	3	4
7	CP 3 Je peux obtenir des informations pour créer un projet	1	2	3	4
8	CP 4 Je peux faire un CV et le présenter à des professionnels	1	2	3	4
9	CP 5 Je peux m'adresser à des adultes si je souhaite monter un projet	1	2	3	4
10	CP 6 Dans un groupe, je peux m'occuper de l'organisation et de la répartition des tâches	1	2	3	4
11	EBAC 1 Si je crée un projet avec d'autres personnes, on peut améliorer nos conditions de travail	1	2	3	4
12	EBAC 2 Si je m'implique avec d'autres personnes, nous pouvons influencer les politiques locales et/ou nationales	1	2	3	4
13	EBAP 1 Monter des projets avec d'autres personnes est une bonne façon de partager ce que je vis	1	2	3	4

14	EBAP 2 M'engager dans un projet me rend plus heureux.se	1	2	3	4
15	EBAP 3 Aider à la mise en place d'un projet m'a permis d'apprendre tout un tas de choses	1	2	3	4
16	EBAP 4 Faire des choses avec d'autres personnes me permet de me sentir utile	1	2	3	4

Facteur 2 : conscience critique					
17	CC 1 Les entreprises où il n'y a qu'une seule personne qui prend les décisions fonctionnent moins bien	1	2	3	4
18	CC 2 Les membres d'un projet sont plus épanouis s'ils sont intégrés à la prise de décision	1	2	3	4
19	CC 3 Les rentrées d'argent d'une entreprise doivent être limitées car la finalité lucrative ne fait qu'augmenter les inégalités sociales	1	2	3	4
20	CC 4 Il est possible d'entreprendre un projet en ESS et de pouvoir gagner suffisamment d'argent pour vivre	1	2	3	4
21	CC 5 Si toutes les entreprises avaient une finalité d'utilité sociale, il y aurait moins de problèmes dans le monde	1	2	3	4
22	CC 6 Le gouvernement devrait encourager la création de projets solidaires ou environnementaux	1	2	3	4
23	CC 7 Travailler avec des partenaires proches de chez soi permet de soutenir l'économie locale	1	2	3	4
24	CC 8 C'est important de monter un projet qui réponde aux besoins près de chez soi	1	2	3	4
25	CC 9 L'action collective est nécessaire pour faire changer les choses	1	2	3	4
26	CC 10 L'entrepreneuriat social et collectif est utile pour la société	1	2	3	4

Facteur 3 : sentiment d'efficacité personnelle					
27	SEP 1 Je me sens capable de m'associer à d'autres personnes pour m'engager dans une cause, dans un projet collectif	1	2	3	4
28	SEP 2 Je me sens capable d'aider à l'organisation d'un projet	1	2	3	4

29	SEP 3 Je me sens capable d'aller à la rencontre de personnes pour développer mon projet	1	2	3	4
30	SEP 4 Je me sens capable de défendre mon projet devant des personnes	1	2	3	4
31	SEP 5 Je me sens capable d'exprimer mon opinion dans un groupe projet	1	2	3	4