

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE POTENTIEL ÉDUCATIF DE PROJETS D'ACTION SOCIALE
EN AGRICULTURE :
LE CAS DE LA COOPÉRATIVE DE SOLIDARITÉ LA MAUVE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT

PAR
VÉRONIQUE BOUCHARD

OCTOBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	5
1.1 Problématique générale	5
1.2 État de la question et problématique théorique.....	15
1.3 Questions, but et objectifs de recherche	26
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	31
2.1 Contexte de l'action éducative	31
2.2 Champ notionnel de l'éducation	32
2.3 Éducation relative à l'environnement.....	35
2.4 Éducation populaire	37
2.5 Communauté d'apprentissage	41
2.6 Apprentissage au cœur de l'action et apprentissage incident.....	43
2.7 Objets d'apprentissage.....	44
2.8 Processus d'apprentissage	47
2.9 Représentations sociales.....	49
2.10 Les courants critique et biorégionaliste en éducation relative à l'environnement	52
CHAPITRE III	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	57
3.1 Démarche générale de recherche	57
3.2 Description du cas proposé	58
3.3 Collecte des données	60
3.4 Stratégie d'analyse des données.....	67
3.5 Considérations éthiques.....	70
CHAPITRE IV	
REPRÉSENTATIONS DE LA SITUATION DANS LE SECTEUR AGROALIMENTAIRE ET DE L'ACTION À TRAVERS UNE COOPÉRATIVE DE SOLIDARITÉ	73
4.1 Représentations de la situation dans le secteur agroalimentaire	74

4.2 Représentations de la coopérative	82
4.3 Relations entre les représentations du système agroalimentaire et celles de la coopérative.....	87
CHAPITRE V	
L'APPRENTISSAGE AU CŒUR DE L'ACTION.....	93
5.1 Objets d'apprentissage.....	93
5.2 Procéssus d'apprentissage	96
5.3 Enjeux relatifs à l'apprentissage	99
5.4 Contribution des apprentissages à la coopérative	101
CHAPITRE VI	
ÉDUCATION INFORMELLE ET NON FORMELLE	105
6.1 Perception du rôle éducatif de la coopérative par les membres.....	105
6.2 Intentions pédagogiques et contenus des initiatives d'éducation non formelle	108
6.3 Approches et stratégies pédagogiques.....	109
6.4 Caractérisation des intentions et stratégies éducatives.....	111
6.5 Principaux enjeux relatifs au volet d'éducation populaire de la coopérative	114
CHAPITRE VII	
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	119
7.1 Observations méthodologiques.....	119
7.2 Représentations et action sociale	123
7.3 Apprentissage au cœur de l'action.....	129
7.4 Éducation non formelle et informelle	130
7.5 Potentiel éducatif de projets d'innovation sociale en agriculture.....	133
7.6 Recommandations pour le déploiement du potentiel éducatif de La Mauve	138
CONCLUSION.....	149
APPENDICE A	
DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS.....	157
APPENDICE B	
GUIDE D'ENTRETIEN	161
APPENDICE C	
MATÉRIEL PRÉSENTÉ POUR L'ANIMATION DU GROUPE DE DISCUSSION.....	165
APPENDICE D	
GUIDE D'ANIMATION DU GROUPE DE DISCUSSION	171
RÉFÉRENCES.....	175

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Un champ notionnel de l'éducation.....	33
2.2 La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage.....	43
2.3 Les composantes d'une situation pédagogique.....	47
2.4 Divers éléments de représentations sociales reliés au système agroalimentaire.	47
6.1 Un champ notionnel de l'éducation.....	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Objectifs généraux et spécifiques	28
3.1 Profil des membres rencontrés en entretiens	63
3.4 Problèmes répertoriés par ordre de récurrence	74
4.2 Problèmes répertoriés par catégories	76
5.1 Objets d'apprentissage exprimés par les répondants	94

RÉSUMÉ

Dans un contexte où l'agriculture et l'alimentation semblent de plus en plus en rupture avec l'environnement, à la fois naturel et social, on assiste à l'émergence de plusieurs projets d'action sociale qui tentent de définir de nouveaux modèles de production et de consommation, dans un souci de santé des individus, des communautés et des écosystèmes. Certains projets d'action sociale présentent un potentiel éducatif pour renforcer les relations entre les personnes, la société et l'environnement « agri-culturel », comme les fermes pédagogiques et de démonstration, les marchés fermiers, les jardins collectifs, les réseaux de sécurité alimentaire, l'agriculture soutenue par la communauté ou certaines coopératives de solidarité.

Au Québec, on dénombre plusieurs projets d'action sociale dans le domaine agroalimentaire mais ces derniers sont très peu documentés et leur potentiel éducatif n'a encore jamais été examiné. De même, la recherche en éducation a peu exploré jusqu'ici l'éducation en contexte d'action sociale.

Cette recherche propose de caractériser la dimension éducative des activités d'une coopérative de solidarité en agriculture et d'en saisir les enjeux. Il s'agit d'une part, de mieux saisir le potentiel éducatif de tels projets d'action sociale en agriculture afin de contribuer au déploiement de ce potentiel, et d'autre part, d'enrichir le champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée aux questions agroalimentaires.

Dans un premier temps, la recherche s'intéresse à la façon dont les membres de la coopérative La Mauve développent une action individuelle et collective en lien avec leur compréhension de la problématique socio-écologique dans le secteur agroalimentaire. Dans un deuxième temps, elle examine l'apprentissage informel et les processus de co-construction des savoirs émergeant de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative. Dans un troisième temps, elle caractérise l'action éducative non formelle de la coopérative auprès du public régional et de ses membres.

L'étude de cas de La Mauve a permis de rencontrer plusieurs membres à travers des entretiens individuels, un groupe de discussion, l'observation d'une réunion d'orientation et d'une fête à caractère éducatif. Au terme de cette recherche, il ne fait aucun doute que la coopérative La Mauve apporte à sa communauté locale une réelle contribution à l'éducation dans le domaine de l'agroalimentaire, et plus particulièrement en matière d'éducation relative à l'environnement (au sens de l'amélioration du réseau des relations entre personne-société-environnement). D'une part, elle organise des activités éducatives destinées au grand public et contribue à la diffusion de savoirs relatifs à l'agriculture et l'alimentation à travers un

bulletin d'information destiné à ses clients abonnés à un panier hebdomadaire. D'autre part, en créant un réseau de mise en marché locale en agriculture, la coopérative offre des occasions d'échange, de partage et de construction collective des savoirs entre différents acteurs du milieu (agriculteurs, citoyens, travailleurs de la coopérative, dirigeants politiques, etc.). Il peut s'agir aussi bien de connaissances agronomiques ou techniques relatives à la pratique agricole, d'habiletés ou de savoir-faire culinaires pour découvrir ou redécouvrir les aliments régionaux que de valeurs ou de compétences éthiques pour appréhender divers problèmes socio-écologiques. D'une façon plus globale, cette éducation contribue ainsi à la transformation socioculturelle du rapport à l'agriculture et l'alimentation. Les processus d'apprentissage qui se déroulent au sein de la coopérative (ou grâce à la coopérative) permettent d'enrichir les représentations des personnes qui gravitent autour d'elle, et plus particulièrement des membres qui y sont impliqués. Cette compréhension plus globale des problématiques socio-écologiques du secteur agroalimentaire accroît le pouvoir d'action des individus et des collectivités. Étant mieux à même de comprendre les problématiques qui les affectent, les personnes sont davantage outillées pour proposer des solutions et développer à cet effet des stratégies d'action.

Mots clés : Action sociale, agriculture et alimentation, apprentissage, éducation relative à l'environnement, représentations sociales.

INTRODUCTION

En l'espace de quelques générations seulement, nous avons assisté à l'effritement de notre culture alimentaire. De nos jours, les enfants ne savent plus que leurs céréales favorites sont produites à partir de blé, d'avoine ou de maïs, et ils ne pourraient certainement pas reconnaître ces plantes en champs, mais, en revanche, ils connaissent la plupart des marques de commerce et les annonces télédiffusées des céréales sur le marché. Il faut dire que le lien qui unissait les aliments consommés à la terre qui les a produits s'est complexifié et morcelé avec l'apparition des usines de transformation et des grandes chaînes de distribution. Les savoirs, qui étaient autrefois transmis de mère en fille ou de père en fils, se sont progressivement perdus. Puisqu'identifiés à des savoirs domestiques et traditionnels, les savoirs liés à l'agriculture et à l'alimentation n'ont pas non plus été pris en charge par le système scolaire formel.

Pendant ce temps, les troubles de santé liés à la suralimentation et à la malbouffe se sont multipliés, faisant aujourd'hui plus de victimes sur le globe que la sous-alimentation. Les terres agricoles sont elles aussi « suralimentées » de produits chimiques (fertilisants, pesticides, résidus d'antibiotiques des déjections animales), ce qui entraîne la pollution des cours d'eau et des sols. Cette dégradation de notre santé, mais aussi de celle des écosystèmes et des communautés rurales, traduit bien la rupture du lien avec la terre qui nous nourrit. Ce constat interpelle particulièrement le champ de recherche de l'éducation relative à l'environnement, qui s'intéresse au réseau des relations entre les personnes, la société et l'environnement, afin de favoriser les dynamiques individuelles et collectives d'appropriation du milieu de vie et d'engagement critique et responsable en matière d'environnement.

La recherche en éducation s'intéresse traditionnellement au milieu formel, c'est-à-dire en contexte institutionnel (école, autres centres de formation). Il existe cependant de nombreuses

initiatives citoyennes et communautaires qui contribuent à l'éducation par des enseignements et des apprentissages souvent plus ou moins planifiés et structurés en contextes non formel ou informel. En agriculture, certains projets d'action sociale présentent ainsi un potentiel éducatif pour renforcer les relations entre les personnes, leur communauté et leur environnement « agri-culturel », comme les fermes pédagogiques et de démonstration, les marchés fermiers, les jardins collectifs, l'agriculture soutenue par la communauté ou certains types de coopératives.

Cette recherche vise à mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel. La stratégie de l'étude de cas a été adaptée à cet effet, s'attardant au cas spécifique de la coopérative de solidarité La Mauve. Fondée en 2002, La Mauve met en marché les produits des agriculteurs de la région de Bellechasse et organise des ateliers, des formations et des événements saisonniers dans une perspective d'éducation populaire liée à l'agriculture et à l'alimentation.

La démarche générale de cette recherche qualitative s'inscrit dans une perspective de recherche *pour* l'éducation, au sens du processus de développement des personnes (Sauvé, 2005). De plus, elle s'ancre *dans* l'action éducative afin de l'enrichir d'une dimension critique et réflexive. Pour l'étude de ce cas, une combinaison d'outils de collecte des données est utilisée, soit la recherche documentaire, l'entretien individuel, l'observation et le groupe de discussion.

La démarche de recherche comporte également une visée d'intervention éducative à travers l'animation d'un groupe de discussion, faisant suite à la démarche de questionnement et de réflexion initiée lors des entretiens. D'une part, il s'agit d'engager chez les participants un processus de clarification de leurs représentations et de leurs stratégies d'action au regard de la problématique socio-écologique du secteur agroalimentaire. D'autre part, à travers l'animation d'un groupe de discussion, il s'agit d'engager un processus de reconnaissance des phénomènes d'apprentissage qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative au cœur de l'action sociale.

Afin de mieux saisir et comprendre la dimension éducative de ce « cas » à l'étude, la recherche s'intéresse dans un premier temps à l'exploration des représentations sociales des acteurs.

Les trois objectifs généraux de la recherche sont les suivants.

- 1) Cerner la façon dont les membres de La Mauve se représentent la problématique socio-écologique dans le secteur agroalimentaire et la traduisent en action à travers leur coopérative de solidarité en agriculture;
- 2) Caractériser l'apprentissage informel et les processus de construction des savoirs qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative;
- 3) Caractériser l'action éducative non formelle de la coopérative auprès du public régional et de ses membres.

La présentation des résultats sera suivie d'une discussion qui permettra de caractériser la dynamique éducative au sein du cas étudié et de mettre au jour les enjeux associés. Il est ainsi possible d'envisager des pistes pour un déploiement optimal du potentiel éducatif de ce type de projet d'action sociale et de contribuer à l'enrichissement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée aux questions agroalimentaires.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente la problématique générale et la problématique théorique, dont découlent les questions, le but et les objectifs de la recherche. L'exposé de la problématique générale met en lumière la pertinence sociale de cette recherche au regard de la situation actuelle dans le secteur agroalimentaire au Québec. Ensuite, la présentation de la problématique théorique, issue d'une recension d'écrits effectuée dans les domaines de recherche qui ont abordé la problématique générale, permet de constater l'intérêt scientifique des objectifs poursuivis.

1.1 Problématique générale

La rédaction de ce mémoire s'est effectuée alors que se tenait la plus grande consultation publique sur l'agroalimentaire jamais tenue au Québec, la Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agroalimentaire québécois (CAAAQ, 2008, p. 14). La tenue d'un tel exercice de démocratie participative répondait aux demandes répétées de divers groupes d'acteurs du secteur agricole et agroalimentaire, traduisant une profonde inquiétude face à l'avenir de ce secteur et un besoin généralisé de remise en question de son modèle dominant de développement.

L'agriculture québécoise est au cœur d'une véritable crise socio-écologique. Les citoyens, qui s'étaient désintéressés des débats concernant le secteur agroalimentaire au cours des dernières

décennies ont d'abord été alertés par les groupes de défense de l'environnement. Puis une succession de crises hautement médiatisées (vache folle, fièvre aphteuse, grippe aviaire, intoxications dues aux bactéries ou aux résidus de pesticides) a «suscité – même si le Québec n'en fut pas le théâtre principal- un réveil brutal de la part des citoyens » (CAAAQ, 2008, p. 32).

Au cours des dernières années, l'agriculture et l'agroalimentaire ont été profondément secoués. [...] De nouvelles incertitudes ont surgi, soulevant des questions troublantes sur les conséquences d'une agriculture qui n'est pas toujours respectueuse de l'environnement. [...] On ne voit plus l'agriculture de la même façon. Les interrelations entre le secteur agroalimentaire et la santé se sont raffermies et la production agricole est maintenant subordonnée au respect de l'environnement et à l'acceptabilité sociale. Bref, l'agriculture est devenue un enjeu de société (CAAAQ, 2008, p. 12).

La crise actuelle que traverse l'agriculture québécoise nécessite des changements importants : changements de politiques, de gouvernance et de structures de pouvoir, de modes de production et de consommation, lesquels devront s'appuyer sur des changements socioculturels profonds à travers la redéfinition même de notre rapport à l'agriculture et l'alimentation, un processus identitaire qui nous rattache en tant qu'individu et société à notre terroir.

Par le mode d'occupation et de protection du territoire agricole, le choix des cultures, des élevages et des modes de production, la diversité de la transformation et de la distribution alimentaires, nous affichons l'importance que nous accordons à l'agriculture et à l'alimentation. Il sera d'autant plus facile de mobiliser les Québécois sur les grands enjeux de l'agriculture et de l'agroalimentaire qu'ils percevront cette personnalité, cette singularité de leur agriculture (CAAAQ, 2008, p. 41).

1.1.1 Le secteur agroalimentaire au Québec : une évolution fulgurante en quelques décennies

Au cours de la seconde moitié du XXe siècle, le secteur agricole québécois a connu un incroyable accroissement de sa productivité résultant d'avancées technologiques majeures et de changements structurels importants au niveau des entreprises de même que du secteur agroalimentaire dans son ensemble. Parallèlement, la motorisation et le rapide développement des moyens de transport ont permis la création de réseaux de commercialisation pour les engrais et les denrées alimentaires. Les exploitations agricoles ainsi libérées de la nécessité de fournir elles-mêmes des biens de consommation variés aux populations locales et des biens

de production essentiels (force de traction, fourrages, fumure, semences, outils, ...) pour leur exploitation, ont pu se spécialiser, abandonnant ainsi une production de type polyculture-élevage pour se consacrer à un nombre très restreint de productions de bonne valeur marchande. Le choix de ces productions privilégiées s'est réalisé en fonction des avantages géophysiques et économiques de leur région de même que des conditions de marché et des orientations de la politique agricole. Ainsi, partant d'une structure du secteur agricole autrefois plutôt homogène et intégrée, on a assisté à la mise en place d'un vaste système agraire complexe et fortement hétérogène tant au niveau horizontal (interrégional) que vertical (à l'intérieur de la filière agroalimentaire) (Mazoyer et Roudart, 2002, p. 494). L'ensemble des sous-systèmes régionaux spécialisés dans certaines productions (production porcine, production céréalière, élevages extensifs, ...) s'intercale dans les sous-systèmes de production d'intrants agricoles en amont et les sous-systèmes d'entreposage, de transformation et de commercialisation des produits agricoles en aval de la filière (idem).

Cette mutation au niveau de la structure du secteur agroalimentaire des pays industrialisés, et plus spécifiquement du Québec, a été profitable à plusieurs égards, particulièrement en ce qui a trait à la productivité agricole, qui constitue en fait la motivation première de cette restructuration. Cependant, on remarque de plus en plus la faible contribution de la productivité agricole à la diminution du coût de l'alimentation de même que des fluctuations importantes des revenus agricoles, la fragilité accrue des exploitations agricoles sous l'effet de l'endettement, la déstructuration du milieu rural (Debailleul et Ménard, 1990, p. 26). De plus, on assiste à l'émergence de problématiques environnementales nombreuses et à l'apparition de nombreux problèmes de santé liées à l'alimentation (Heller et Keoleian, 2003 et Commission des Nations Unies pour le développement durable, 2000). On constate ainsi de nombreux dysfonctionnements de ce système agroalimentaire, lequel s'est développé essentiellement sur le modèle productiviste dominant dans ce secteur.

1.1.2 L'agriculture québécoise au cœur d'une crise socio-écologique

Les modifications structurelles qu'a connues le secteur agricole québécois ont favorisé un accroissement important des pressions exercées sur les ressources naturelles et conduit à l'apparition de problématiques environnementales nombreuses et complexes associées aux activités agricoles. Au niveau de la ferme, ces pressions sont principalement reliées à la gestion des matières fertilisantes, à l'utilisation de pesticides, aux pratiques culturales ainsi qu'à l'aménagement hydraulique des terres (ministère de l'Environnement, 2003, p. 2). À un niveau plus global, l'intensification et la mondialisation de la production agroalimentaire entraînent également des impacts environnementaux importants liés à la consommation d'eau, à l'utilisation d'intrants issus de l'industrie pétrochimique, à la transformation et au transport des denrées alimentaires.

La problématique environnementale a entraîné plusieurs conflits d'usage et illustre un manque de vision commune du rôle de l'agriculture québécoise dans le développement des régions rurales, comme en témoignent, entre autres, les nombreux mouvements de protestation citoyenne contre l'expansion de l'industrie porcine au Québec ces dernières années. Outre l'aspect conflictuel qu'engendre ce développement productiviste en agriculture, on constate qu'à mesure que le nombre de fermes diminue, la trame socio-économique des collectivités rurales se fragilise. Selon Boutin (1999), les petites et moyennes entreprises agricoles possèdent des liens économiques plus étroits avec le milieu rural local comparativement aux grandes entreprises. « Ce constat vaut tant pour les achats en intrants et les dépenses en investissements que pour l'utilisation des services » (Boutin, 1999, p. 99). Ainsi, on assiste graduellement à la perte de ce rôle de structuration sociale et économique du milieu rural qu'occupait traditionnellement l'agriculture dans plusieurs régions.

L'accroissement des activités capitalistiques sur les exploitations occasionne un remplacement progressif du travail par le capital, ce qui a un effet considérable sur la démographie et donc, sur la vitalité des milieux ruraux (Debailleul, 1991, p. 132). En effet, cette augmentation tant de l'actif que de la dette entraîne un découplage entre la valeur des exploitations et leur capacité à générer un revenu, ce qui constitue l'une des barrières les plus importantes à l'entrée des jeunes en agriculture et au transfert des fermes familiales à la

prochaine génération (Tondreau et al., 2002, p.16). L'augmentation de la capitalisation toujours plus forte par rapport aux revenus agricoles n'aide aucunement la relève qui se raréfie, laissant de plus en plus de place à l'industrie.

Le Comité national permanent de l'agriculture et l'agroalimentaire (2002) reconnaît d'ailleurs que les agriculteurs ont progressivement perdu de l'influence autant en aval qu'en amont de la ferme. L'ouverture des frontières commerciales dans le secteur agricole a amplifié les mécanismes de la concurrence et du développement technologique favorisant une convergence au sein des entreprises pour intégrer l'ensemble des activités relatives à un secteur précis d'activités pour accroître sa domination sur le marché des denrées agricoles (Comité national permanent de l'agriculture et l'agroalimentaire, 2002). Ce phénomène d'intégration verticale commence à toucher de plus en plus le secteur de la production au Québec. En situation de crise des revenus et d'accès difficile à la production, les agriculteurs voient souvent leurs contrats comme une opportunité de réduire les risques de variation de prix, de partager les coûts de production et de sécuriser leurs revenus (Allard, Gaulin et Pageau, 2004, p. 58). Le potentiel de contrôle monopolistique se trouve ainsi exacerbé par la signature de tels arrangements contractuels qui, dans bien des cas, limitent les agriculteurs dans la possibilité de faire des choix qui seraient avantageux pour les conditions environnementales, sociales et économiques locales (Heller et Keoleian, 2003).

1.1.3 La mise en marché : un véritable goulot d'étranglement

Pour faire face à ce phénomène croissant de concentration de l'industrie agroalimentaire, une majorité de producteurs québécois s'est dotée de programmes de mise en marché collective, leur procurant un certain rapport de force face aux acheteurs fortement consolidés afin d'obtenir une meilleure rémunération des coûts de production de même qu'une stabilité de revenu. Ces programmes sont encadrés par le gouvernement provincial via la *Loi sur la mise en marché des produits agricoles, alimentaires et de la pêche* et sont gérés par les syndicats spécialisés relevant de l'Union des producteurs agricoles (UPA). Au Québec, la *Loi sur les producteurs agricoles* accorde un monopole de la représentation syndicale à l'UPA, conférant aux agriculteurs un avantageux rapport de force face à l'industrie et aux instances

gouvernementales. En revanche, il s'est également créé à l'intérieur de l'UPA et des syndicats spécialisés un rapport de force entre les producteurs s'inscrivant dans le modèle agricole dominant, orienté vers une production standardisée et des produits d'exportation, et les plus petits producteurs. Le Comité national permanent de l'agriculture et de l'agroalimentaire (2002) soutient que les programmes de mise en marché collective « ont permis à certains agriculteurs de maintenir leur influence, mais qu'un grand nombre d'entre eux demeurent confrontés à des marges qui s'amincissent ». De plus, selon Maxime Laplante, président de l'Union paysanne, le contrôle qu'exerce l'UPA, au niveau du financement agricole, des subventions, de l'accès aux programmes gouvernementaux en matière d'agriculture et de la mise en marché d'environ 85% de la production provinciale, entrave le développement des productions de type « biologique », « du terroir », « artisanale » ou « paysanne » (Desjardins, 2005).

Le système actuel [de mise en marché collective] [...] comporte des rigidités et instaure une dynamique susceptible de freiner le développement du secteur agroalimentaire et de ne pas toujours servir l'intérêt public. [...] Il faut [...] s'inquiéter du fait qu'un dispositif monopolistique de mise en marché supervisé par l'État [...] puisse opposer une résistance au développement de produits différenciés et nuire, de ce fait, au développement et à la consolidation de nos marchés. [...] Un tel système n'offre guère d'incitatifs à l'innovation (CAAAQ, 2008, p. 81).

Si les mécanismes de mise en marché collective sont présentés par certains comme le seul moyen de préserver la pérennité des entreprises agricoles locales au Québec dans un contexte de globalisation, ils sont perçus par d'autres comme la principale contrainte au développement d'alternatives de mise en marché directe au niveau local, lequel est présenté comme le seul moyen de préserver l'agriculture familiale au Québec.

On a voulu, dans une certaine mesure, mettre l'agriculture à l'abri de la concurrence et des risques que présente l'innovation dont on ne maîtrise pas tous les tenants et aboutissants. On a en quelque sorte créé une place forte pour l'agriculture, ce qui limite sa capacité d'explorer tout son potentiel et qui constitue une protection de plus en plus désuète dans un monde d'ouverture (CAAAQ, 2008, p. 15).

Le débat est d'autant plus complexe que ces mécanismes de contrôle de mise en marché en agriculture, soutenus par les politiques agricoles au Québec, sont également remis en question par l'Organisation mondiale du commerce. Cette dernière prône l'ouverture totale des frontières pour le commerce des denrées alimentaires, ce qui fait craindre pour l'avenir de

l'agriculture au Québec aussi bien les défenseurs de la mise en marché collective dans sa forme actuelle que les petits producteurs qui s'y opposent.

En effet, en plus des facteurs liés à la structure de l'industrie agroalimentaire, la politique agricole est de plus en plus identifiée comme étant responsable de ce phénomène de concentration et de spécialisation du secteur agricole. Selon Vachon et Jean (1991, p. 157), cette politique qui soutient la production en fonction des quantités produites, « encourage l'élargissement de la taille de l'exploitation et une différenciation accrue entre les producteurs, sinon l'élimination des petits producteurs incapables de se conformer aux normes du modèle agricole dominant, qui impose ses règles pour l'accès aux largesses de la politique agricole ». Ainsi, au Québec, les revenus agricoles bruts, de même que les aides gouvernementales, se trouvent de plus en plus concentrés dans les mains de quelques gros producteurs (Doyon et al., 2001, p. 5).

De façon globale, ces facteurs structurels et politiques du secteur de l'agroalimentaire au Québec ont entraîné une forte concentration de la mise en marché des produits agricoles, d'une part, dans les mains des chaînes monopolistiques de supermarché et, d'autre part, dans les mains des fédérations de producteurs par l'entremise des différents programmes de mise en marché collective (comme les plans conjoints, la gestion de l'offre, les chambres de coordination, etc.). Cette concentration de la mise en marché entraîne à la fois une spécialisation, une standardisation, voire une industrialisation de la production, et une diminution des occasions de mise en marché pour les petites et moyennes entreprises agricoles qui ne cadrent plus dans le modèle de production dominant régi par un ensemble de lois et règlements.

Le grand constat que fait la Commission après dix-huit mois d'examen, c'est que le secteur agricole et agroalimentaire s'est doté d'un régime de lois, de règlements, de structures et de façon de faire qui a atteint un tel niveau de resserrement qu'il risque littéralement de l'étouffer. Tout en préservant les piliers de ce système, il est impératif de lui insuffler de l'oxygène afin de permettre l'éclosion de multiples innovations, d'initiatives diverses, de partenariats originaux, de nouvelles audaces. Bref, il faut ouvrir le système. [...] L'ouvrir à une mise en marché qui favorise, par le foisonnement des initiatives, des produits agricoles différenciés. L'ouvrir aux divers modes d'agriculture (CAAQ, 2008, p. 243).

Ainsi la structure et le fonctionnement du système agricole et agroalimentaire québécois présentent un frein à l'émergence de projets d'innovation sociale et environnementale en

agriculture, lesquels traduisent les nouvelles préoccupations citoyennes à l'égard de la santé des individus, des communautés et des écosystèmes. Ces projets innovateurs représentent les bourgeons de transformation sociale vers un autre rapport à l'agriculture et à l'alimentation. Faire obstacle à leur éclosion, c'est accepter que s'aggravent les tendances lourdes qui déposent tranquillement les citoyens et les agriculteurs de leur volonté et de leur pouvoir d'action dans le secteur agroalimentaire.

Ou bien les acteurs de l'agriculture et de l'agroalimentaire s'engagent dans ces changements avec le soutien proactif de l'ensemble de la société et ouvrent leurs systèmes à l'innovation et aux initiatives des entrepreneurs, ou certains changements vont s'imposer d'eux-mêmes, sous l'effet de la conjoncture, des nouvelles tendances de consommation et de la concurrence d'autres produits d'ici et d'ailleurs (CAAAQ, 2008, p. 15).

Parmi les tendances actuelles du secteur agroalimentaire, on remarque que les choix de consommation sont de plus en plus orientés par les intérêts financiers de l'industrie plutôt qu'en fonction de la santé des individus, du bien-être des communautés locales ou de l'environnement. (Winson, 2004; Commission des Nations Unies pour le développement durable, 2000). Konefal, Mascarenhas et Hatanaka (2005) soutiennent que les deux principales transformations qu'a connues notre système agroalimentaire concernent le changement d'échelle vers un niveau plus global ainsi que l'apparition des chaînes de supermarchés transnationales. Ainsi, nous sommes passés d'un système local, régional, national vers un système de plus en plus global et concentré conférant toujours plus de pouvoir aux chaînes de supermarchés qui orientent le choix des consommateurs. En effet, au Canada, l'industrie alimentaire est l'une des plus concentrée au monde. Au Québec, « trois grandes entreprises contrôlent plus de 90% de la distribution des produits dans les magasins d'alimentation » (CAAAQ, 2008, p. 28). « Le marché de la distribution alimentaire québécois est l'un des plus concentrés au monde » (CAAAQ, 2008, p. 112). De plus, l'industrie alimentaire est celle qui dépense le plus d'argent dans la publicité au Canada de tous les grands secteurs de l'économie (Winson 2004). Or, cette publicité fait surtout la promotion de produits à teneur très élevée en gras et en sucres. Selon Winson (2004), les entreprises qui font la promotion agressive de ce genre de produits ont joué un rôle important dans l'émergence des habitudes alimentaires néfastes pour la santé reliées à la croissance du nombre de personnes obèses ou présentant un excès de poids, un phénomène qui caractérise les pays occidentaux aujourd'hui. Les choix alimentaires sont ainsi fortement

influencés par l'environnement commercial et les habitudes de consommation, lesquelles sont davantage guidées par des facteurs immédiats de goûts, de coûts et par l'aspect pratique des aliments plutôt que par des objectifs de santé (Institute of Medicine of the National Academies, 2005, p. 7).

Au bilan, l'agriculture, en tant qu'activité socio-économique intimement liée à la santé humaine à travers l'alimentation et à la santé des écosystèmes à travers son occupation du territoire, échappe de plus en plus au contrôle des populations. Ces dernières se voient entraînées vers des modèles de production agricole et de consommation alimentaire orientés bien davantage vers les besoins économiques de concurrence des entreprises monopolistiques que vers les besoins fondamentaux des personnes et des communautés.

Dans ce contexte de globalisation, la « relocalisation » de l'activité agricole par la création de réseaux de mise en marché locale est souvent présentée comme une solution aux problématiques socio-écologiques de notre système agroalimentaire (Stephenson et Lev, 2004; Parrott, Wilson et Murdoch, 2002; Kloppenburg, Hendrickson et Stevenson, 1996). Cette agriculture de proximité est prônée à travers plusieurs courants d'agriculture alternative (mouvement pour la localisation, *slow food*, sécurité alimentaire, souveraineté alimentaire, agriculture biologique et bio-dynamique, permaculture, syndicats d'agriculture paysanne dont l'Union paysanne au Québec et Via Campesina à l'international, Mouvement Maé-Maé, etc.). Il s'agit pour plusieurs du seul moyen de retrouver un certain pouvoir sur cette activité socio-économique si intimement liée à la santé de nos populations et de nos écosystèmes, un pouvoir perdu progressivement aux mains des multinationales de l'alimentation et sous les pressions constantes de l'OMC.

1.1.4 Une « agri-culture » déracinée

Les denrées alimentaires étant de plus en plus transformées et traitées comme de simples biens commercialisables, on a assisté en l'espace de quelques générations seulement, à une perte généralisée d'un savoir traditionnel millénaire lié à l'origine agricole des aliments contribuant à l'effritement de la culture alimentaire.

En effet, en plus de constituer un élément clé de la santé et du bien-être des individus, l'alimentation comporte également une dimension culturelle et sociale importante. Aussi, l'origine des aliments ramène essentiellement à l'agriculture et à l'occupation du territoire, dont l'histoire et la culture sont empreintes.

Les cultures hydroponiques ou les élevages hors-sol¹ sont des illustrations frappantes de modes de production complètement « déracinés » de leur terroir. Cette perte de lien à la terre témoigne d'une aliénation de ces nouvelles formes d'agriculture à leur environnement physique et, souvent, social. Cet ancrage réel ou symbolique vient transformer la conception même de ce qu'est l'agriculture, riche de plus de 10 000 ans d'histoire.

En fait, on assiste à un effritement des liens qui unissaient les éléments fondamentaux de nos représentations de l'agriculture : lien entre la plante et le sol, lien entre l'animal et les cultures, lien entre la ferme et son terroir, lien entre l'agriculteur et le citoyen, lien entre l'agriculture et la communauté, lien entre l'alimentation et l'agriculture, lien entre l'alimentation et la santé, lien entre la santé et l'alimentation.

En ce sens, le champ de l'éducation relative à l'environnement, puisqu'il s'intéresse au réseau des relations entre la personne, la société et l'environnement, offre un terreau privilégié pour renforcer ces liens qui, unissant à la terre, unissent les uns aux autres, agriculteurs et citoyens, afin de contribuer ensemble à l'enracinement d'une nouvelle agriculture dans son terroir, ce milieu de vie partagé.

Cet ancrage est essentiel pour rebâtir des systèmes agricoles socio-écologiquement en santé et pour permettre aux personnes de retrouver leur pouvoir de compréhension et d'action sur cette activité humaine et sociale tributaire du bien-être individuel et collectif. Dans un contexte où le système agroalimentaire québécois freine le développement des modes de production et de mise en marché alternatifs, l'éducation et l'apprentissage apparaissent d'autant plus essentiels pour accompagner, guider et soutenir les acteurs de l'innovation sociale qui nagent bien souvent à contre-courant.

¹ Le terme « élevage hors-sol » fait référence à une production animale indépendante du sol, d'une part, pour la production de l'alimentation du bétail et, d'autre part, pour la valorisation des déjections animales.

1.2 État de la question et problématique théorique

Parallèlement à l'émergence des nombreuses problématiques socio-écologiques dans le domaine de l'agroalimentaire, on assiste à un foisonnement de propositions théoriques et conceptuelles issues de disciplines diverses qui tentent d'analyser les dysfonctionnements du système agroalimentaire et de proposer des pistes de solutions. À l'échelle locale, on constate une prise en charge de ces problématiques par les individus et les collectivités à travers le développement de projets d'action et d'innovation sociale ancrés dans le milieu. Cette prise en charge est propice au développement de plusieurs types de savoirs. Plusieurs auteurs se sont penchés sur le rôle de l'éducation et des phénomènes d'apprentissage dans l'appropriation du milieu de vie par les individus et les groupes sociaux. L'éducation, la formation et l'information constituent d'ailleurs un principe de base du mouvement coopératisme, un modèle entrepreneurial et associatif propice au déploiement de certaines formes d'action sociale.

1.2.1 Un foisonnement de propositions théoriques²

Les concepts d'agriculture durable et de multifonctionnalité de l'activité agricole sont les plus connus et fréquemment évoqués, que ce soit dans le domaine de la recherche ou à travers les discours politiques et militants en agriculture. Cependant, comme le soulignent Poissant et Devynck (2005), dans le secteur agricole, l'agriculture durable revêt un sens parfois très différent d'un acteur à l'autre, ce qui apporte une confusion sur la signification réelle de cette expression. En effet, les analyses et les propositions au regard du développement durable sont fort nombreuses et sont souvent basées sur une interprétation très large des concepts d'économie, de société et d'environnement qui consistent le plus souvent à subordonner les dimensions sociales et environnementales à la rentabilité économique de l'activité agricole.

Surtout utilisé et développé en Europe, le concept de multifonctionnalité de l'agriculture a permis une large prise de conscience de l'ensemble des fonctions que l'activité agricole peut remplir (structuration des communautés rurales, entretien des paysages, maintien de la

² La démarche de recension des écrits qui a mené à cette synthèse est présentée à l'appendice A.

biodiversité, etc.), fonctions qui dépassent largement la simple production de denrées agricoles en quantité et à faible coût. Les débats restent cependant nombreux quant à l'interprétation des analyses issues de ces deux concepts dans l'orchestration des politiques agricoles, lesquelles possèdent encore une forte influence sur la structure et le fonctionnement des systèmes agroalimentaires malgré la pression constante de l'OMC qui vise leur abolition.

D'autres propositions théoriques suggèrent plutôt de s'attarder à la redéfinition du rapport à l'agriculture et à l'alimentation par une relocalisation, un nouvel ancrage dans l'environnement local, dans le milieu de vie, dans le terroir. Des chercheurs de plusieurs disciplines se sont intéressés aux propositions des différentes formes de mouvements pour la relocalisation et aux projets d'action qui émergent en réaction aux problèmes socio-écologiques croissants d'un système agroalimentaire de plus en plus industrialisé, globalisé, déconnecté du milieu naturel et social.

Certains ouvrages analysent les alternatives de production et de consommation en agriculture dans une perspective essentiellement écologique que ce soit à travers une approche basée sur la consommation énergétique (Dutilh et Kramer, 2000), sur l'analyse du cycle de vie (Heller et Keoleian, 2002) ou encore sur la « soutenabilité » des modèles agroalimentaires. Par exemple, Nabhan (2002) analyse les caractéristiques de l'alimentation saisonnière et locale dans les systèmes alimentaires régionaux, lesquels sont présentés comme étant plus soutenables que le système conventionnel en raison de sa dépendance face à l'énergie fossile pour le transport des denrées alimentaires à travers le monde.

Quelques recherches examinent les possibilités du biorégionalisme, une approche qui propose un approvisionnement local se basant sur le potentiel d'un territoire géographique afin de minimiser l'empreinte écologique tout en maximisant l'entraide, la solidarité et le dynamisme économique au niveau régional (Stephenson et Lev, 2004; Parrott, Wilson et Murdoch, 2002; Kloppenburg, Hendrickson et Stevenson, 1996). Stephenson et Lev (2004) exposent le concept de « bassin alimentaire » comme base théorique pour la création de circuits courts de commercialisation des denrées agricoles. Cette approche géographique ou plutôt d'aménagement du territoire, est en fait une adaptation du concept de bassin versant appliqué

à l'agroalimentaire, c'est-à-dire que l'approvisionnement alimentaire d'une population (que l'on peut comparer à une rivière) devrait se concevoir et se gérer à partir du potentiel agricole des terres environnantes (perçues comme les confluents de cette rivière). Le concept de « biorégion » fait référence à un espace géographique défini davantage par ses caractéristiques naturelles que par ses frontières politiques de même qu'à un sentiment d'identité chez les communautés humaines qui habitent cette région, mais également à un désir d'adopter des modes de vie qui contribuent à valoriser la communauté naturelle de cette région (Berg et Dasmond, 1976 et Traina et Darley-Hill, 1995 in Sauvé 2003, p. 99). Selon Hauteceur (2000), les supporters du mouvement bio-régionaliste défendent le besoin fondamental d'attachement à la maison ancestrale en opposition à une identification abstraite de citoyenneté internationale. Ils identifient un besoin pour un territoire plus intime et plus spécifique dans lequel les personnes peuvent s'engager pleinement et voir les résultats de leurs efforts. Leur proposition n'implique aucunement un retour à l'autarcie du Moyen-Âge mais à un usage beaucoup plus efficace des ressources domestiques et indigènes ainsi qu'à une plus grande responsabilité face à l'environnement social et naturel de notre milieu de vie. Selon Sauvé (2001), le courant biorégionaliste tend à percevoir les problèmes environnementaux comme essentiellement liés à nos choix économiques, soit nos modes de production et de consommation.

Plusieurs auteurs ont d'ailleurs analysé la situation sous l'angle de la relation producteur-consommateur dans une perspective où les contextes économiques globaux et politiques en agriculture apparaissent comme immuables. Ils perçoivent ainsi les alternatives de mise en marché locale principalement comme des moyens de combler un besoin commun aux petits producteurs et aux consommateurs ayant des préoccupations ou des valeurs écologiques et sociales partagées (Lamine, 2005; Sage, 2003; Reynolds, 2002; Goodman, 2002; Guthman, 2002; Lockie, 2002; Lockie et Kitto, 2000).

D'autres auteurs du domaine de la sociologie proposent de s'éloigner des préoccupations axées sur la production, la consommation et l'efficacité économique pour se rapprocher des systèmes alimentaires et agricoles qui s'inscrivent de façon responsable dans leur contexte écologique et socio-économique à travers le développement d'une alimentation biologique ou

naturelle produite localement et de réseaux d'approvisionnement directs au sein de la communauté (Murdoch, 2000; Murdoch et Miele, 1999; Hinrichs, 2000).

Lyson (2004) propose le concept d'« agriculture civique » afin de faire le pont entre les dimensions économiques et sociales de l'agriculture en combinant les besoins de rentabilité économique des entreprises agricoles aux besoins sociaux de solidarité, d'intégration, d'égalité et de démocratie. Ce concept tire ses origines d'anciennes théories de sociologie rurale concernant l'implication locale des petites entreprises et le bien-être civique (Goldsmith, 1946; Mills and Ulmer, 1946 in Lyson, 2004). Selon cette approche, les projets alternatifs de relocalisation, puisqu'ils libèrent les communautés, les systèmes agroalimentaires et les personnes d'une dépendance globale en faisant la promotion de l'interdépendance au niveau local, contribuent au bien-être des communautés.

Certains auteurs ont critiqué cette approche puisqu'elle mettrait l'emphase sur la construction d'infrastructure économique pour les marchés économiques au lieu d'offrir une véritable alternative aux relations orientées vers les rôles économiques de producteurs/consommateurs (DeLind, 2002). DeLind (2002) remarque que certaines alternatives pourvoient les consommateurs soucieux de leur santé, laissant aux producteurs et aux classes à faibles revenus le fardeau de construire la communauté. Selon cet auteur, les alternatives d'agriculture locale reproduisent trop souvent cette relation utilitaire typique du système agroalimentaire conventionnel, soulignant le manque de préoccupations à l'égard des classes sociales, des questions de genre ou d'équité. Cette critique rappelle l'importance des relations sociales et de l'engagement civique dans le support des systèmes alternatifs locaux en agriculture (Hinrichs, 2000; De Lind, 2002).

D'autres recherches dans le domaine de l'agroalimentaire s'intéressent plutôt à la dynamique interne de projets d'action sociale en agriculture (l'agriculture soutenue par la communauté, les marchés fermiers et les jardins communautaires) à travers le phénomène de réseautage (Sonnino, 2007; Marsden et Smith, 2005; Sage, 2003; Sobels, Curtis et Lockie, 2001; Murdoch, 2000; Albee, Rikoon et Gilles, 1997). Pour Marsden et Smith (2004), les réseaux locaux et régionaux ont la capacité de contribuer à un développement rural plus durable puisqu'ils stimulent la construction des savoirs, le développement des habiletés, de la

motivation et du sentiment d'appartenance à la communauté. Jarosz (2000) reconnaît aussi l'importance de la dimension locale de ces réseaux en soutenant qu'ils doivent se construire à partir des relations sociales ancrées dans leur milieu. Sonnino (2007) explique que l'ancrage social (*embeddedness*), un concept utilisé de longue date pour analyser la dimension sociale des activités économiques, est apparu plus récemment pour théoriser les réseaux alternatifs dans le secteur agroalimentaire, sur la base de leur territorialité, c'est-à-dire leur potentiel de relocalisation.

Au regard de ces divers travaux, Lockie et Kitto (2000) remarquent qu'il s'est créé une division de la recherche dans le domaine de la sociologie au sujet du système agroalimentaire entre la sociologie rurale, qui s'est intéressée aux questions d'organisation de la production agricole, et la sociologie de l'alimentation, qui s'est arrêtée davantage sur les problématiques liées à l'alimentation, la diététique et la culture. Les relations entre ces deux sphères artificiellement séparées ont été ignorées ou bien il a été faussement assumé que l'une déterminait l'autre (Lockie et Kitto, 2000). Il n'existe selon ces auteurs que très peu d'études qui envisagent les problématiques du système agroalimentaire dans une perspective véritablement holistique.

1.2.2 Le rôle de l'éducation

L'émergence de projets d'action sociale en agriculture, comme l'agriculture soutenue par la communauté, les réseaux de sécurité alimentaire, les marchés fermiers ou les jardins collectifs, témoigne d'une prise en charge par les acteurs locaux qui développent ensemble un agir pour résoudre les problèmes qui les affectent. Plusieurs auteurs reconnaissent le rôle clé de l'éducation et des phénomènes d'apprentissage dans l'appropriation du milieu de vie et des problématiques par les individus et les collectivités (Godmaire et Sauvé, 2005; Villemagne, Brunelle et Sauvé, 2005, p. 9; Dillon et al., 2005; Orellana, 2005; Doyle et Krasny, 2003; Sauvé, 1997a, p. 80).

D'une part, les processus d'apprentissage sont ici intimement liés aux processus de passage à l'action et d'innovation à l'origine des alternatives concrètes ancrées dans le milieu social et

écologique (Nieuwenhuis, 2002; Clover, Follen et Hall, 2000, p. 14; Foley, 1991, p. 2). D'autre part, dans de tels contextes, l'éducation peut contribuer de façon globale aux changements socioculturels par la redéfinition du rapport à l'agriculture et l'alimentation chez les individus et au sein des groupes sociaux (Clover, Follen et Hall, 2000; Smith et Williams, 1998).

La confrontation « à un système alimentaire d'une abondance manifeste, avec des supermarchés offrant un approvisionnement apparemment sans fin, [...] [entraîne] la perte du savoir lié à la petite agriculture et aux usages traditionnels dans la préparation de la nourriture locale » (Commission des Nations Unies pour le développement durable, 2000). Ainsi, la complexification du système agroalimentaire et l'importance croissante de la technologie combinées à cette perte de savoirs concernant l'agriculture et l'alimentation contribuent à désintéresser, à désengager, voire même à écarter les citoyens des décisions stratégiques du secteur agroalimentaire basées sur un discours technoscientifique qui leur échappe de plus en plus.

Le développement des projets concrets en agriculture et en alimentation ancrés dans le milieu contribue à la reconstruction d'une culture alimentaire fondée sur des considérations écologiques, sociales et de santé à travers l'action et l'innovation sociale. Les personnes impliquées dans de tels projets peuvent développer plusieurs types de savoirs qui les amènent à développer une compréhension plus holistique, plus globale du système agroalimentaire et à accroître leur pouvoir et leur volonté d'agir pour modifier ce système en fonction de leurs valeurs et leurs visées communes.

Quelques auteurs se sont intéressés à l'éducation des adultes en contexte d'action sociale. Parmi ceux-ci, certains ont proposé un rapprochement entre l'éducation et la théorie des mouvements sociaux. Selon Welton (1993), les mouvements sociaux sont d'importants lieux d'apprentissage alors que Holford (1995) va plus loin en affirmant que l'éducation des adultes est un mouvement social en soi. Ce dernier s'est intéressé au rôle de la construction du savoir à travers la formation et l'évolution des mouvements sociaux, un élément central de leur identité même. Il suggère que le savoir et la réalité sont construits de façon spécifique par les mouvements sociaux et que l'éducation des adultes est un élément clé de ce processus.

Dans cette optique, Eyerman et Jamison (1991) ont développé une conceptualisation des mouvements sociaux en tant que « praxis cognitive », à partir de laquelle la science et l'idéologie, tout comme l'apprentissage de tous les jours, développent de nouvelles perspectives. Ils définissent la « praxis cognitive » comme étant les processus de création et de développement qui permettent aux mouvements sociaux de se définir et, par le fait même, de générer de nouveaux savoirs. Selon Eyerman et Jamison (1991), c'est dans la création, l'articulation et la formulation de nouvelles pensées et idées (de nouveaux savoirs) que le mouvement social se définit lui-même dans la société.

Pour Clover (2004), les mouvements sociaux, entre autres, créent des espaces pédagogiques pour apprendre et transformer nos vies et les structures qui la gouvernent. Ses travaux de recherche vont au-delà de la théorie des mouvements sociaux proposant le concept d'« apprentissage transformateur » (*transformative learning*), lequel rassemble les phénomènes d'apprentissage à travers l'action sociale, et plus particulièrement environnementale, qui sont liés au changement des causes profondes de la destruction environnementale et qui mènent à une transformation fondamentale des relations de l'humain avec la Terre.

Dans un même ordre d'idée, Smith et Williams (1998, p. 223) soutiennent que l'apprentissage dans l'action, en permettant à des personnes de s'unir pour aborder une problématique commune, peut devenir une source importante de changement socioculturel. Une telle démarche d'apprentissage au cœur de l'action redonne aux citoyens un pouvoir d'action. Au lieu de croire que les graves problèmes de notre société ne peuvent être abordés que par des experts, les membres de ces groupes citoyens ou organisations, se sentent aptes à développer les habiletés et les compétences requises pour participer à leur résolution. Selon ces auteurs, une autre caractéristique de ces organisations est qu'elles fournissent une expérience de communauté dotée d'un support mutuel, souvent contrastante avec la situation d'isolation que connaissent plusieurs personnes dans nos sociétés industrielles.

D'autres auteurs se sont intéressés plus spécifiquement à l'apprentissage des agriculteurs et à l'innovation technologique. Une recension d'écrits, présentée à l'appendice A, permet d'apprendre que ces travaux de recherche sont largement dominés par un modèle linéaire de

transmission du savoir dans lequel les résultats de recherches technico-scientifiques prescrivent la façon dont les agriculteurs doivent produire. Bien que ce modèle ait effectivement contribué considérablement à l'adoption rapide de nouvelles technologies et méthodes, entraînant de façon spectaculaire une augmentation de la productivité des entreprises agricoles, cette approche ignore complètement les savoirs traditionnels bien souvent liés à l'expérience pratique et à l'observation. De plus, ce modèle de transmission du savoir s'est construit sur un arsenal de politiques agricoles de plus en plus remises en question dans le cadre des négociations de l'OMC (Nieuwenhuis, 2002).

Les disfonctionnements de ce modèle techno-scientifique dominant stimulent la recherche de nouveaux modèles de production agricole alternatifs et innovateurs. Dans ce contexte, les agriculteurs doivent devenir eux-mêmes des agents innovateurs plutôt que de simples instruments des politiques gouvernementales. Or, selon Nieuwenhuis (2002), l'innovation peut être vue comme un processus d'apprentissage informel dans lequel les réseaux sociaux jouent un rôle important. Cet auteur s'est intéressé à la façon dont les agriculteurs organisent leurs réseaux de savoir afin de développer des entreprises innovatrices. À la lumière de plusieurs études de cas, il note que la transmission linéaire de l'information ne semble pas être suffisant pour changer le comportement des agriculteurs, lesquels doivent selon lui expérimenter un problème, ou, du moins, avoir un besoin d'apprentissage pour changer leurs pratiques. Cette observation souligne l'importance du processus de prise de conscience d'une problématique socio-écologique, lequel découle de la capacité d'analyse et d'interprétation de l'environnement économique, social, naturel.

Albee, Rikoon et Gilles (1997) ont examiné la dynamique d'interaction entre les agriculteurs du *Green Hills Farm Projet*, un réseau d'agriculteurs locaux ayant pour but d'améliorer leurs pratiques agroenvironnementales. Le succès de ce réseau réside, selon eux, dans la structure horizontale d'apprentissage et d'échange de l'information entre le réseau et le centre de recherche sur les systèmes de fourrage pour créer une relation équitable et une atmosphère dans laquelle les agriculteurs sentent qu'ils possèdent le savoir et le pouvoir de résoudre leurs propres problèmes. Ils soulignent l'importance d'une attitude positive, d'un respect et d'une confiance mutuelle afin d'établir une dynamique de partage entre les participants et de pouvoir profiter pleinement des différentes idées et savoirs apportés par chacun.

Selon Kilpatrick, Falk et Harrison (1998), les initiatives et les actions locales en agriculture engagent les participants dans un apprentissage informel à travers les interactions sociales. L'apprentissage contribue au développement de réseaux alors que l'existence de réseaux favorise à son tour l'apprentissage. Les interactions d'apprentissage informelles ou planifiées aident les personnes à mieux se connaître tout en augmentant la confiance d'agir pour le bénéfice de la communauté et de ses membres. Selon Kilpatrick (2002), les communautés qui veulent développer des expériences d'apprentissage devraient travailler au développement de la confiance, d'une identité, d'un langage, d'expériences et de visions partagées au sein de la communauté.

Cet auteur analyse les phénomènes d'apprentissage informel à travers le concept de « capital social » qu'il définit comme les mécanismes et les structures qui assistent les personnes dans l'utilisation de leurs savoirs et de leurs aptitudes (capital humain) pour le bénéfice de la communauté et de ses membres. Le capital social comprend les réseaux, les normes ou les valeurs de confiance et d'engagement présents dans un groupe ou une communauté, faisant écho au support mutuel caractéristique des groupes citoyens dont parlent Smith et Williams (1998, p. 222). Cependant, le vocable de « capital » dénote une vision « économiciste », où les différents savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir) sont perçus comme des ressources à exploiter, un capital à faire fructifier.

Le concept de la communauté d'apprentissage propose une autre façon d'aborder ces phénomènes d'apprentissage collectifs et de co-construction de savoirs retient de plus en plus l'intérêt de chercheurs et praticiens en éducation (Orellana, 2005). Orellana (2002) présente l'intérêt de la communauté d'apprentissage en tant que stratégie pédagogique, tout particulièrement en contexte d'éducation relative à l'environnement.

L'importance du lien entre les préoccupations sociales et les préoccupations éducatives marque la stratégie de la communauté d'apprentissage, laquelle met l'accent sur la qualité d'être en étroite relation avec la qualité d'être ensemble dans un milieu de vie partagé puis en contexte d'éducation relative à l'environnement, à la qualité même de ce milieu de vie (Orellana, 2002).

L'éducation relative à l'environnement fait référence à une dimension de l'éducation qui s'intéresse au réseau des relations entre les personnes, la société et l'environnement (Sauvé, 1997b). Elle tente d'aborder les problématiques socio-écologiques complexes (comme celles

du système agro-alimentaire) dans une perspective qui se veut la plus globale et holistique possible afin de proposer des pistes d'action pour engager une transformation profonde des relations entre la personne (l'agriculteur, le citoyen), le groupe social (communautés rurales, urbaines, locales, d'ici et d'ailleurs) et l'environnement (du milieu de vie, terroir local, à l'écosystème global planétaire). L'éducation relative à l'environnement cherche à favoriser les dynamiques individuelles et collectives d'appropriation du milieu de vie et d'engagement critique et responsable en matière d'environnement. Cette dimension de l'éducation présente donc un intérêt particulier pour l'étude de projets d'action sociale caractérisés par une appropriation individuelle et collective du milieu de vie.

De façon générale, le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture est très peu documenté à travers les écrits scientifiques du domaine de l'éducation. Si quelques études portent sur la relation des enfants à l'alimentation et à l'agriculture, celles qui s'intéressent au domaine de l'éducation relative à l'agriculture et l'alimentation dans une perspective globale sont rarissimes. Comme l'ont montré Doyle et Krasny (2003), il reste beaucoup de travail de recherche à faire pour développer des outils pédagogiques adaptés aux problématiques du système agroalimentaire.

Au Québec, on dénombre plusieurs projets d'action sociale dans le domaine agroalimentaire, mais ces derniers sont très peu documentés et leur potentiel éducatif n'a encore jamais été examiné. De même, la recherche en éducation s'est très peu intéressée à l'éducation informelle en contexte d'action sociale et aux rapprochements entre ce type d'éducation et la théorie des représentations sociales.

1.2.3 Le coopératisme et la coopérative de solidarité

Parmi les projets d'action sociale dans le secteur agroalimentaire, plusieurs se développent sous forme de coopératives de solidarité un peu partout au Québec. C'est le cas, entre autres, de la coopérative Ecogepro, dans Lanaudière, la coopérative Rocher-Percé, en Gaspésie, la coopérative des Basques, dans le Bas-Saint-Laurent, la coopérative Gourmet des Cantons, en Estrie et la coopérative La Mauve, dans Chaudières-Appalaches, qui sont toutes des

coopératives de solidarité proposant des solutions alternatives aux problèmes socio-écologiques du système agroalimentaire dominant.

Selon Lafleur (2003), la coopérative est un modèle d'entrepreneuriat né il y a plus d'un siècle en réponses aux lacunes du capitalisme naissant. Elle propose une autre vision de l'entreprise basée sur les besoins de ses membres et respectant les valeurs de prise en charge, de responsabilité personnelle et mutuelle, de démocratie, d'égalité, d'équité et de solidarité (Lafleur, 2003). De ces valeurs, ont découlé les sept principes de base du coopératisme : adhésion volontaire et ouverte à tous; pouvoir démocratique exercé par les membres; participation économique des membres; autonomie et indépendance; éducation, formation et information; coopération entre les coopératives; engagement envers la communauté (Tremblay, Idatou et Zuluaga, 2007, d'après l'Alliance Coopérative Internationale, 2008).

En raison de ce cinquième principe, les coopératives doivent offrir l'éducation et/ou la formation à leurs membres, leurs dirigeants élus, leurs gestionnaires et leurs employés, en plus de fournir l'information au grand public, afin de contribuer au développement de leur coopérative et de faire connaître la nature et les avantages de la coopération. En fait, il s'agit même d'un devoir prescrit par la *Loi sur les coopératives*. Tremblay, Idatou et Zuluaga (2007) soulignent que « l'éducation, la formation et l'information sont une priorité du mouvement coopératif et sont loin d'être un outil de publicité et de distribution d'informations ». Nécessitant l'implication active de ses membres, la coopérative est une « forme d'organisation humaine complexe qui nécessite un apprentissage particulier pour sa gestion » (Tremblay, Idatou et Zuluaga, 2007). Les membres, les gestionnaires et les employés doivent bien comprendre et saisir pleinement « la complexité et la richesse de la pensée et de l'action coopératives » (idem). Ces auteurs soutiennent que « la gouvernance d'une coopérative en général, et celle de la coopérative de solidarité en particulier, présente de grands enjeux et défis que seule l'éducation coopérative peut aider à résoudre » (Tremblay, Idatou et Zuluaga, 2007). Martine Vézina (2002) appuie cette idée en affirmant que « l'absence de démarche d'éducation coopérative au sein d'une organisation coopérative la rend fragile ».

Cette auteure distingue trois courants dominants témoignant de conceptions différentes de l'éducation coopérative (Martine Vézina, 2002):

1. Le courant gestionnaire considère l'éducation comme une fonction de l'entreprise visant à assurer le perfectionnement des cadres et des employés.
2. Le courant doctrinaire insiste sur la promotion du « message » de la coopération, mais toujours sous la forme de programme de formation.
3. Le courant humaniste a une visée plus large, et moins répandue, qui concerne la personne toute entière, et non le consommateur, le travailleur ou le gestionnaire. La coopérative est ici un moyen, et non une fin, d'engager des transformations dans notre société.

Ce dernier courant apparaît particulièrement approprié au contexte de la coopérative de solidarité afin de relever le défi de la bonne gouvernance dont parlent Tremblay, Idatou et Zuluaga (2007). Cette forme coopérative, qui vise toutes les activités supportées par le milieu, présente la particularité de pouvoir réunir dans une même coopérative différentes catégories de membres ayant des besoins diversifiés mais travaillant ensemble pour l'atteinte d'un objectif commun. Une coopérative de solidarité doit en fait regrouper au moins deux catégories de membres parmi les suivantes : membres utilisateurs (utilisent les services offerts par la coopérative), membres travailleurs (employés de la coopérative) et membres de soutien (toute autre personne ou société ayant un intérêt économique, social ou culturel dans l'atteinte de l'objet de la coopérative) (art. 226.1, *Loi sur les coopératives* In Tremblay, Idatou et Zuluaga, 2007).

Les coopératives de solidarité présentent donc un cadre particulier pour le développement de projets d'action sociale et pour la recherche sur l'éducation non formelle et informelle en contexte d'action sociale.

1.3 Questions, but et objectifs de recherche

La présente recherche s'intéresse au potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture à travers une étude de cas spécifique : celle de la coopérative de solidarité La Mauve. Afin de mieux saisir la dimension éducative du « cas » à l'étude, elle s'intéresse dans un premier temps à l'exploration des représentations sociales des acteurs.

La recherche s'articule autour de trois questions centrales :

- 1) Quelles représentations les membres de La Mauve ont-ils de la problématique dans le secteur agroalimentaire et comment, à travers leur action au sein de la coopérative, tentent-ils d'apporter des solutions à cette problématique?
- 2) À travers cette action, quels sont les processus d'apprentissage informel et de construction des savoirs qui s'installent au cœur de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative? Comment l'action (et davantage l'innovation) sociale est-elle liée à la construction d'un savoir collectif?
- 3) À travers cette action, comment abordent-ils la mise en œuvre de leur volet d'éducation populaire auprès de la population régionale et de ses membres? Comment la coopérative peut-elle contribuer à l'éducation à l'agriculture et à l'alimentation dans une perspective socio-écologique?

Le but de la recherche est de mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel. Dans ce dessein, elle propose de caractériser la dimension éducative d'une coopérative de solidarité en agriculture et d'en saisir les enjeux (en particulier, à la lumière des représentations sociales de ses membres). Les résultats de cette recherche permettront en bout de ligne d'enrichir le champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée au domaine de l'agroalimentaire. Les objectifs généraux et spécifiques de la recherche sont présentés au tableau 1.1.

Tableau 1.1
Objectifs généraux et spécifiques

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
Cerner la façon dont les membres de La Mauve se représentent la problématique socio-écologique dans le secteur agroalimentaire et la traduisent en action à travers leur coopérative de solidarité en agriculture.	<p>Identifier les éléments centraux de représentation de la situation dans le secteur agroalimentaire.</p> <p>Identifier les principaux éléments de représentation de la mission et du fonctionnement de la coopérative.</p> <p>Mettre en relations les éléments de représentations du système agroalimentaire avec ceux de la coopérative.</p>
Caractériser l'apprentissage informel et les processus de construction des savoirs qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative;	<p>Identifier les objets d'apprentissage</p> <p>Caractériser les processus d'apprentissage;</p> <p>Dégager les enjeux relatifs de cette dynamique d'apprentissage;</p> <p>Vérifier la contribution de ces apprentissages à l'action et à l'innovation sociale.</p>
Caractériser l'action éducative non formelle de la coopérative auprès du public régional et de ces membres.	<p>Clarifier la perception du rôle éducatif de la coopérative par ses membres;</p> <p>Identifier les intentions pédagogiques et les contenus des initiatives d'éducation non formelle;</p> <p>Identifier les approches et les stratégies pédagogiques utilisées;</p> <p>Caractériser les intentions et les stratégies éducatives de la coopérative au regard d'un champ notionnel de l'éducation;</p> <p>Dégager les principaux enjeux relatifs au volet d'éducation populaire de la coopérative.</p>

La présentation des résultats sera suivie d'une discussion qui permettra de caractériser la dynamique éducative au sein du cas étudié et de mettre au jour les enjeux associés. Il sera ainsi possible d'envisager des pistes pour un déploiement optimal du potentiel éducatif de ce type de projet d'action sociale.

Signalons que la démarche de recherche comporte également une visée d'intervention éducative à travers l'animation d'un groupe de discussion, faisant suite à la démarche de questionnement et de réflexion initiée lors des entretiens. D'une part, il s'agit d'engager chez les participants un processus de clarification de leurs représentations et de leurs stratégies d'action au regard de la problématique socio-écologique du secteur agroalimentaire. D'autre part, à travers l'animation d'un groupe de discussion, il s'agit d'engager un processus de reconnaissance des phénomènes d'apprentissage qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative au cœur de l'action sociale. Les observations relatives à la dimension d'intervention éducative de la recherche seront discutées plus en profondeur à travers le chapitre VII, Synthèse des résultats et discussion.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La recherche s'est basée sur certains éléments de théories et de concepts identifiés en début de projet. Cependant le cadre théorique s'est précisé tout au long de la période de collecte et d'analyse des données en fonction du cas d'étude selon une démarche itérative de recherche alternant entre une interprétation inductive et déductive des données recueillies. Cette section présente l'ensemble des éléments conceptuels.

Ces éléments ont permis d'éclairer la démarche de collecte et d'analyse des données. Ils sont aussi présentés en tant qu'outils pouvant servir à l'analyse ou à la planification stratégique d'interventions éducatives en contexte d'action sociale.

2.1 Contexte de l'action éducative

Comme le potentiel éducatif de projets d'action sociale fait référence à un contexte éducatif particulier, il convient de distinguer les différents types d'éducation en fonction du contexte d'apprentissage ou d'enseignement. On en distingue habituellement trois types : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle.

La recherche en éducation porte traditionnellement sur l'*éducation formelle*, c'est-à-dire l'éducation reliée à une pratique au sein d'une institution scolaire (école, collège, université) ou qui fait l'objet de situations pédagogiques planifiées dans le cadre d'un programme.

L'*éducation non formelle* fait référence également à une action éducative structurée par un enseignement et un apprentissage systématique mais qui se déroule cependant en dehors du

contexte formel d'éducation. Il peut s'agir des organisations non gouvernementales, du milieu communautaire, du milieu de travail, etc.

L'*éducation informelle* est une forme d'éducation non formelle dont les enseignements et les apprentissages ne sont pas nécessairement planifiés ni systématiques. Selon Foley (1991, p. 2), l'éducation informelle prend place lorsque des personnes apprennent et enseignent les uns aux autres de façon naturelle et sociale en contexte de travail, en famille, en communauté, au sein d'organisations ou au cœur de l'action.

Ainsi, l'éducation formelle, non formelle ou informelle se distinguent tant par le *contexte* (institutionnel, communautaire, vie privée) que par le *degré de formalisation* (planification, encadrement) de l'activité éducative. En raison de ce contexte changeant et de l'absence de formalisation, l'éducation non formelle et l'éducation informelle sont moins facilement identifiables, étudiées et reconnues.

2.2 Champ notionnel de l'éducation

L'éducation est un concept complexe qui peut renvoyer à des significations très différentes d'une personne à l'autre. Il est important de clarifier ces diverses significations afin de mieux comprendre la dimension éducative d'un projet d'action sociale. Sauvé (2007) propose et décrit un schéma qui permet d'appréhender cette complexité en identifiant les éléments d'un champ notionnel de l'éducation basé sur les termes les plus couramment utilisés pour faire référence à l'éducation. Elle signale que si chacun de ces éléments contribue à une démarche éducative, aucun pris individuellement ne recouvre l'éducation dans son ensemble.

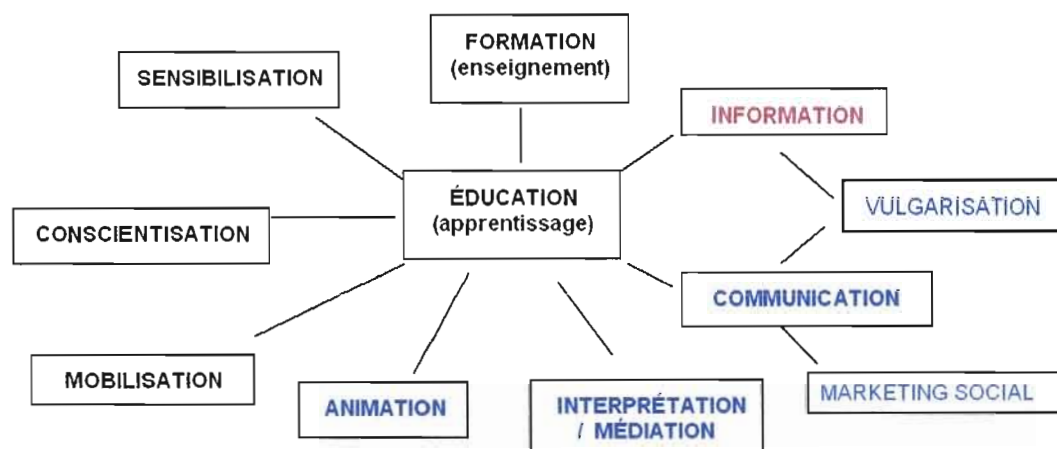


Figure 2.1 Un champ notionnel de l'éducation (Sauvé, 2007).

Les éléments en noir renvoient à une intention éducative (la sensibilisation, la conscientisation, la mobilisation ou la formation) alors que les éléments en bleu (la communication, l'animation et l'interprétation/médiation) font référence à des stratégies qui peuvent être utilisées en fonction de l'une ou l'autre des intentions éducatives.

L'*information* est présentée en rouge puisqu'elle correspond au contenu d'un message, communiqué à travers une stratégie et en fonction d'une intention particulière. L'*information* est en ce sens une composante essentielle à prendre en compte dans l'analyse des situations éducatives. Elle peut faire référence à l'acte d'informer, c'est-à-dire transmettre un message par un ou des moyens de communication (Legendre, 1993, p. 716). Enfin, elle peut renvoyer à l'acte de s'informer, c'est-à-dire de rechercher différents points de vue, de confronter les sources d'information, de les analyser (idem).

Les stratégies

La *communication* vise à transmettre un message le plus efficacement possible. L'objectif de la communication peut être de faciliter la compréhension afin de rendre accessible au plus grand nombre une information à contenu scientifique ou complexe; il s'agit alors de *vulgarisation*. La communication peut également viser la promotion d'une idée, d'un concept lié à une question sociale en utilisant des stratégies de *marketing*; il s'agit alors de *marketing social*. Le *marketing social* a souvent pour intention la *mobilisation* du public vers une action

précise (consommation de produits à valeur sociale ou écologique, changement ou adoption de certains comportements, contribution financière ou implication bénévole, etc.). Cependant, si l'instigateur de la campagne de *marketing* possède des intérêts personnels financiers dans cette mobilisation du public, il s'agit alors davantage de *marketing* pur et simple. Toute confusion avec une véritable stratégie de *marketing* social et son intention éducative peut alors mener à la manipulation du public.

L'*animation* « consiste à créer un contexte d'éducation et/ou d'action convivial, invitant, dynamique, basé souvent sur des interactions de groupe » (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003, p. 65). L'*interprétation* concerne principalement les activités éducatives dans les parcs et la *médiation*, dans les musées.

Intentions éducatives

Les intentions éducatives comprennent la visée, la finalité, le but ou les objectifs de l'intervention éducative qui justifient l'utilisation de diverses stratégies (Sauvé et Panneton, 2001). La *sensibilisation* vise à rendre sensible, à éveiller, à toucher, à alerter, à intéresser les gens au regard d'une problématique souvent d'ordre social ou environnemental (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003, p. 65).

La *conscientisation* va au-delà de la sensibilisation puisqu'elle vise une prise de conscience, interpellant ainsi la dimension éthique de la personne. La conscientisation implique une finalité d'action sociale qui soit cohérente avec les valeurs qu'elle véhicule. En ce sens, il s'agit d'une démarche politique qui vise le développement d'un vouloir et d'un pouvoir agir chez les personnes que l'on cherche à conscientiser (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003, p. 65).

La *mobilisation* possède également une visée d'action. Cependant, l'action individuelle (comportements et conduites) ou collective (manifestations, prises de position, projets) n'est pas nécessairement l'aboutissement d'un processus de prise de conscience.

Finalement, la *formation* vise l'acquisition de divers savoirs (connaissances, habiletés, compétences, valeurs) correspondant à un domaine plus ou moins spécifique (ex. : formation

en compostage, baccalauréat en agronomie, attestation d'études collégiales en horticulture ornementale).

2.3 Éducation relative à l'environnement

Puisque le champ de l'éducation relative à l'environnement s'intéresse au réseau des relations entre l'individu, le groupe social et l'environnement, il présente un intérêt particulier pour l'étude de projets d'action sociale (Sauvé, 1997b). Les théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement se sont développées dans un contexte de prise de conscience collective des problématiques environnementales émergentes au tournant des années 1970. Il existe un vaste éventail de définitions pour le terme « éducation relative à l'environnement ». Comme le souligne Sauvé (1997a, p. 41), la diversité des conceptions de l'éducation relative à l'environnement s'explique entre autres par la diversité des conceptions de l'environnement et de l'éducation, par les différentes perspectives éducationnelles préconisées et par la pluralité des cadres de références ou des contextes de l'intervention éducative.

Dans le cadre de cette recherche, la conception de l'éducation s'inscrit ici dans le paradigme éducationnel symbiosynergique, c'est-à-dire qu'elle est « axée sur l'interrelation sujet-milieu pour une construction critique de la connaissance et le développement d'un agir pertinent » (Sauvé, 1997a, p. 319-320). L'éducation est perçue ici comme un processus qui mène la personne à développer les multiples dimensions de sa personne, aussi bien en ce qui concerne l'être que l'agir (idem). L'environnement peut également être envisagé sous une grande diversité de conceptions (problème, ressource, système, biosphère, ...). En fonction du cas à l'étude, l'environnement revêt principalement une signification de type « milieu de vie » et « projet communautaire » (Sauvé, 1997a, p. 319-320).

Aussi, lorsqu'il est question d'éducation relative à l'environnement dans cette recherche, celle-ci s'inscrit aussi bien dans une perspective environnementale (une éducation au service de l'environnement), dans une perspective éducative (une éducation pour le développement intégral de la personne et du groupe social) que dans une perspective pédagogique (une

éducation centrée sur le processus d'apprentissage) (Sauvé, 1997a, p. 20-25). Par ailleurs, le phénomène éducatif qui nous intéresse correspond à la fois à une éducation *au sujet de, dans* et *pour* l'environnement (Sauvé, 1997a, p. 18).

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, l'éducation relative à l'environnement se définit par son objet et sa finalité, laquelle est atteinte à travers un processus faisant appel à des approches et des stratégies adaptées, tels que décrits par Sauvé (2002) :

L'objet de l'éducation relative à l'environnement n'est pas l'environnement en lui-même et pour lui-même, mais l'harmonisation du réseau des relations personne – société – environnement. [...]

L'éducation relative à l'environnement est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement.

Il s'agit d'un processus permanent qui a pour objectif global de développer chez la personne et son groupe social, un savoir-être qui favorise l'optimisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui leur permettent de s'engager individuellement et collectivement dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de la vie. [...]

Au-delà de la simple transmission de connaissances, l'éducation relative à l'environnement privilégie la construction de savoirs collectifs dans une perspective critique. Elle vise à développer des savoir-faire utiles associés à des pouvoir-faire réels. Elle fait appel au développement d'une éthique environnementale et à l'adoption d'attitudes, de valeurs et de conduites imprégnées de cette éthique. Elle privilégie l'apprentissage coopératif dans, par et pour l'action environnementale.

L'éducation relative à l'environnement vise à induire des dynamiques sociales, d'abord à l'échelle des communautés puis à celle de réseaux de solidarité élargis, favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-écologiques et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent.

Afin de décrire l'éducation relative à l'environnement auprès des personnes rencontrées à travers la collecte des données, il a fallu choisir une définition simple qui illustre les liens entre l'éducation et l'agir individuel ou collectif.

L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement (UNESCO, 1988 in Sauvé, 1997a, p. 51).

2.4 Éducation populaire

Différentes formes d'éducation se sont développées en contextes éducatifs non formels et informels souvent en réaction aux lacunes ou aux limites du système formel d'éducation, que ce soit par rapport aux objets d'étude ou encore aux processus d'apprentissage qu'il préconise. On retrouve ainsi une diversité de courants éducationnels qui contribuent à l'éducation globale des personnes comme l'éducation aux adultes, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation communautaire, l'éducation en milieu de travail, l'éducation « tout au long de la vie » et l'éducation populaire. C'est à ce dernier courant que la coopérative La Mauve associe son action éducative. Puisque le terme « éducation populaire » revêt des significations différentes, parfois même divergentes, un tour d'horizon de ses fondements et pratiques est présenté en fonction du contexte socio-historique de cette philosophie de l'éducation.

En Europe francophone³

En France, les bases historiques de l'éducation populaire sont souvent associées à la déclaration de Condorcet à l'Assemblée nationale en avril 1792 qui donna à l'éducation une finalité démocratique. Les historiens français situent l'apogée de ce mouvement au milieu du 19^e siècle.

Les grandes périodes de l'histoire de cette éducation seront effectivement marquées par la confluence de faits historiques marquants et d'une volonté " d'aller au peuple " des couches sociales détentrices du savoir : les journées insurrectionnelles de 1830 seront suivies de la création de l'Association Polytechnique, la révolution de 1848 préfigurera une rapide extension des cours pour adultes, les lois Ferry de 1882 sur l'école gratuite, obligatoire et laïque sont précédées d'une grande activité de la Ligue de l'Enseignement fondée en 1866 par Jean Macé ; 1898 et la puissance de l'affaire Dreyfus font descendre les intellectuels vers les ouvriers au sein des Universités populaires ; 1919 et la fin de la grande guerre voient la naissance des Equipes sociales ; 1936 rendra possible la concrétisation de nombreuses ambitions de l'éducation populaire, avec principalement la reconnaissance du droit au loisir et savoir ; 1945 et la Libération seront l'occasion de constituer, souvent sur la base du brassage de populations différentes sur les plans sociaux et culturels, à Uriage puis dans la résistance, de nouvelles structures pour l'éducation populaire, qui se verra reconnu un droit de cité officiel dans la nation (Sciences de l'Éducation de Paris-Universités Paris 8, 2001).

³ Synthèse réalisée d'après le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, 2007; Sciences de l'Éducation de Paris-Universités Paris 8, 2001 et Labourie, 1979.

À partir des années 1960 on assiste ensuite au développement de l'animation socio-culturelle qui consiste, en quelque sorte, en une professionnalisation de la pratique d'éducation populaire, d'abord d'origine bénévole. Les animateurs socio-culturels tentent de réinventer la relation d'enseignement pour éviter de reproduire le modèle frontal maître-enseigné. Paradoxalement, c'est en partie en réaction contre ce type d'animation que les Universités populaires réapparaissent dans les années 1970, revenant à une transmission des savoirs beaucoup plus traditionnelle.

Aujourd'hui, l'éducation populaire et l'animation socio-culturelle oeuvrent en parallèle et se confondent parfois. Après ce deuxième souffle qu'a connu l'éducation populaire dans les années 1960 et 1970, elle a perdu beaucoup de son intérêt, ce que Labourie (1979) attribue aux profondes mutations du système social et culturel dans lequel l'éducation populaire s'est constituée à l'origine :

Les référents de l'humanisme, du collectif, ont été remplacés par ceux des identités et des différences. Ce qui faisait les caractéristiques fondatrices de l'éducation populaire ne se retrouvent plus dans un monde contemporain dans lequel un repliement sur lui-même de l'individu détourne des valeurs collectives traditionnellement portées par cette éducation.

Le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative (2007) présente une définition de l'éducation populaire qui semble partagée par la majorité des groupes oeuvrant dans ce domaine en France :

L'éducation populaire se définit en complément de l'enseignement scolaire formel [...] identifiée par tout projet de démocratisation de l'accès aux savoirs, de diffusion de la connaissance au plus grand nombre [...]. Elle reconnaît et associe une dimension humaniste de développement de l'individu (selon son parcours de vie, son environnement) et une dimension politique d'émancipation (place de l'individu dans la société).

En Belgique, l'éducation populaire est souvent associée à un mouvement d'enseignants né en 1937. Cette forme d'éducation est directement associée à la pédagogie Freinet qui encourage l'expression libre chez l'enfant et la communication par une prise de conscience de son existence à la fois comme individu et comme être social (Mouvement éducation populaire, 2007).

En Amérique du Sud⁴

Il est difficile de parler d'éducation populaire et de passer sous silence la très forte influence qu'a eu Paolo Freire sur ce mouvement dans les dernières décennies. Ses ouvrages, dont *Pédagogie des opprimés* et *Éducation: pratique de la liberté*, sont une référence pour tous les éducateurs populaires d'Amérique du Sud, mais également pour de nombreux éducateurs dans le monde entier. Développée d'abord pour répondre aux besoins des pauvres, des exclus et des marginalisés, son approche politique de l'enseignement « cherche à établir une relation dynamique et concrète entre savoir et pratique en vue de transformer les structures d'oppression qui prévalent dans nos sociétés » (Hevia-Pacheco et Vergara-Camus, 2005).

Au Canada

Selon Clover, Follen et Hall (2000), l'éducation populaire fait référence au processus d'apprentissage d'un groupe qui débute avec l'expérience concrète de tous les jours des apprenants et qui, à travers un processus collectif, permet de développer une compréhension des structures de domination et de pouvoir afin de transformer les relations de pouvoir oppressantes. L'éducation populaire conçoit que le monde peut être transformé et que les personnes possèdent à la fois les connaissances et le pouvoir pour y apporter des transformations. Elle implique un haut degré de participation et une reconnaissance mutuelle de l'apprentissage, stimule la création de nouveaux savoirs et encourage l'expression créative et l'action collective ancrées dans son contexte local et global (Clover, Follen et Hall, 2000).

Dans le milieu communautaire québécois, l'éducation populaire évoque le plus souvent une éducation considérée comme non-hiérarchique par opposition à l'éducation conventionnelle en milieu formel, mais également à tout rapport de domination dans la société. Conséquemment, son action se déploie principalement à travers les mouvements de lutte sociale comme l'alphabétisation, la condition des femmes, la justice sociale, la lutte contre la pauvreté, etc.

⁴ Synthèse réalisée d'après Roy, 2005.

Les définitions retrouvées chez la majorité des groupes oeuvrant en éducation populaire en milieu communautaire témoignent d'une conception assez semblable de ce qu'est l'éducation populaire.

L'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens et citoyennes mènent ensemble des actions qui provoquent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent à court ou à long terme une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu. (REPAC, 2008)

L'éducation populaire est une démarche d'apprentissage, de formation et de prise de conscience sociale qui suscite et favorise la prise en charge et l'autonomie de la personne et du groupe, dans le respect, la solidarité, l'entraide et la démocratie. (Ateliers d'éducation populaire du Plateau, 2007)

Selon le Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (2007), où se situe notre cas d'étude, l'éducation populaire sous-tend quatre actions implicites :

- Avoir une visée de transformation sociale et un travail sur les causes des problèmes sociaux ;
- Rejoindre des populations qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie et de travail ;
- Favoriser la prise en charge du groupe et des démarches d'apprentissage par la population ;
- Adopter des démarches d'apprentissage qui mènent à des actions collectives.

Malgré ses origines issues des mouvements citoyens et communautaires, on assiste depuis plusieurs années à une forme d'institutionnalisation de l'éducation populaire. Ainsi, au Québec, le milieu éducatif formel revendique même parfois la priorité de leur action en éducation populaire.

Prioritairement offerte dans les centres d'éducation aux adultes, l'éducation populaire est également assurée par des groupes communautaires. Quelque 800 organismes sont actuellement reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec comme exerçant des activités d'éducation populaire autonome.

L'éducation populaire assure aux adultes des services éducatifs de qualité en réponse à leurs besoins de développement personnel, familial, social, culturel et économique afin de leur permettre d'occuper leur place dans la société de manière active et critique (Arrondissement Hochelaga-Maisonneuve, 2007).

Ces conceptions contrastantes de l'éducation populaire au Québec entre le milieu formel et non formel illustrent une partie des mondes de signification derrière le concept d'éducation populaire. Il s'agit tantôt d'une éducation de masse destinée aux personnes de la classe populaire, tantôt d'une éducation non hiérarchique qui vise l'augmentation du pouvoir d'action de toute personne, sans préjugé de classe et sans discrimination. Au cours de cette

recherche, l'éducation populaire se réfère à cette dernière conception, partagée par la majorité des groupes communautaires au Québec.

2.5 Communauté d'apprentissage

Le concept de la communauté d'apprentissage propose une façon d'aborder ces phénomènes d'apprentissage collectifs et de co-construction de savoirs, particulièrement intéressante pour l'éducation relative à l'environnement en contexte d'action sociale.

La communauté d'apprentissage est une stratégie pédagogique qui consiste à mettre en commun les efforts, les talents et les compétences de chacun à travers la construction collective des savoirs. La communauté d'apprentissage est un concept relativement nouveau qui s'est développé et formalisé au courant des années 1990 (Orellana, 2005). Il tire ses fondements des diverses pratiques éducatives et sociales qui ont permis d'expérimenter des formes d'apprentissage collectif, comme l'éducation aux adultes, l'éducation communautaire et l'éducation populaire. En ce sens, il n'est pas surprenant que la communauté d'apprentissage se base sur des relations d'apprentissage non hiérarchiques et se prête particulièrement bien au contexte éducatif non formel.

La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage stimule les processus éducatifs qui ouvrent des voies pour surmonter les limites des conditions traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage, centrées sur l'objet ou l'agent, caractérisées par une relation d'autorité hiérarchisée, la parcellisation de savoirs et la déconnexion des apprentissages par rapport aux réalités du milieu de vie (Orellana, 2005).

La communauté d'apprentissage, puisqu'elle implique nécessairement une dynamique de dialogue, permet d'intégrer les savoirs de chacun mais également de confronter des visions individuelles souvent issues d'une compréhension parcellaire ou fragmentaire d'une réalité pour construire une nouvelle vision qui se veut complexe, holistique et dynamique afin d'appréhender le monde dans une perspective globale et critique. Le développement de cette nouvelle compréhension des réalités est un processus émancipateur, en ce sens qu'il contribue au développement du pouvoir et de la volonté d'agir des individus et des communautés.

Le mode d'apprentissage promu [par la communauté d'apprentissage] contribue à augmenter le pouvoir d'autodétermination et la capacité de produire des changements en se transformant soi-même, de «changer en produisant des changements», en mûrissant ensemble dans l'action et la réflexion partagée (Orellana, 2001).

Cet extrait illustre bien à quel point les transformations sociales et éducatives sont deux préoccupations intimement liées dans la communauté d'apprentissage. Au lieu de mettre l'une au service de l'autre, la communauté d'apprentissage permet à ces deux dimensions de s'autoféconder pour s'enrichir mutuellement dans une perspective de praxis, c'est-à-dire d'un agir accompagné et guidé par la réflexion. La praxis permet « de découvrir et de redécouvrir, mais aussi de se découvrir ou [de se] redécouvrir, d'apprendre et d'apprendre à apprendre, de changer et de contribuer au changement». (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003).

Parmi les diverses pratiques de la communauté d'apprentissage, certaines mettent davantage l'accent sur le processus, la dynamique, ou la structure.

Certaines se penchent davantage sur l'exploitation du potentiel éducatif des communautés et groupes déjà existants autour d'activités communes ; d'autres privilégient le développement de la pensée réflexive et critique et la recherche de solutions aux problématiques sociales; finalement, d'autres se concentrent plutôt sur le développement de liens entre la recherche et la pratique, ou le développement d'une vision holistique et critique de la réalité ou encore sur l'acquisition de compétences (Orellana, 2005).

Les deux premières applications de la communauté d'apprentissage s'appliquent davantage au contexte de la présente recherche. Le cas à l'étude pour cette recherche, soit une coopérative née de l'implication de quelques citoyens et agriculteurs dans leur communauté, offre un terrain propice pour la mise en place d'une la stratégie cadre de communauté d'apprentissage selon la perspective socio-communautaire, telle que décrite par Orellana (2005).

La perspective sociale et communautaire voit la communauté d'apprentissage comme étant orientée vers le développement de l'esprit communautaire et l'amélioration de la qualité du milieu de vie et des communautés qui le partagent. [...] La priorité, en ce cas, est la construction de processus identitaires, de sentiments d'appartenance, pour l'émergence de savoirs utiles et signifiants vers des transformations socio-écologiques.

Comme le montre la figure 2.2, la communauté d'apprentissage combine une grande diversité d'approches privilégiées en éducation relative à l'environnement, notamment les approches dialogique, coopérative, collaborative, résolutive, critique et réflexive. Ce cadre de référence apparaît particulièrement intéressant pour analyser le cas de la coopérative La Mauve de

même que pour enrichir le champ de l'éducation relative à l'environnement appliquée au domaine de l'agroalimentaire.

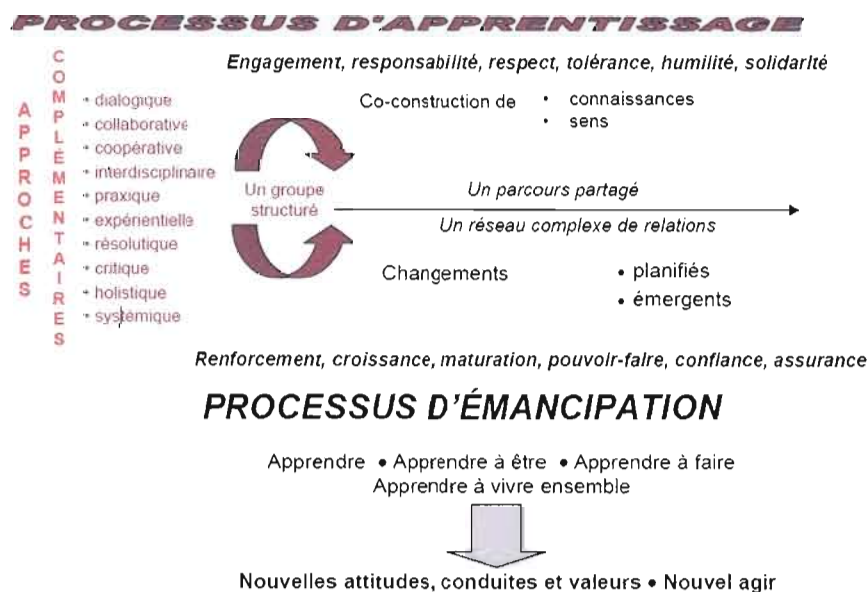


Figure 2.2 La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2005).

2.6 Apprentissage au cœur de l'action et apprentissage incident

Les apprentissages variés issus de l'action sociale émergent souvent en situation de réaction à un problème identifié, alors que les personnes se battent pour donner un sens à ce qui leur arrive et développer une action. Pour Foley (1991), l'apprentissage le plus intéressant et le plus signifiant se produit de façon informelle et incidente dans la vie quotidienne des personnes. Cet auteur propose le concept d'apprentissage incident pour décrire l'apprentissage qui se construit au cœur de l'action et qui n'est pas reconnu comme tel par l'apprenant. Il s'agit alors d'un apprentissage dont le potentiel est à demi réalisé; il est en quelque sorte incomplet puisque la reconnaissance des apprentissages est essentielle à l'intégration du savoir (Foley, 1991). En d'autres mots, il ne suffit pas de recevoir le message éducatif, il faut ensuite le reconnaître pour l'intégrer afin d'être en mesure de l'utiliser, de le transférer (dans d'autres situations) et même de le transmettre (à d'autres personnes).

Selon Foley (1991), la recherche participative, en questionnant les personnes au sujet de leurs apprentissages, peut enclencher ce processus de reconnaissance dans un contexte *a priori* non identifié ou non reconnu comme contexte d'apprentissage.

2.7 Objets d'apprentissage

Afin de caractériser l'apprentissage et la construction des savoirs qui émergent de l'action sociale, il importe d'identifier les objets d'apprentissage issus de ce contexte particulier. Hill (2004) qualifie ces savoirs de « fugitifs » en ce sens qu'ils échappent aux critères du savoir formel, tel que perçu et promu par les « spécialistes ». Ces savoirs, aussi appelés savoirs locaux, se construisent par les citoyens à travers leur expérience et leur interaction avec leur milieu, dans un contexte culturel et socio-historique particulier. Ces savoirs citoyens, informels, ordinaires n'échappent pas qu'au contrôle des spécialistes, ils échappent également à la reconnaissance et à la valorisation dans notre société. Ce phénomène est d'autant plus exacerbé lorsque les apprenants ne savent pas qu'ils savent, ne reconnaissent pas qu'ils ont appris quelque chose ni comment ils l'ont appris.

Hill (2004) présente les savoirs fugitifs en opposition aux savoirs « codifiés », c'est-à-dire le savoir formel officiellement reconnu, produit et diffusé par les instances de pouvoir. Ces savoirs souvent d'ordre technique, scientifique, économique sont très valorisés par le système de pouvoir en place et sert au maintien de ce pouvoir, un *statu quo* qui réprime l'action sociale alternative. On confère souvent à ce savoir une image d'objectivité qui lui donne un statut officiel par rapport aux savoirs citoyens, populaires.

Cette vision très politique et polarisée des différents savoirs permet d'expliquer en quelque sorte pourquoi il existe si peu d'intérêt pour la reconnaissance des savoirs issus de l'éducation non formelle ou informelle : les savoirs sont intimement liés aux pouvoir-faire et aux pouvoir-agir des citoyens, et cela menace de remettre en question le pouvoir en place. En effet, le savoir fugitif est un savoir de type émancipateur, qui enrichit l'apprentissage au quotidien et qui stimule la recherche de solutions endogènes aux problématiques environnementales locales.

Cette façon d'interpréter les divers savoirs s'apparente à celle développée par les chercheurs et praticiens de l'Institut de recherche et de formation aux relations humaines du Mouvement ATD Quart Monde. Ces derniers différencient trois sources de savoirs : les savoirs académiques et théoriques, qui ont un pouvoir reconnu socialement; les savoirs existentiels et d'expérience, qui sont peu reconnus socialement; et les savoirs d'action et d'engagement, qui «opèrent des liaisons entre les savoirs théoriques et les savoirs vécus, c'est leur pouvoir libérateur qui produit un changement social, socioculturel et politique » (ATD Quart Monde, 2005). Ces auteurs reconnaissent également qu'il « s'agit de relations de pouvoirs car les savoirs sont reconnus du côté des décideurs et inconnus, voire niés, du côté des personnes en difficulté » (idem).

Tout en gardant à l'esprit cette notion de pouvoir liée aux différents types de savoirs, l'analyse des objets d'apprentissage s'est basée sur les classifications en termes de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir proposées par Sauvé, Berryman et Villemagne (2003, p. 60-61).

Les résultats de l'apprentissage peuvent être des savoirs (connaissances de l'ordre de l'information ou de la compréhension), des savoir-faire (habiletés cognitives, procédurales, sensorimotrices, relatives à la communication, etc.), des savoir-être (dont les savoirs relatifs à la clarification des sentiments, des attitudes, des valeurs) et des savoir-agir. Les savoir-agir intègrent des savoirs, savoir-faire et savoir-être et correspondent au développement de compétences. Le savoir-agir se manifeste dans des conduites (un agir délibéré), dans la mise en oeuvre de projets d'action. Il se traduit aussi dans des comportements (agir spontané, parfois réflexe). Sauvé, Berryman et Villemagne (2003, p. 60-61)

Dans le cadre de cette recherche, une catégorisation des objets d'apprentissage qui utilise un langage simple a été créée afin de pouvoir présenter aux membres de la coopérative une classification des savoirs qu'ils ont exprimés et qu'ils puissent en discuter entre eux. Ces catégories sont inspirées des objectifs généraux de l'éducation relative à l'environnement d'après l'UNESCO (1988 in Sauvé, 1997a, p. 51) et des types de savoirs d'après Sauvé, Berryman et Villemagne (2003, p. 60).

Sensibilisation/Prise de conscience : Sensibilité, conscience, éveil aux réalités et aux enjeux environnementaux, sociaux, politiques...

Connaissances : Connaissances de l'ordre de l'information ou de la compréhension.

Habiletés: Habiletés cognitives, procédurales, sensorimotrices, relatives à la communication, etc.

État d'esprit : Attitudes, sentiments, valeurs.

Agir/Compétence : Compétences qui se manifestent par un agir délibéré (conduites) ou spontané (comportements) au niveau individuel ou collectif.

Sauvé (1997a, p. 151-156) propose un répertoire d'approches relatives à l'objet d'apprentissage qui reflète « un aspect de la diversité des conceptions et des pratiques actuelles de l'éducation relative à l'environnement ». Elle y distingue les approches cognitive, pragmatique, affective, morale, spiritualiste, behavioriste et praxique.

L'approche cognitive vise l'acquisition d'un ensemble des connaissances relative à l'environnement, contribuant à une « alphabétisation environnementale ». *L'approche pragmatique* vise le développement d'habiletés de résolution de problèmes environnementaux et de gestion environnementale. Elle est très liée à des conceptions de l'environnement en tant que problèmes à résoudre, en tant que ressources à exploiter. *L'approche affective* vise le développement d'attitudes et de sentiments, tels que la sensibilité environnementale et le sentiment d'appartenance au milieu de vie, susceptibles d'induire un agir favorable à l'environnement. *L'approche morale* vise le développement de valeurs, d'une éthique de l'environnement. *L'approche spiritualiste* vise le développement d'attitudes et de valeurs conformes à une croyance ou une philosophie religieuse ou spirituelle. *L'approche behavioriste* vise l'adoption de codes de conduites et de codes de comportement jugés bénéfiques pour l'environnement. Finalement, *l'approche praxique* vise le développement de la réflexion qui accompagne et guide l'action au cœur de projets significatifs et mobilisateurs.

Sauvé (1997a, p. 156) présente aussi les approches confluentes et holistiques en tant qu'approches globales combinant plusieurs des approches décrites précédemment. *L'approche confluyente* « réunit les approches cognitive, affective et parfois morale » et *l'approche holistique* tient compte de toutes les dimensions de la personne (cognitive, affective, morale, comportementale) et de la globalité de l'objet d'apprentissage dans un souci « de cohérence et de pertinence au regard du contexte » (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003, p. 46).

2.8 Processus d'apprentissage

Afin d'identifier les processus d'apprentissage qui accompagnent l'action sociale, il est utile de comparer les divers processus d'apprentissage au regard des relations traditionnelles d'apprentissage et d'enseignement.

En contexte d'éducation formelle, l'apprentissage d'une personne (sujet) se fait généralement par l'entremise d'un enseignant (agent) et vise l'acquisition de savoirs (objet) en fonction d'intentions pédagogiques annoncées (figure 2.3).

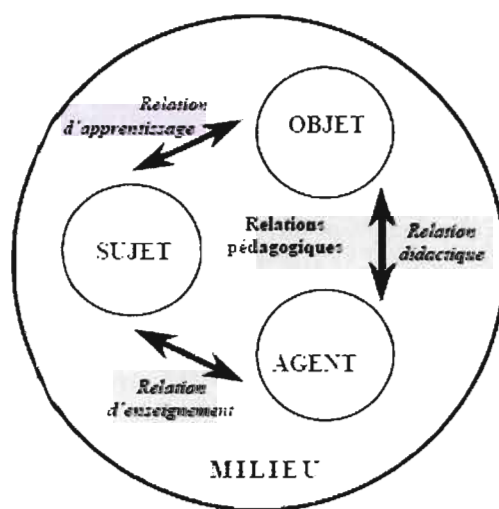


Figure 2.3 Les composantes d'une situation pédagogique (Legendre, 1993, p. 1168).

En contexte non formel ou informel, les relations pédagogique, didactique, d'apprentissage ou d'enseignement ainsi que le rôle qu'occupe chaque personne ne sont pas toujours clairement définis. Ainsi, il est possible d'apprendre de façon autonome, sans l'intervention d'un agent. En effet, une personne peut être à la fois sujet et agent dans une situation d'apprentissage.

Dans le cadre de cette recherche, trois types de processus d'apprentissage sont distingués : autonome, unidirectionnel et bi-directionnel ou collectif⁵.

Dans le *processus autonome*, l'apprentissage émerge de l'interaction entre l'apprenant (le sujet) et l'objet de l'apprentissage. Cet apprentissage par association, par répétition, par essais et erreurs, en milieu de travail amène un développement d'aptitudes et de compétences personnelles adaptées en fonction du contexte et des besoins de l'apprenant.

Dans le *processus uni-directionnel*, le rôle de la personne qui apprend (sujet) et de la personne qui enseigne (agent) est clairement identifié et identifiable. Ce processus fait intervenir des mécanismes de transmission de l'information, de connaissances, de valeurs, de codes de comportement, etc. (objets d'apprentissage).

Dans le *processus bi-directionnel*, les personnes échangent leurs savoirs (objets), se retrouvant à tour de rôle dans la position de l'apprenant (sujet) ou de l'enseignant (agent). Le processus collectif permet non seulement d'intégrer plusieurs personnes au processus, mais il offre aussi la possibilité de construire collectivement le savoir, d'aller au-delà des rôles traditionnels d'agent/sujet. Ce processus fait intervenir des mécanismes d'apprentissage collaboratif et coopératif, nécessitant une approche dialogique. Les apprentissages se forment ainsi à partir de la discussion, du partage, de l'échange mais également des conflits qui émergent au sein du groupe. Ce processus s'apparente à l'apprentissage autonome, en ce sens qu'il relève davantage de l'interaction avec l'objet, souvent de type expérientiel ou par essais et erreurs, que de la relation pédagogique. Cependant, l'interaction sociale vient apporter ici de toutes nouvelles perspectives d'apprentissage.

Sauvé (1997a, p. 128-138) présente les principales approches relatives aux processus d'apprentissage utilisées souvent de façon complémentaire en éducation relative à l'environnement. *L'approche expérientielle* favorise le contact direct de l'apprenant avec l'objet d'apprentissage par l'expérience concrète. *L'approche systémique* conçoit la réalité en

⁵ Cette catégorisation est issue de l'observation des caractéristiques de l'apprentissage observées sur le terrain à travers l'étude de cas de la coopérative La Mauve.

tant que systèmes et s'intéresse aux réseaux d'interrelation et d'interdépendance entre les éléments d'un système. *L'approche holistique* sollicite toutes les dimensions de la personne pour aborder les réalités dans leur globalité. *L'approche interdisciplinaire* vise l'intégration des savoirs issus de plusieurs disciplines « pour une meilleure compréhension et un agir éclairé au sujet des problématiques abordées » (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003, p. 51). *L'approche coopérative* implique une démarche collective basée sur le dialogue, le partage et l'entraide entre les sujets pour le développement d'une coopération dans le processus d'apprentissage. *L'approche critique* vise une prise de conscience « de nature à inciter les individus et les groupes sociaux à prendre contrôle de leurs conditions et de leurs modes de vie, à envisager un futur qui leur convienne et à participer aux décisions qui les concernent » (Sauvé, 1997b). L'approche résolutive utilise la démarche de résolution de problèmes environnementaux pour en comprendre les causes fondamentales et tenter d'apporter des pistes de solution.

2.9 Représentations sociales

Garnier et Sauvé (1999) proposent d'avoir recours à la théorie des représentations sociales afin d'apporter une dimension psychosociale à la recherche en éducation relative à l'environnement. Bien que l'étude de cet univers phénoménologique demeure souvent descriptive, Garnier et Sauvé (1999) soulignent cependant ses possibilités « explicatives et même stratégiques au regard de l'intervention éducative et de l'action sociale », particulièrement en contexte d'éducation relative à l'environnement.

La théorie des représentations sociales s'est développée en Europe francophone à partir des travaux de Moscovici (1961, 1976) et trouve malheureusement très peu d'écho à travers les publications scientifiques anglophones. Selon Garnier et Sauvé (1999), il s'agit davantage d'un ensemble de perspectives théoriques issues de la sociologie et de la psychologie que d'une théorie unifiée. D'abord construite autour de la notion de système, la psychologie de l'environnement a permis de souligner les liens étroits entre les représentations de l'environnement et les stratégies d'interaction permettant d'explorer et de comprendre cet

environnement, alors que la psychologie sociale a permis de mettre en évidence le caractère socialement construit des représentations.

Selon la théorie des représentations sociales, chaque personne construit à partir de ses expériences personnelles, de ses croyances, de ses savoirs, de ses attitudes et de ses valeurs des représentations de la réalité. Prenons l'exemple d'un arbre. Il s'agit d'un objet simple, mais pour un autochtone, un ingénieur forestier, un enfant ou un poète, un même arbre peut tantôt représenter un élément du milieu de vie, une matière ligneuse, un terrain de jeu ou une manifestation grandiose de la vie!

Les représentations d'une personne se construisent progressivement, à partir des interactions avec son environnement de même qu'à travers ses rapports sociaux. D'une part, la représentation « se construit, se déconstruit, se reconstruit, se structure et évolue au cœur de l'interaction avec l'objet appréhendé, alors même que l'interaction avec l'objet est déterminée par la représentation que le sujet en construit » (Garnier et Sauvé, 1999). D'autre part, la représentation est socialement construite à travers la communication avec les autres individus alors que le caractère partagé de la représentation est essentiel à la communication même. Lorsque les représentations font référence à des objets socialement partagés comme l'agriculture, l'alimentation, l'environnement, l'éducation, on parle alors de représentations sociales.

Les dynamiques de la construction des représentations sociales sont d'autant plus complexes qu'elles s'orchestrent à l'intérieur d'un système plus ou moins cohérent où se produisent « des dissonances, télescopages, contradictions et autres courts-circuits intellectuels dont leurs usagers ne semblent pas s'apercevoir ou qu'ils ne cherchent pas à rectifier » (Moscovici, 1989 in Garnier et Sauvé, 1999). De plus, les représentations sociales sont nécessairement reliées entre elles. La façon dont une personne se représente l'agriculture, influence la façon dont elle se représente l'alimentation, et *vice-versa*.

La construction et l'analyse d'un schéma permettent d'illustrer le caractère systémique des représentations sociales en présentant de façon dynamique d'éléments qui interagissent au sein de tels systèmes. La figure 2.4 présente un exemple des éléments pouvant entrer dans la construction de divers systèmes de représentations de l'alimentation, de l'agriculture et de

l'environnement. Il est possible de voir des liens entre les éléments de ces trois systèmes de représentations, lesquels s'orchestre dans un système plus vaste d'éléments de représentation du système agroalimentaire. Par exemple, les éléments « système économique », « choix de consommation » et « ressources » peuvent être mis en lien dans une représentation « ressourciste-consumériste » du système agroalimentaire.

Puisque les représentations sociales d'un individu évoluent constamment en raison de l'interaction avec l'objet appréhendé et le groupe social, il est essentiel d'étudier de tels schémas de représentations comme une photographie d'un phénomène en transformation.

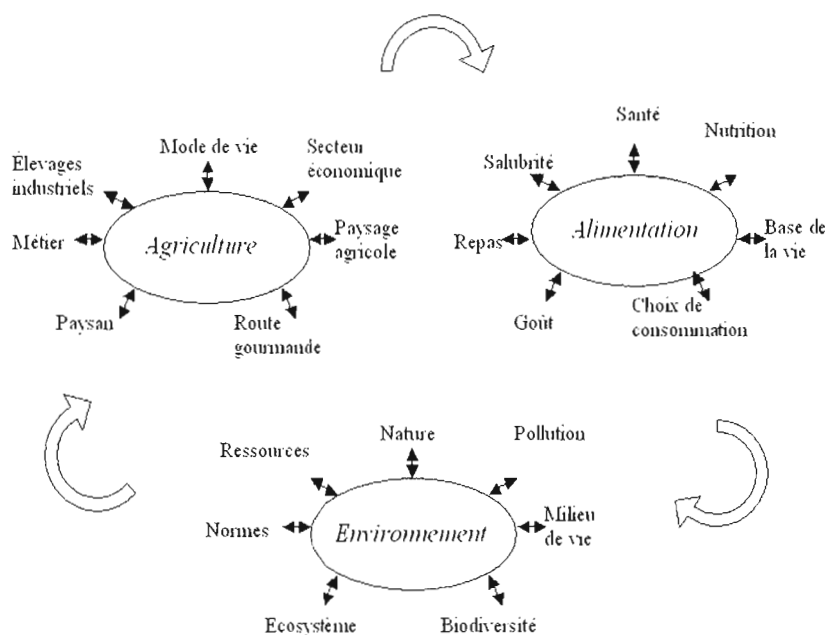


Figure 2.4 Divers éléments de représentations sociales reliés au système agroalimentaire⁶.

Le travail sur les représentations peut aussi servir à la planification de l'action éducative puisqu'il permet de mieux connaître la situation initiale de l'apprenant. Une éducation dans une perspective critique peut amener la transformation progressive des dimensions cognitive, éthique, morale, affective ou sociale de la personne, en lien avec une transformation de ses représentations. Puisque l'agir individuel et collectif est tributaire des représentations, vice-

⁶ Cette figure a été construite suite à l'observation des éléments de représentation du système agroalimentaire chez les membres de la Mauve.

versa, la transformation des représentations apparaît comme intimement liée aux véritables changements socioculturels vers une amélioration globale de l'environnement.

L'étude des représentations sociales peut aider en effet à éclairer la dynamique des rapports entre la personne, le groupe social et l'environnement. Elle peut aider à saisir le caractère systémique et complexe des enjeux liés aux questions environnementales, à mieux comprendre les dynamiques menant à la prise de position des différents acteurs et celles qui régissent les conflits entre groupes sociaux. Une telle compréhension est indispensable pour planifier des interventions visant à résoudre des problèmes ou pour concevoir des projets socialement viables (Garnier et Sauvé, 1999).

Ces auteures notent que les liens dialectiques entre les processus de construction des représentations sociales et la transformation de l'agir sont à la fois hautement complexes et méconnus. En effet, il ne suffit pas de « transmettre une nouvelle information pour que changent la pratique et la représentation sociale » (Garnier et Sauvé, 1999). Cette observation montre, entre autres, les limites de l'approche behavioriste qui vise le changement de la pratique par l'adoption de codes de comportement ou de conduites identifiés comme bénéfiques pour l'environnement. Cette approche pourtant abondamment utilisée en éducation à l'environnement s'avère insuffisante si elle est employée seule. De plus, elle apparaît souvent de nature culpabilisante puisqu'elle fait porter le fardeau des problèmes environnementaux sur les individus, sans considération pour les rapports de forces qui limitent le pouvoir d'agir des individus dans notre société. Bien au-delà de la transmission de savoirs, c'est la prise de conscience qui mène vers une véritable transformation profonde de l'agir.

2.10 Les courants critique et biorégionaliste en éducation relative à l'environnement

Le champ théorique de l'éducation relative à l'environnement comprend une pluralité de courants de traditions plus ou moins anciennes (Sauvé, 2003, p. 19-21). Parmi ceux-ci, les courants critique et biorégionaliste apparaissent particulièrement intéressants pour le contexte de cette recherche, soit celui de projets d'action sociale en agriculture.

Dans une perspective éducative, l'approche critique vise une prise de conscience « de nature à inciter les individus et les groupes sociaux à prendre contrôle de leurs conditions et de leurs

modes de vie, à envisager un futur qui leur convienne et à participer aux décisions qui les concernent » (Sauvé, 1997b). Ainsi, la posture critique rejoint certaines dimensions essentielles de l'éducation relative à l'environnement : « elle stimule une meilleure compréhension de ce monde où nous vivons; elle favorise la conscientisation et l'émancipation, conditions de l'actualisation des potentialités de chacun, vers le développement d'une société plus équitable » (Sauvé, 1997b).

Le processus de prise de conscience, ou la conscientisation, est en effet une préoccupation majeure de l'éducation relative à l'environnement. Selon Freire (1970 in Sauvé, 1997b), la « discussion critique - axée sur la recherche du pourquoi - au cœur du processus d'apprentissage permet une prise de conscience libératrice ». La pédagogie de la libération de Freire présente plusieurs éléments de similitude avec la théorie critique, développée par des chercheurs regroupés sous le nom de « l'École de Frankfort ». Cette théorie des sciences sociales « s'intéresse au pourquoi des choses, aux valeurs et aux intérêts sous-jacents, de façon à transformer les réalités qui entravent le développement et la qualité de vie des personnes et des groupes sociaux » (Sauvé, 1997b). » La théorie critique apporte ainsi un éclairage sur les phénomènes de prise de conscience, d'engagement et de prise de pouvoir (*empowerment*) qui préoccupent le champ de l'éducation relative à l'environnement. Elle conçoit la réflexion critique sur les discours et les pratiques sociales comme liée au processus de prise de conscience qui mène vers l'engagement et la prise de pouvoir à travers l'action qu'elle accompagne.

Ces propositions de la théorie critique ont inspiré le développement du courant de la critique sociale en éducation relative à l'environnement, lequel vise aussi bien l'investigation critique des réalités socio-écologiques que « l'engagement pour la transformation fondamentale des modes de pensée, de production et de consommation (Sauvé, 1997b). Pour Fien (1993 in Sauvé, 1997b), l'éducation relative à l'environnement est axée sur la critique sociale et s'appuie sur une idéologie écosocialiste, c'est-à-dire qu'elle « vise la transformation radicale de la société occidentale et de ses fondements économiques basés sur des systèmes globaux de production et de consommation ; elle vise à remplacer cette dernière par des communautés équitables, viables, pluralistes et relativement autonomes ».

L'approche critique des réalités sociales amène aussi à considérer les représentations sociales dans une perspective plus globale de transformation socioculturelle dans le secteur agroalimentaire. Selon Habermas (in Carr et Kemmis, 1986 cité par Sauvé, 1997b), les sciences sociales critiques « associent la réflexion et l'action dans une praxis critique qui implique l'engagement politique pour la transformation des réalités et des pratiques sociales ».

Ce lien avec l'action sociale, très présent aussi dans la théorie biorégionaliste, permet également un ancrage, un enracinement dans le milieu de vie, à la fois social et géographique, une dimension inhérente au mouvement de relocalisation de l'agriculture. À cet égard, Sauvé (1997b) souligne également le potentiel du courant biorégionaliste en éducation relative à l'environnement qui, tout comme le courant de la critique sociale, va au-delà de l'approche réactive et pragmatique de la résolution de problèmes et propose une approche proactive, considérant l'environnement comme un véritable projet communautaire : un milieu de vie à reconstruire.

Selon Sauvé (2003, p. 102), « le courant biorégionaliste s'inspire d'une éthique écocentrique et axe l'éducation relative à l'environnement sur le développement d'une relation privilégiée avec le milieu local ou régional, sur le renforcement d'un sentiment d'appartenance à ce dernier et sur l'engagement pour la valorisation de ce milieu ». Cette auteure identifie d'ailleurs certains projets d'action sociale en agriculture, comme les jardins communautaires, le compostage des déchets organiques d'un établissement ou d'un quartier et l'agriculture soutenue par la communauté, qui s'inscrivent dans le courant biorégionaliste (Sauvé, 2003, p. 100-102). Rappelons que la recherche dans le domaine de l'agroalimentaire s'est aussi beaucoup intéressée aux théories biorégionalistes pour aborder la dimension géographique de l'alimentation locale.

Une des propositions associées au courant biorégionaliste est celle du *Grass-root environmental education* qui vise « l'enracinement dans le milieu de vie et le développement de projets endogènes » et insiste sur l'importance de la critique sociale et de l'engagement politique (Sauvé, 2003, p. 103). En effet, le développement d'une action commune, d'un projet social ou communautaire ancré dans le milieu de vie par les acteurs au niveau local

implique souvent une analyse critique et en profondeur des problématiques socio-écologiques de la situation. Il arrive souvent que cette analyse mette en évidence la nécessité d'un engagement politique pour le développement de l'action, du projet envisagé. De plus, si l'action s'accompagne d'une réflexion critique (praxis critique), il est possible de stimuler l'apprentissage et d'engager une prise de conscience, laquelle incite à l'engagement, à l'implication et à l'innovation sociale. L'action devient alors à la fois un contexte, un processus et une visée de l'apprentissage.

Ce chapitre a présenté les éléments théoriques et conceptuels qui ont servi de cadre pour la collecte et l'analyse des données de l'étude de cas de la coopérative La Mauve. Le chapitre suivant explicite la méthodologie de l'étude de cas.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente la démarche générale de recherche adoptée ainsi que les stratégies de collectes et d'analyse des données utilisées. Il comporte également une section portant sur les considérations d'ordre éthique qui ont fait l'objet d'une attention particulière à travers la démarche de recherche.

3.1 Démarche générale de recherche

L'approche méthodologique adaptée pour cette recherche est celle de l'étude de cas. Selon Merriam (1998, p. 19), l'étude de cas se différencie des autres types de recherche qualitative en ce sens qu'elle constitue une description et une analyse intensives d'un système unique comme une communauté, un programme ou un groupe. Il s'agit en fait d'obtenir une compréhension en profondeur de l'action éducative d'un projet précis d'action sociale en agriculture. Si l'étude de cas ne permet pas la généralisation des résultats, elle offre toutefois la possibilité de transférer les connaissances acquises à des contextes semblables (Mace et Pétry, 2000, p. 80; Sauvé, 2005).

Pour cette recherche, qui s'intéresse au potentiel éducatif d'un projet d'action sociale en agriculture, la démarche de recherche qui apparaît la plus appropriée est de type qualitatif. Selon Savoie-Zajc (2000a, p. 173), la recherche qualitative en éducation permet de tenir

compte des liens complexes que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. C'est le cas de cette recherche puisqu'elle tient compte à la fois de la complexité des interactions entre les individus et leur environnement, de même que des conditions particulières à son cas d'étude, qui est celui de la coopérative de solidarité La Mauve. Selon cette auteure, la recherche en éducation devrait se réaliser non seulement *avec*, mais *pour* les participants (Savoie-Zajc, 2000a, p. 173). Une telle démarche de recherche est qualifiée de recherche *pour* l'éducation (soit le processus de développement des personnes); elle « s'ancre le plus souvent *dans* l'action éducative, qu'elle enrichit d'une dimension critique et réflexive » (Sauvé, 2005). La présente recherche s'inscrit dans cette perspective puisqu'elle vise à mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel d'une part, de même qu'à enrichir le champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée aux questions agroalimentaires d'autre part.

En comparaison avec la recherche quantitative, qui s'attarde à des composantes particulières d'un phénomène, la recherche qualitative nous permet d'étudier un phénomène dans une perspective holistique, mettant en lumière comment les différentes composantes particulières sont à la fois en interrelation et parties intégrantes d'un tout. Globalement, la démarche de recherche s'inscrit dans le courant épistémologique interprétatif, tel que décrit par Savoie-Zajc (2000a, p. 174); c'est-à-dire qu'elle « est animée du désir de comprendre le sens de la réalité des individus [adoptant] une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes; le savoir produit est donc vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité ».

3.2 Description du cas proposé

Le cas étudié est celui de la coopérative de solidarité La Mauve. Cette coopérative, située dans le comté de Bellechasse au Québec, regroupe des membres utilisateurs (producteurs locaux), des membres de soutien (citoyens, souvent des clients de la coopérative) et des travailleurs. Dans le contexte d'une étude de cas unique, la sélection du cas doit se faire en fonction de sa particularité, de l'intérêt qu'il présente en soi (Karsenti et Demers, 2000, p.

232). La particularité du cas proposé ici est qu'il permet de vérifier le potentiel éducatif sous deux aspects différents : à travers les phénomènes d'apprentissage au cœur de l'action de même qu'à travers les initiatives d'action éducative non formelle et informelle destinées au public régional.

La coopérative compte 32 membres utilisateurs (producteurs agricoles), 5 membres travailleurs (employés) et 106 membres de soutien (toute personne ayant un intérêt dans le projet), ayant respectivement quatre, un et deux sièges au conseil d'administration (La Mauve, 2006). Chacun des membres a droit de vote à l'assemblée générale annuelle qui est décisionnelle et durant laquelle sont élus les membres du conseil d'administration (idem). La mission que s'est donnée la coopérative est de « favoriser le développement durable régional par la mise en place de structures et d'activités dans les domaines de l'environnement, de l'agriculture et de l'alimentation, dans une optique d'équité sociale et économique » (La Mauve, 2007). Sa mission se déploie à l'intérieur de trois secteurs d'activités que la coopérative appelle communément les trois volets de La Mauve : le volet de « commerce équitable local », le volet des « jardins de production » et le volet de « l'éducation populaire ».

Le volet de commerce équitable local comprend le magasin-boucherie de La Mauve situé au cœur du village de Saint-Vallier et la distribution de 135 « paniers » de légumes et de produits d'élevage. Ces paniers sont distribués de façon hebdomadaire durant la saison estivale et, bihebdomadaire durant la saison hivernale, à des citoyens de la région immédiate de Bellechasse (deux points de chute) et de Québec (trois points de chute).

Le volet des jardins de production « permet le regroupement de ressources qui encouragent la microproduction agricole, viable et certifiée biologique » (La Mauve, 2007). Les jardins sont situés sur une terre louée par La Mauve dans la municipalité de Beaumont. À travers ce volet, la coopérative souhaite aussi « offrir une vitrine de démonstration en faveur du développement durable, dans les domaines agricole, forestier et de la diversité biologique » (idem).

Finalement, le volet d'éducation populaire repose sur l'organisation d'ateliers, de formations et d'événements saisonniers comme la Fête des semences et la Fête des moissons. À travers

ces activités, la coopérative souhaite favoriser « l'échange des connaissances qui mettent en valeur les applications du développement durable dans les domaines agricole et environnemental » (La Mauve, 2007).

La coopérative La Mauve reconnaît donc l'importance de l'éducation pour contribuer à la transformation de la situation dans le secteur agroalimentaire. Cette action éducative est généralement associée à l'organisation de deux fêtes populaires annuelles (qui comprennent des ateliers et des formations). À travers le bulletin hebdomadaire remis aux abonnés des paniers, le contact direct avec les clients au magasin et aux points de chute, la participation à d'autres événements régionaux, la coopérative présente également plusieurs éléments d'éducation informelle. De plus, la démarche de création de la coopérative et les activités liées à son fonctionnement offre un contexte favorable à l'émergence de processus d'apprentissage collectif et coopératif.

3.3 Collecte des données

Selon Giordano (2003, p. 36), l'étude de cas combine nécessairement plusieurs modes de collecte de données. Pour l'étude du cas de la coopérative La Mauve, une combinaison de stratégies de collecte des données a été utilisée, soit la recherche documentaire, l'observation, l'entretien semi-directif et le groupe de discussion.

La combinaison de plusieurs modes de collecte des données a permis de souligner différents aspects de la problématique étudiée et de corroborer les données récoltées. Par exemple, l'analyse documentaire a permis de saisir le message officiel projeté par la coopérative à partir d'une série de documents officiels et certains outils de communication, comme les rapports annuels, le site Internet, les bulletins hebdomadaires, le dépliant d'information sur la coopérative et le matériel publicitaire. Les entretiens individuels ont permis de s'attarder sur certains sujets afin d'en dégager des éléments de représentation à l'égard du système agroalimentaire, de la coopérative et de l'éducation. L'observation a permis d'étudier l'interaction entre les participants lors d'une fête annuelle organisée par la coopérative et d'une réunion d'orientation bisannuelle. Par la combinaison de ces trois modes de collecte,

les données recueillies ont pu être comparées et mises en relation. Par exemple, la comparaison de l'énoncé officiel de la mission de la coopérative avec les éléments de représentation de la mission de la coopérative dégagés à partir du discours des membres à l'occasion des entretiens et de la réunion d'orientation (observation) a permis de corroborer certaines données mais également de mettre en évidence certains conflits au sein de la coopérative, faisant ainsi ressortir des éléments de problématique préalablement identifiés ou émergents. Savoie-Zajc (2000a, p. 187) soutient d'ailleurs que l'entrevue, l'observation et l'analyse documentaire constituent des modes complémentaires de collecte de données pour la recherche en éducation.

Finalement, l'animation d'un groupe de discussion a permis à la fois de confirmer et de compléter les informations recueillies lors des entretiens individuels et des séances d'observation de même que de faire émerger de nouvelles pistes de discussion. Le groupe de discussion offre aussi l'avantage de recréer un milieu social en raison de l'interaction contrôlée entre les participants, ce qui est particulièrement intéressant pour la section de la recherche qui concerne l'apprentissage au cœur de l'action.

3.3.1 Analyse documentaire

La lecture des documents officiels et de certains outils de communication produits par la coopérative La Mauve (plan d'affaire, rapports annuels, publicités, articles de journaux, site Internet, bulletins hebdomadaires) a permis de se familiariser avec le cas d'étude. Par la suite, l'analyse de ces documents a permis de relever des informations qui ont été comparées à celles recueillies à travers les autres modes de collecte des données. Il a ainsi été possible d'une part, de corroborer certains éléments d'information et d'autre part, de faire ressortir certaines dissonances, notamment en ce qui a trait au message officiellement projeté par la coopérative et la diversité de représentations de la coopérative qui se dégagent des propos des membres rencontrés.

3.3.2 Observation : Fête des moissons

La collecte des données a débuté par une séance d'observation à l'occasion de la Fête des moissons en septembre 2006. Cette activité d'approche du terrain a apporté une première impression de la dynamique entre les membres de la coopérative et avec le grand public. Il s'agissait d'observer le déroulement d'une fête populaire organisée par la coopérative, de faire connaissance de façon informelle avec quelques membres et de collecter certaines données. Les données d'observation ont été notées dans un journal de bord qui a servi également tout au long de la recherche pour inscrire les notes de site, les notes théoriques, méthodologiques et personnelles, tel que proposé par Savoie-Zajc (2000a, p. 196).

Dans le cadre de la Fête des moissons, trois ateliers de formation étaient proposés. Pour chacun de ces ateliers, des données ont été recueillies quant au milieu d'apprentissage (climat, ambiance, dynamique, accueil, etc.), au contenu des ateliers (les objets d'apprentissage et le message éducatif véhiculé, les outils communicationnels utilisés, l'approche pédagogique, etc.), aux participants (leurs caractéristiques, leur niveau d'intérêt et de participation, etc.) et à l'agent (son titre officiel, son attitude, son type d'expertise par rapport à l'objet d'apprentissage, etc.). D'autres éléments éducatifs non planifiés (discussions après l'atelier avec le formateur et entre les participants) ont également fait l'objet d'une observation attentive. La participation à cette activité a également permis d'obtenir des données quant à la façon dont sont planifiées les activités éducatives dans le cadre des fêtes populaires organisées par La Mauve.

3.3.3 Entretiens individuels

Dans la semaine du 13 novembre 2006, une série d'entretiens semi-directifs a été réalisée auprès des membres les plus impliqués dans la coopérative. Les répondants ont d'abord été sélectionnés parmi les membres de la coopérative en fonction de l'importance de leur rôle dans l'organisation. Ces personnes ont été identifiées avec l'aide de la coordonnatrice qui a servi d'intermédiaire pour le premier contact avec les personnes sélectionnées. Au total, treize membres ont été rencontrés. Ces répondants comprenaient les quatre membres

fondateurs, soit la coordonnatrice qui est également membre travailleur, trois membres utilisateurs, qui sont producteurs sur la terre de Beaumont, un autre membre travailleur, un membre de soutien et sept membres utilisateurs, tous producteurs indépendants. De ces membres producteurs, deux siègent au conseil d'administration de la coopérative. Ces caractéristiques des répondants sont présentées au tableau 3.1.

Tableau 3.1
Profil des membres rencontrés en entretiens

Répondants	Membre travailleur	Membre de soutien	Membre utilisateur		Implication spéciale	
			Entreprise	Micro-production	Membre fondateur	Conseil d'administration
1			X			X
2				X	X	
3			X			
4			X			
5			X			
6	X				X	X
7			X			
8		X				
9				X	X	
10			X			
11				X	X	
12	X					
13			X			

Cet échantillon semble assez représentatif du noyau central des membres impliqués dans la coopérative. Mis à part les quatre membres travailleurs, les membres fondateurs et les membres impliqués au conseil d'administration, les autres membres ne sont pas en relation aussi étroite les uns avec les autres, ayant chacun leur propre vie professionnelle et/ou leur entreprise. Bien que certains groupes de répondants présentent des similitudes dans leur discours, il est impossible de parler de saturation des données. La coopérative regroupe des membres très différents, surtout en ce qui concerne les producteurs. Puisqu'elle cherche à offrir un produit diversifié qui propose un éventail le plus large possible des productions agricoles alternatives de la région, elle encourage la complémentarité de ces entreprises plutôt que leur ressemblance. En fait, il est fort probable que même la rencontre individuelle de tous les membres n'aurait pas pu apporter une saturation des données. On peut cependant considérer que les principaux membres impliqués ont été rencontrés.

La première section du guide d'entretien, présenté à l'appendice B, porte sur la vie professionnelle du répondant, pour les membres travailleurs et utilisateurs, et sur son implication au sein de la coopérative, pour les membres de soutien et les membres fondateurs. Cette section a permis de recueillir des informations plus personnelles sur les répondants afin de mettre en contexte et de comprendre davantage leurs propos tout au long de l'entretien. Cette section a également permis de retracer l'historique de la coopérative selon différents points de vue. La deuxième section de l'entrevue porte sur la situation dans le secteur agroalimentaire au Québec. Cette section vise à pénétrer dans l'univers des représentations des répondants pour ensuite en dégager des éléments de représentation sociale de l'agriculture, l'alimentation et l'environnement. La troisième section porte sur la coopérative. Il s'agit d'identifier les représentations de la mission et du fonctionnement de la coopérative. La quatrième section porte sur les apprentissages du répondant et vise à caractériser les apprentissages informels qui se dégagent de leur implication au sein de la coopérative. Finalement, une cinquième section porte sur le volet d'éducation populaire de la coopérative. Ce volet n'a pas été abordé avec tous les répondants puisque certains d'entre eux semblaient tout simplement ignorer l'existence d'un volet éducatif à la coopérative ou en avoir une connaissance trop limitée pour répondre aux questions préparées. Avec ces répondants, la dimension éducative n'a été abordée qu'à travers les apprentissages identifiés comme étant liés à l'implication au sein de la coopérative. Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits en verbatims. Des notes ont également été prises dans le journal de bord pendant et après les entretiens.

3.3.4 Observation : Réunion d'orientation

Le 18 novembre 2006, une deuxième séance d'observation a été réalisée à l'occasion d'une réunion d'orientation dans les locaux de La Mauve à Saint-Vallier. Il s'agissait de la troisième réunion d'orientation de la coopérative depuis sa fondation, la première datant de l'année de fondation et la seconde ayant eu lieu plus tôt en 2006. La coopérative souhaite en faire désormais une activité bisannuelle. Lors de cette rencontre, seulement deux des treize membres rencontrés en entretiens individuels la semaine précédente étaient absents. Un de

ces deux membres partage une entreprise avec sa fille qui était présente et l'autre membre avait interrompu son travail récemment pour prendre un congé parental. Cette forte participation témoigne d'un bon degré d'implication des membres rencontrés lors des entretiens individuels dans la coopérative, ce qui constituait d'ailleurs un de nos critères principaux pour sélectionner les répondants aux entretiens.

Au total, il y a eu vingt-deux participants à la réunion. Parmi les membres présents à la rencontre, la majorité était membres utilisateurs (producteurs), ceux du secteur maraîcher étant tous présents. On comptait également deux membres travailleurs, dont la coordonnatrice, et deux membres de soutien, dont le plus impliqué avait été rencontré en entretien la semaine précédente. Ce manque de participation aux activités de la coopérative de la part des membres de soutien est un fait qui a été évoqué à quelques reprises lors des entretiens.

La réunion d'orientation proposait des ateliers de groupe. En avant-midi, les ateliers portaient sur les trois secteurs d'activités (les jardins de production, le commerce équitable local, l'éducation populaire et la sensibilisation) et s'adressaient à tous les membres. Cette première partie de la réunion se terminait par une plénière, suivie de la formation des trois comités (fêtes, aménagement et communication) qui relèvent de la coordination ainsi que des quatre comités consultatifs de producteurs (fruits et légumes, terre à Beaumont, viandes, transformation). La deuxième partie de la réunion se déroulant en après-midi s'adressait aux membres utilisateurs (producteurs) seulement, afin qu'ils puissent discuter entre eux des enjeux spécifiques à leur secteur de production.

Pour la première partie de la journée, l'observation a porté sur l'atelier de groupe concernant le secteur de l'éducation populaire et la sensibilisation, puisqu'il s'agit de l'intérêt principal de notre recherche. Pour la deuxième partie, le groupe des producteurs maraîchers a été choisi pour l'observation, puisqu'ils étaient les plus nombreux et que leur secteur de production les amène à devoir travailler en plus étroite collaboration que les autres secteurs : ils doivent s'entendre sur la distribution de l'approvisionnement des mêmes légumes à la coopérative de même que sur la cohérence des prix de leurs produits. Tout comme lors de la première séance d'observation, les données d'observation ont été notées dans le journal de bord.

3.3.5 Groupe de discussion

La dernière stratégie de collecte des données utilisée consistait en l'animation d'un groupe de discussion. Les participants au groupe de discussion ont été choisis en fonction de leur degré d'implication dans la coopérative en général et, plus particulièrement, dans le volet d'éducation populaire. Au total, sept membres correspondant à nos critères ont pu être réunis. Selon Geoffrion (1997, p. 101), des groupes de sept à neuf participants permettent d'obtenir un bon équilibre entre le niveau d'intervention de la part de l'animateur et la latitude d'expression pour les participants. Des sept participants au groupe de discussion, cinq avaient été rencontrés en entretien individuel, alors qu'une personne avait été sélectionnée pour les entretiens mais n'avait pas pu se libérer durant la semaine où se déroulaient les entretiens. L'autre personne s'est impliquée récemment dans le volet de l'éducation populaire. Tous les participants étaient également présents lors de la réunion d'orientation et trois d'entre eux avaient participé à l'atelier sur le volet de l'éducation populaire.

Le groupe de discussion s'est déroulé le 26 janvier 2007 dans les locaux de La Mauve, à Saint-Vallier. La discussion, qui a été enregistrée et transcrite par la suite en verbatim, a duré un peu plus de deux heures. Également, tout au long de la discussion, des notes ont été prises dans le journal de bord. Le matériel écrit utilisé pour l'animation du groupe de discussion, et présenté à l'appendice C, présente une partie des résultats de la recherche. Le guide d'animation du groupe de discussion, présenté à l'appendice D, vise à stimuler la discussion de ces résultats avec les participants et entre eux.

Puisque le but de cette recherche est de mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel, le groupe de discussion avait également une visée d'intervention éducative auprès des participants. Plusieurs apprentissages identifiés à travers l'analyse des entretiens étaient de type incident, c'est-à-dire un apprentissage ancré dans l'action sociale et généralement non reconnu par l'apprenant comme un apprentissage (Foley, 1991, p. 4). Il s'agit d'apprentissages qui sont en quelque sorte incomplets, car à demi réalisés. L'animation du groupe de discussion visait à faire prendre conscience aux participants de leurs apprentissages permettant ainsi de compléter le processus d'apprentissage.

Cette activité a permis également d'exposer aux participants certaines notions au sujet des représentations sociales, des objets et processus d'apprentissage de même que des intentions et stratégies fréquemment utilisées en éducation afin d'engager une réflexion critique au sujet de leur coopérative et d'identifier des pistes d'action pour consolider leur agir en tant que groupe.

3.4 Stratégie d'analyse des données

Le processus de cette recherche est de type itératif, c'est-à-dire qu'il est basé sur un aller-retour constant entre la collecte et l'analyse des données, entre une interprétation inductive et déductive des données recueillies. Ainsi, l'analyse des données est basée sur quelques éléments de théories et des concepts qui ont été identifiés au départ de la recherche (éducation relative à l'environnement, éducation populaire, communauté d'apprentissage, objets d'apprentissage, intentions et stratégies éducatives, contexte éducatif) alors que d'autres éléments théoriques se sont ajoutés lors de la collecte ou de l'analyse des données (processus d'apprentissage, représentations sociales).

La stratégie de l'analyse de contenu, telle que décrite par Lacour (1995), a été utilisée pour analyser les verbatims d'entretiens, les notes d'observations et le matériel écrit. Cette auteure décrit la construction de la grille d'analyse de contenu en trois étapes : il faut d'abord préciser les éléments de contenu (mots, thèmes, orientations, ...); il faut ensuite définir les unités d'analyse qui servent au classement des données (mot, paragraphe, thème, ...); puis, il faut définir les catégories d'analyse qui permettent « d'inventorier, de classer et de regrouper les éléments de contenus » (Lacour, 1995). Ces catégories doivent être exclusives, exhaustives, évidentes, pertinentes et neutres (ne doivent pas être basées sur des opinions ou des jugements subjectifs) (idem).

Pour certains éléments (les approches relatives à l'objet et au processus d'apprentissage), la grille d'analyse était construite au préalable de l'analyse. Pour d'autres éléments (objets d'apprentissage, contexte éducatif), les unités d'analyse étaient identifiées *a priori*, mais la définition des catégories d'analyse s'est réalisée suite à l'exploration des données en fonction

du contexte d'étude, par un aller-retour entre la cueillette de données et l'analyse. Selon Savoie-Zajc (2000b), la catégorisation « vise la formulation de concepts afin de regrouper des thèmes apparentés ». Le regroupement des données par catégories offre la possibilité de mesurer la récurrence des éléments thématiques dans le discours analysé (par exemple, le nombre de membres ayant fait référence à des problèmes regroupés sous une catégorie thématique).

Pour assurer la validité de l'étude de cas, l'analyse combinée des données recueillies à partir des différentes stratégies de collecte de données a permis une vérification par triangulation (Karsenti et Demers, 2000). Dans une optique de validité, mais également d'éducation, la révision d'une partie des résultats a été effectuée par les participants au groupe de discussion. Selon Savoie-Zajc (2000a, p. 173), une recherche est « jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent ».

Les résultats relatifs au premier objectif général de la recherche, portant sur les représentations de la situation dans le secteur agroalimentaire et l'action sociale à travers une coopérative de solidarité, sont principalement issus de l'analyse du contenu des verbatims d'entretiens. Ces résultats ont ensuite été comparés aux résultats obtenus suite à l'analyse documentaire, du groupe de discussion et des séances d'observation.

Rappelons que, dans la poursuite du premier objectif de la recherche, les répondants ont été questionnés lors des entretiens en tout premier lieu sur leur perception de la situation en agriculture et en alimentation au Québec. Par la suite, ils ont été questionnés sur l'alimentation saine et l'environnement. À partir des résultats obtenus à travers cette section, mais également tout au long de l'entretien, les problèmes énoncés par les répondants au sujet de la situation dans le secteur agroalimentaire ont été répertoriés et regroupés. La récurrence de certains problèmes indique l'importance relative de ces éléments dans les représentations du système agroalimentaire que portent les membres de la coopérative rencontrés. L'analyse des entretiens a permis de recueillir des éléments de représentations de l'agriculture, de l'alimentation et de l'environnement.

Ensuite, à partir des verbatims d'entretiens, les différentes représentations des répondants relatives à la mission et au fonctionnement de la coopérative ont été mises en lien avec les

principaux problèmes identifiés par les répondants. À partir de l'analyse documentaire, il a été possible également de comparer la mission et le rôle officiel de l'organisation avec les représentations qu'en ont ses membres. Les notes d'observation ont permis de confirmer des éléments de représentation de certains acteurs et de mettre en évidence des conflits concernant leurs représentations du système agroalimentaire et de leur coopérative. Le groupe de discussion a permis de valider auprès de certains membres les éléments de représentation sociale qui se sont dégagés de l'analyse des entretiens, d'apporter de nouvelles données et des observations méthodologiques.

Concernant les éléments de la recherche relatifs à l'apprentissage au cœur de l'action sociale, les objets et les processus d'apprentissage énoncés lors des entretiens ont été répertoriés. Les résultats obtenus ont été comparés avec les données d'observation recueillies lors de la réunion d'orientation. Ces résultats ont fait émerger certains enjeux relatifs aux processus d'apprentissage pour la coopérative. Ensuite, certains acquis issus des phénomènes d'apprentissage à la coopérative, tels que reconnus ou non par les membres, ont été identifiés. Finalement, le groupe de discussion a permis de valider les résultats obtenus à partir de l'analyse des entretiens et des séances d'observation tout en complétant les informations recueillies.

Pour les éléments de la recherche portant sur l'éducation informelle et non formelle, le contenu des verbatims d'entretiens a d'abord été analysé pour en dégager les différentes perceptions qu'ont les membres quant au rôle éducatif de la coopérative. Ensuite, à partir des données d'observation de la Fête des moissons et des informations recueillies lors des entretiens, les contenus des activités éducatives et la façon dont elles sont planifiées par les membres de la coopérative ont pu être décrits. L'analyse de ces données a également permis de clarifier les intentions et les stratégies utilisées par la coopérative au regard d'un champ notionnel de l'éducation, tel que décrit à la section 2.1, et de dégager les principaux enjeux relatifs au volet d'éducation populaire de la coopérative. Finalement, certains de ces résultats, soit la perception du rôle éducatif de la coopérative, la planification des activités éducatives, les intentions et stratégies de l'action éducative et les enjeux concernant le volet de l'éducation populaire de La Mauve, ont été présentés et discutés à l'occasion du groupe de discussion, ce qui a permis de les valider et de les compléter.

Le cadre méthodologique de cette recherche respecte aussi bien les critères de validité interne que de validité externe, tels que décrits par Villemagne (2005, p. 68-70). Dans un souci de validité interne, la démarche méthodologique et le détail des procédures suivies ont fait l'objet d'une explicitation détaillée (Villemagne, 2005, p. 68-69). La triangulation par la diversité des modes de collectes de données et par la validation auprès des membres de La Mauve d'une partie des résultats, la tenue d'un journal de bord (notes d'observation, notes de terrain et réflexions) de même que l'explication des présupposés et des fondements théoriques de la recherche sont d'autres éléments qui contribuent à la congruence et à la cohérence interne des résultats de recherche (Villemagne, 2005, p. 69). Dans un souci de validité externe, le cas étudié a fait l'objet d'une description détaillée; la pertinence sociale et l'intérêt de cette étude de cas spécifique en fonction de la problématique de recherche ont été exposés.

3.5 Considérations éthiques

Dans un souci de respect des règles d'éthique de la recherche, ont été suivis le principe de respect des personnes, c'est-à-dire l'obtention de leur consentement et la protection de leur anonymat et de leur confidentialité, ainsi que le principe de respect de l'information, c'est-à-dire la recherche de la véracité et de l'exactitude de l'information de même que le respect de la propriété intellectuelle des idées (Saumier, 1995, p. 6). La démarche de collecte des données a d'abord été approuvée par le conseil d'administration de La Mauve et une déclaration de confidentialité concernant les informations recueillies a été fournie à la coopérative. La coordonnatrice de la coopérative a servi d'intermédiaire pour le premier contact avec les membres pour s'assurer de leur libre consentement à être sollicité pour la participation aux entretiens. Un soin particulier a été apporté à la présentation des résultats afin que les répondants ne puissent être facilement identifiés. À cet effet, le masculin est employé en tout temps, qu'il s'agisse d'une femme ou d'un homme.

Puisque cette étude vise à caractériser le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel, il est d'autant plus important de reconnaître le travail accompli et les innovations produites par les personnes impliquées

dans la recherche. C'est pourquoi ces personnes ont été appelées à valider les résultats de recherche et pourront être invitées à partager la communication de ces résultats si l'occasion se présente.

CHAPITRE IV

REPRÉSENTATIONS DE LA SITUATION DANS LE SECTEUR AGROALIMENTAIRE ET DE L'ACTION SOCIALE À TRAVERS UNE COOPÉRATIVE DE SOLIDARITÉ

Le premier objectif général de la recherche consiste à cerner la façon dont les membres de La Mauve se représentent la problématique socio-écologique dans le secteur agroalimentaire et la traduisent en action à travers une coopérative de solidarité en agriculture. La théorie des représentations sociales a permis de guider l'exploration de l'univers des représentations chez les membres de La Mauve pour aller au cœur de leur compréhension du système agroalimentaire de même que du rôle et du fonctionnement de leur coopérative.

Ce chapitre présente d'abord les éléments de représentation du système agroalimentaire puis de la mission et du fonctionnement de la coopérative qui sont ressortis à travers le discours des membres. Les éléments de représentation de la problématique dans le secteur agroalimentaire sont ensuite mis en relation avec ceux de la coopérative comme réponse à cette problématique». Les résultats présentés dans ce chapitre sont issus en majeure partie de l'analyse de contenu des verbatims d'entretiens. L'animation du groupe de discussion a permis de valider et de compléter ces résultats tout en ouvrant sur de nouvelles pistes de discussion.

4.1 Représentations de la situation dans le secteur agroalimentaire

À travers les entretiens, les membres ont d'abord été questionnés de façon générale sur la situation dans le secteur agroalimentaire au Québec (Appendice B : Guide d'entretien). Tous ont spontanément identifié des problèmes qui mettent en lumière certains éléments de leurs représentations de la situation en agriculture et en alimentation. La vision plutôt pessimiste du système agroalimentaire actuel présente chez la plupart des membres est cohérente avec leur démarche d'implication au sein de la coopérative La Mauve, laquelle propose une alternative au système conventionnel et aux effets néfastes qu'il engendre. L'analyse du contenu des verbatims d'entretiens a permis de répertorier les problèmes en agriculture et en alimentation, tels qu'exprimés par les répondants tout au long des entretiens. Les problèmes répertoriés, présentés au tableau 4.1, ont été regroupés par thèmes puis placés en ordre de récurrence, c'est-à-dire des plus fréquemment au moins fréquemment énoncés. Par souci d'anonymat, un numéro a été donné de façon aléatoire à chacun des répondants. Les numéros placés entre parenthèses signifient que le répondant a énoncé le problème de façon indirecte, ce qui a été pris en considération pour déterminer l'ordre de récurrence des problèmes énoncés.

Tableau 4.1

Problèmes répertoriés par ordre de récurrence

Problèmes	Répondants	N*
Intensification, spécialisation, standardisation, industrialisation, grossissement des fermes.	1,2,5,6,7,8,9,10,11,12,13	11
Manque de sensibilisation, conscientisation, information des consommateurs.	(2),4,5,6,7,8,9,10,11,12	10
Pollution (lisier, engrais, pesticides,...).	(2),3,5,6,7,8,9,11,(12)	9
Crise des revenus, faibles prix obtenus pour les agriculteurs.	1,4,5,6,7,9,10,11	8
Contrôle de la mise en marché par les chaînes de supermarché, disparition des petits épiciers, contrôle sur les produits offerts.	2,3,4,6,8,9,11,12	8
Disparition des fermes, occupation non dynamique du territoire.	1,2,5,6,8,9,11,12	8
Forte présence des produits importés en épicerie, paradoxe import-export, logique de commerce international.	3,5,6,1,8,9,11,(12)	8
Endettement, lourdeur des investissements nécessaires à la production	1,2,3,4,5,10,11	7
Perte de biodiversité, protection inadéquate du territoire.	2,5,6,7,8,9,11	7
Transport des aliments et des intrants agricoles.	2,5,7,8,9,11	6
Contrôle de la mise en marché par les fédérations, l'UPA, la Coop fédérée, intégration, perte d'autonomie des producteurs.	1,8,9,10,11,13	6
Manque de volonté politique pour le développement d'une agriculture alternative.	1,6,9,10,11,12	6
Manque de relève et difficulté d'établissement, d'accessibilité à la	1,2,3,5,11	5

terre.		
Dévitualisation des régions, iniquité des investissements publics entre le milieu rural et urbain, urbanisation.	2,6,8,11,(12)	5
Disparition du lien entre l'agriculture et l'alimentation (et l'environnement).	5,8,11,12	4
Lois et règlements gouvernementaux trop contraignants (environnement et zonage).	1,3,4,7	4
Conflits entre citoyens et agriculteurs, conflits d'usage du territoire.	2,(3),4,5	4
Dévalorisation du métier d'agriculteur, détresse psychologique.	4,8,11	3
Normes de salubrité et d'hygiène excessives (prétexte pour favoriser l'industrie).	2,6,11	3
Mauvaise alimentation animale (hormones, résidus industriels, faible quantité de fourrages ...).	1,4,10	3
Surutilisation d'intrants agricoles.	6,9,11	3
Subventions à l'importation, dumping, impacts négatifs sur les pays au Sud et au Nord.	5,6,11	3
Gaspillage des produits agroalimentaires.	8,9,11	3
Manque de sensibilisation des agriculteurs (pratiques, mise en marché).	(5),9,(10)	3
Non respect du bien-être animal.	2,10	2
Épizootie.	8,11	2
Manque de main-d'œuvre agricole.	4,6	2
Absence de démocratie alimentaire, agriculture à 2 vitesses.	9,11	2
Fragilité du système agroalimentaire (économique, contamination, santé).	8,11	2
Perte de culture alimentaire.	8,11	2
Surtransformation des aliments, malbouffe.	11	1
Surutilisation d'antibiotiques et résistance aux antibiotiques.	4	1
Appauvrissement des sols.	9	1
Manque de responsabilité des agronomes et professionnels (qui encouragent l'industrialisation).	9	1
Insécurité alimentaire (accessibilité aux aliments de qualité, en quantité pour tous les citoyens).	11	1
Manque de recherche agronomique pour le développement de pratiques alternatives.	13	1

*N= nombre de personnes ayant énoncé ce problème.

Le tableau 4.2 présente ces mêmes problèmes regroupés cette fois-ci en thématiques générales. Cette façon de présenter les résultats permet de saisir la diversité des éléments de représentation de la problématique du secteur agroalimentaire chez les membres de La Mauve. Puisque ces problèmes sont reliés entre eux, plusieurs se retrouvent forcément dans plus d'une thématique. Il va sans dire que la classification proposée n'est pas unique et n'est en réalité qu'une façon parmi d'autres de regrouper les résultats obtenus.

Tableau 2.2
Problèmes répertoriés par catégories

Thématiques	Problèmes
Logique économique, modèle productiviste	Intensification, spécialisation, standardisation, industrialisation, grossissement des fermes; crise des revenus, faiblesse des prix obtenus pour les agriculteurs; contrôle de la mise en marché par les chaînes de supermarché, disparition des petits épiciers, contrôle sur les produits offerts; forte présence des produits importés en épicerie, paradoxe import-export, logique de commerce international; endettement, lourdeur des investissements nécessaires à la production; transport des aliments, des intrants agricoles; contrôle de la mise en marché par les fédérations, l'UPA, la Coop fédérée, intégration, perte d'autonomie des producteurs; manque de relève et difficultés d'établissement, d'accessibilité à la terre; subventions à l'importation, dumping, impacts négatifs sur les pays au Sud et au Nord; gaspillage des produits agroalimentaires; fragilité du système agroalimentaire (économique, santé);
Techniques de production	Pollution (lisier, engrais, pesticides,...); appauvrissement des sols; mauvaise alimentation animale (hormones, résidus industriels, faible quantité de fourrages ...); surutilisation d'intrants agricoles; non respect du bien-être animal; épizootie; surutilisation d'antibiotiques et résistance aux antibiotiques; responsabilité des agronomes et professionnels (qui encouragent l'industrialisation); manque de recherche agronomique pour le développement de pratiques alternatives;
Environnement	Pollution (lisier, engrais, pesticides,...); perte de biodiversité, protection du territoire; transport des aliments, des intrants agricoles, kilomètres alimentaires; appauvrissement des sols;
Politique	Contrôle de la mise en marché par les fédérations, l'UPA, la Coop fédérée, intégration, perte d'autonomie des producteurs; manque de volonté politique pour le développement d'une agriculture alternative; dévitalisation des régions, iniquité des investissements publics entre le milieu rural et urbain, urbanisation; lois et règlements gouvernementaux trop contraignants (environnement et zonage); normes de salubrité et d'hygiène excessive (prétexte pour favoriser l'industrie); manque de recherche agronomique pour le développement de pratiques alternatives;
Développement rural et régional	Disparition des fermes, occupation non dynamique du territoire; manque de relève et difficultés d'établissement, manque d'accessibilité à la terre; disparition du lien entre l'agriculture et l'alimentation (et l'environnement); dévitalisation des régions, iniquité des investissements publics entre le milieu rural et urbain, urbanisation; Conflits entre citoyens et agriculteurs, conflits d'usage du territoire; dévalorisation du métier d'agriculteur, détresse psychologique; manque de main-d'œuvre agricole;
Culture et éducation	Manque de sensibilisation, conscientisation, information des consommateurs; disparition du lien entre l'agriculture et l'alimentation (et l'environnement);
Sécurité alimentaire, démocratie alimentaire et santé publique	Subventions à l'importation, dumping, impacts négatifs sur les pays au Sud et au Nord; absence de démocratie alimentaire, agriculture à 2 vitesses; fragilité du système agroalimentaire (économique, santé); insécurité alimentaire (accessibilité aux aliments de qualité, en quantité pour tous les citoyens); surtransformation des aliments, malbouffe; épizootie; surutilisation d'antibiotiques et résistance aux antibiotiques.

Si on analyse les éléments de représentation de chaque membre pris individuellement, on observe une tendance à simplifier la problématique globale afin de cibler certaines causes qui leur semblent plus importantes et, par conséquent, d'identifier des responsables, c'est-à-dire des acteurs qui, selon eux, détiennent le pouvoir de changement. Par exemple, quelques répondants attribuent une importance particulière aux choix de consommation et identifient les consommateurs comme principaux responsables de la problématique actuelle du secteur agroalimentaire et comme acteurs de changement privilégiés.

[...] des consommateurs qui sont prêts à acheter des produits locaux, issus d'une agriculture différente, mais ça reste très minime. [...] Au delà d'en parler, il faut passer aux actes.

Il faudrait aussi que le consommateur se responsabilise.

D'autres répondants, beaucoup moins nombreux, perçoivent la problématique de façon plus globale et identifient des causes davantage d'ordre politique ou structurel, attribuant ainsi la responsabilité à un niveau plus social, plus politique qu'individuel.

C'est pas la faute au producteur mais c'est la faute au système; le problème se trouve au niveau politique.

Si un bon nombre de répondants portent une représentation plutôt parcellaire de la situation, quelques-uns possèdent une représentation plus systémique, plus holistique et mettent en évidence plus facilement les nombreuses interrelations entre l'agriculture, l'alimentation, l'environnement et la santé. On remarque ainsi une gradation dans le niveau de complexité des représentations de la situation dans le secteur agroalimentaire.

Les éléments de représentation repérés à travers l'analyse des entretiens chez certains répondants ont pu être observés à nouveau dans les propos de ces mêmes répondants lors des discussions auxquelles ils ont participé à l'occasion de la réunion d'orientation ou à l'occasion du groupe de discussion. À travers les observations recueillies à l'occasion de la réunion d'orientation, il a été possible de confirmer chez plusieurs répondants les éléments de représentation analysés à partir des entretiens réalisés au préalable. La récurrence dans leur discours d'un certain vocabulaire concorde avec l'analyse faite de leurs représentations et de la façon dont ils développent un argumentaire en fonction de leur compréhension de la problématique du secteur agroalimentaire.

Le groupe de discussion est venu confirmer non seulement les données recueillies concernant les représentations des membres rencontrés préalablement en entretien individuel, mais cet exercice a également permis de confronter avec le groupe les résultats présentés par rapport à leurs perceptions de la coopérative. Les résultats obtenus suite à l'analyse des entretiens ont été présentés aux participants du groupe de discussion sous forme de tableau combinant les informations des tableaux 4.1 et 4.2, et disponible à l'appendice C. Dans l'ensemble, les participants ont jugé que les résultats présentés concernant les représentations du système agroalimentaire étaient concordants avec leurs connaissances et leurs expériences de la coopérative.

L'un des participants a cependant suggéré d'apporter aux problèmes répertoriés celui de la sensibilisation et de la conscientisation des commerçants et des distributeurs dans le domaine alimentaire. Puisque quelques autres membres semblaient en accord avec sa proposition, il serait donc possible d'ajouter ce nouveau problème à la liste.

Les participants qui ont montré une bonne compréhension du concept de représentation sociale ont reconnu également l'existence d'une gradation dans le degré de complexité des représentations au sein des membres de la coopérative. Le fait de questionner successivement lors des entretiens individuels au sujet de l'agriculture et de l'alimentation en général, puis, plus spécifiquement sur l'alimentation saine et l'environnement a également permis de mettre en évidence cette gradation.

4.1.1 Représentations relatives à l'alimentation

Certains répondants rencontrés lors des entretiens individuels ont parlé spontanément d'alimentation pour décrire la situation de l'agriculture au Québec. Le questionnement au sujet de l'alimentation est donc venu, la plupart du temps, réaffirmer les idées énoncées lors de la discussion précédente. Pour quelques répondants cependant, ce questionnement a été nécessaire afin d'obtenir des informations à ce sujet. En fait, trois répondants seulement n'ont pas spontanément fait de lien entre l'alimentation et l'agriculture. Il s'agit de trois membres producteurs dont les propos étaient très centrés sur leur expérience personnelle de production.

La question posée pour aborder le thème de l'alimentation était la suivante : « Est-il possible et/ou facile de bien s'alimenter au Québec? ». Cette question permet, d'une part, de comprendre ce que le répondant considère comme étant une bonne alimentation et, d'autre part, d'identifier les facteurs perçus par le répondant comme influençant la qualité de l'alimentation.

Pour la très grande majorité des répondants, bien s'alimenter fait référence à l'alimentation locale (« des produits du terroir », « connaître la provenance », « des produits frais, le moins transformé possible ») et écologique (« c'est lié à l'environnement », « plus sain, le plus naturel possible », « pas d'engrais chimiques, pas d'herbicides », « pas contaminé », « agriculture bio »), ce qui est très cohérent avec la raison d'être de leur coopérative. Certaines représentations d'une bonne alimentation sont en lien avec la santé (« l'alimentation, c'est la prévention, la santé ») et/ou son contraire (« la malbouffe », « des trucs dénaturés », « diabète », etc.), avec le lien essentiel de l'alimentation à la vie (« l'alimentation, c'est la vie... », « la base de la vie »), avec les propriétés gustatives des aliments (« le goût, c'est pas pareil », « il y a d'énormes différences de goût, de texture, de couleur et d'odeur ») de même qu'avec l'équilibre nutritionnel que procure une alimentation diversifiée (« ça prend des légumes, de la viande un peu de toute », « l'équilibre dans chaque groupe alimentaire »). Par la suite, dans un troisième ordre d'importance, on retrouve des références au coût des aliments (« des produits *fancy*, de niche », « beaucoup plus dispendieux », « clientèle 'sélect' ») et au caractère social agréable de l'alimentation (« convivialité », « le contact humain », « un lien d'amitié », « confiance »). Un seul répondant a parlé d'alimentation en ne faisant référence qu'à la fonction utilitaire des aliments, soit se nourrir. Pour ce répondant, un membre utilisateur, le mot alimentation employé seul faisait d'abord référence à l'alimentation du bétail. Ensuite, le questionnement plus spécifique sur l'alimentation humaine n'a pas apporté d'éléments de représentation très élaborés et la discussion a rapidement glissé à nouveau vers l'alimentation animale sans qu'il n'y ait de lien explicite entre l'alimentation animale et humaine.

La façon dont les répondants se représentent la saine alimentation influence inévitablement les moyens préconisés pour l'atteindre. Pour la grande majorité des répondants, les facteurs qui influencent le plus la qualité de l'alimentation sont d'abord l'accessibilité à une mise en

marché alternative (et/ou son contraire : le contrôle de la distribution alimentaire par les grandes chaînes) puis, les choix de consommation (efforts, volonté, valeur attribuée à l'alimentation par le consommateur).

C'est une logique de rentabilité à l'extrême. C'est une logique de bénéfice sur le capital investi. Ça n'a rien à voir avec l'alimentation, avec le bien-être, la santé, le terroir, la région, les produits locaux.

Ça prend de la volonté, des convictions personnelles. Il faut faire des compromis, il faut que tu te forces.

Mais ça prend quelqu'un qui est très conscient pis qui met du temps là-dessus.

Ensuite, l'éducation au sujet de l'alimentation (nutrition, connaissances culinaires, etc.) est apparue comme un facteur de deuxième importance.

Quand je parlais d'éducation, c'est peut-être des clés pour un changement de mentalité mais ce n'est pas là. [...] C'est aller en sens contraire.

Un petit nombre de répondants a identifié le manque d'équité dans l'accès aux produits de qualité (démocratie alimentaire, alimentation à deux vitesses) et l'influence du mode de vie (rythme de vie imposé par la vie professionnelle).

Il faut dire que l'accès à ce type de produits n'est pas toujours démocratique. [...] La majorité est attirée plus vers les produits de base que par les produits [considéré comme] *fancy*.

Si ta vie professionnelle fait [en sorte] que tu rentres le soir et que tu n'as pas l'énergie de cuisiner...bye, bye achat local, qualité de bouffe. Tu passes à côté de ta santé. T'as des gens qui sont pris dans des quotidiens complètement fous. Ça devient difficile de bien manger.

Paradoxalement, l'accessibilité à des produits diversifiés en épicerie et aux produits importés tout au long de l'année a également été présentée comme un facteur favorisant l'alimentation de bonne qualité pour deux répondants, alors que des facteurs comme le type de mise en marché choisi par les producteurs, l'atteinte d'une masse critique pour la demande de produits (en ville par rapport à la campagne) ou le *marketing* et la publicité n'ont été évoqués qu'une seule fois chacun.

4.1.2 Représentations relatives à l'environnement

L'environnement est également un thème qui est ressorti plus ou moins spontanément dans le discours des répondants au sujet de la situation dans le secteur agroalimentaire. De façon générale, les répondants qui n'ont pas fait de lien entre l'agriculture et l'alimentation, n'ont également pas fait de lien avec l'environnement.

Plusieurs répondants, lorsqu'ils parlent d'environnement, font référence à la nature, aux éléments physiques, à la vie (faune, flore, animaux), aux écosystèmes et à la biodiversité (« équilibre entre tous les organismes vivant », « tout ce qui nous entoure, l'air, l'eau, la terre, le sol », « éléments naturels »). L'aspect négatif ou « problème » de l'environnement revient aussi très souvent par des références à la pollution, au gaspillage de la ressource, à la consommation d'énergie, etc. (« les cours d'eau pollués », « les coûts environnementaux », « surexploitation des terres »). Une forte majorité des répondants ont également une représentation territoriale ou géographique de l'environnement (« Moi ce que j'appelle terroir, c'est mon coin de pays », « en termes d'espace, de géographie »). Certains considèrent aussi l'environnement comme un milieu de vie et incluent la communauté dans leur définition du concept d'environnement (« c'est des voisins, des cultivateurs, des gens qui vivent autour »).

Lors des entretiens, les répondants devaient répondre à la question suivante : « qu'est-ce qui vous vient à l'esprit quand on parle d'environnement ? ». Les réponses ont permis de mettre en lumière certains éléments de représentation du concept d'environnement et de faire des liens avec les éléments de représentation du système agroalimentaire. Par exemple, pour un répondant, il semblait *a priori* qu'il ne faisait aucun lien entre l'agriculture et l'environnement. Cependant, en le questionnant sur ce que l'environnement représentait pour lui, ce lien est apparu plus clair. Pour cette personne, l'environnement fait référence au milieu de vie des humains et des animaux, c'est-à-dire à l'environnement naturel, physique mais également émotionnel. Cette préoccupation « environnementale » s'est traduite surtout dans son discours à travers ses préoccupations pour les conditions d'élevage. Pour deux autres répondants, l'environnement fait référence aux normes et règlements gouvernementaux en matière d'environnement. Pour ces personnes, tous deux producteurs de viande,

l'environnement est une sorte de police qui surveille les producteurs et leur amène des contraintes supplémentaires.

Le monde a trop capoté sur l'environnement pis l'Environnement est toute en train de faire tuer les fermes. Ils ont sorti plein de lois. Il faut que t'investisse.

Cette représentation n'est pas surprenante puisque dans le milieu agricole et même dans les médias agricoles, on parle souvent de « l'Environnement » pour désigner le ministère de l'Environnement. Autre similarité entre ces deux répondants, ils ont tous deux parlé de leur production en la qualifiant de « naturelle », la seule référence dans ces deux entretiens à un concept qui se rapproche de l'environnement. Enfin, seulement un répondant a parlé d'environnement en faisant référence à la santé.

4.2 Représentations de la coopérative

Après avoir abordé de façon générale la situation dans le secteur agroalimentaire au Québec, les répondants ont ensuite été questionnés sur la mission puis sur le fonctionnement de leur coopérative afin de tenter de saisir les liens entre leur compréhension de la problématique socio-écologique du secteur agroalimentaire et leur implication dans le développement d'un projet d'action sociale.

4.2.1 Représentations de la mission

À travers l'analyse des verbatims d'entretien, on peut remarquer que, de façon générale, la mission telle que perçue par les répondants est étroitement associée à la fonction commerciale de la coopérative, lorsqu'elle ne fait pas référence exclusivement à cette fonction. Tous les répondants expriment d'ailleurs une visée commerciale en premier lieu.

Faire le pivot, faciliter l'échange, faire la tâche de mise en marché.

Promouvoir les produits et les producteurs de la région auprès des consommateurs de la région.
Rendre les produits accessibles au consommateur.

La mission est aussi associée pour plusieurs au rôle de développement régional, d'économie sociale, de valorisation de l'agriculture locale, de soutien de l'agriculture alternative et des petites entreprises qui débutent en production.

[...] l'aspect occupation du territoire, création d'emplois, valorisant, intéressant.

Aider des producteurs à vivre de leur travail dans la région. C'est [de] donner de plus en plus d'emploi dans le magasin

Encourager les producteurs à petite échelle qui ont une agriculture plus durable, qui prennent ça à cœur.

Plusieurs répondants ont identifié aussi le rôle de modèle que joue la coopérative pour montrer qu'il existe des alternatives et qu'il suffit que les acteurs locaux joignent leurs efforts pour réaliser des projets signifiants.

[...] porteur d'un exemple, surtout dans des projets d'économie sociale. Ça combat les préjugés.

Montrer que c'est possible. Servir de modèle pour les autres régions.

L'effet de réseautage et le développement d'une solidarité entre les producteurs de la région sont aussi fréquemment exprimés.

Créer une solidarité face aux conditions difficiles et à la compétition de l'*agrobusiness*.

C'est un réseau de solidarité, des gens sur lesquels tu peux compter, tu peux t'appuyer, faire avancer des idées

Deux répondants ont également identifié un rôle de rapprochement entre la population et l'agriculture, une façon de reconnecter les urbains avec le milieu agricole. Finalement, un répondant a identifié un rôle de plate-forme pour le développement de nouveaux projets.

Fait intéressant, bien que les volets de micro-production et d'éducation populaire fassent partie officiellement des actions visant à mettre en oeuvre la mission de la coopérative, ces éléments ne sont peu ou pas ressortis des entretiens. Un répondant a mentionné le rôle d'information, un autre, celui de sensibilisation alors qu'un seul répondant a parlé d'éducation dans sa formulation de la mission. Aucun répondant n'a mentionné dans l'énoncé de la mission quelque élément qui fasse référence au volet de micro-production, si ce n'est un lien indirect avec le développement de nouveaux projets.

Au cours de l'entrevue, les répondants ont identifié pour la plupart la nécessité de travailler à la sensibilisation ou à la conscientisation des consommateurs. Il s'agit d'un des principaux éléments qui sont sortis de l'analyse des problèmes de l'agriculture et de l'alimentation tels qu'identifiés et exprimés par les répondants. Cette sensibilisation ou conscientisation est la plupart du temps associée à un objectif de modifier les choix et les habitudes de consommation pour favoriser une agriculture locale, saine, équitable, biologique, etc., présentant davantage un objectif de *marketing* social que d'éducation véritable. Nous reviendrons sur cette distinction fondamentale au sixième chapitre, portant sur l'éducation non formelle et informelle.

4.2.2 Représentations du fonctionnement de la coopérative

Lors des entretiens, les répondants ont été questionnés sur ce que la coopérative leur avait apporté, et sur ce qu'ils avaient apporté à la coopérative, aux points positifs et négatifs de la coopérative, sur leur implication ou leur travail ainsi que sur leurs intérêts pour la coopérative. À travers ces thématiques, des éléments de représentations concernant le fonctionnement de la coopérative ont pu être identifiés.

Les représentations du fonctionnement de la coopérative sont étroitement liées aux représentations de la mission de l'organisation. En effet, il n'est pas surprenant d'observer que les répondants qui attribuent une mission d'abord commerciale à la coopérative identifient également un fonctionnement en lien avec les activités de mise en marché de la coopérative. Ainsi, le fonctionnement est d'abord exprimé pour la majorité des répondants en référence aux activités concrètes de mise en marché de la coopérative. Pour cinq répondants, le fonctionnement de la coopérative se résume presque exclusivement aux activités commerciales (« pour moi, c'est un réseau de commercialisation »).

Sept répondants se représentent également le fonctionnement de la coopérative comme un réseau de producteurs et comme un projet social. Le réseautage est présenté par plusieurs comme une base propice à la collaboration et aux échanges entre les producteurs (échange de produits, échange de connaissances, développement de nouveaux projets). Pour tous les

membres fondateurs et quelques autres membres impliqués, la coopérative fonctionne comme un projet social qui repose sur l'implication et les valeurs des personnes. Plusieurs d'entre eux évoquent d'ailleurs le manque d'implication de certains membres comme affectant le fonctionnement de la coopérative.

Le fonctionnement démocratique et coopératif de l'organisation est exprimé par cinq répondants, dont quatre sont ou ont été très actifs au conseil d'administration de la coopérative. Certains d'entre eux ont d'ailleurs fait remarquer que le fonctionnement démocratique était encore mal compris par plusieurs membres qui ne voient en la coopérative qu'un simple magasin.

Il y a celui qui est voué ventre à terre et celui qui est dans la coop juste pour l'aspect monétaire. T'en a un lot là dedans que je pense qu'ils ne savent même pas ce que c'est la coop. Ils savent juste que c'est un magasin.

En effet, pour la majorité des membres utilisateurs (producteurs), la coopérative est perçue comme un intermédiaire de vente. Cependant, la majorité des producteurs reconnaissent la différence entre le fonctionnement de la coopérative et celui d'une épicerie conventionnelle qui réside principalement dans le contact humain privilégié avec le personnel et avec la clientèle.

On est plus personne en personne. Marie, Luc, on sait c'est qui, on a du *feedback*.

C'est pas qu'on vend notre produit plus cher, un petit peu plus. Y a ben des fois, on parle avec le client. Quand t'as des bons commentaires, c'est encourageant. Des fois, on a pas un gros signe de piastre mais la valorisation ça nous encourage à continuer parce que quand on a juste des reproches...

Finalement, un seul répondant a présenté le fonctionnement de la coopérative de façon très similaire à une communauté d'apprentissage. Pour ce répondant, « l'éducation populaire », qu'il définit comme une construction collective d'un savoir commun et partagé par la communauté, est partie intégrante de la coopérative.

Ces éléments de représentation de la mission et du fonctionnement de la coopérative ont été présentés lors du groupe de discussion sous forme de points disposés en ordre d'importance, tel que présenté dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3
Qu'est-ce qu'on apprend grâce à La Mauve?

Apprenants	Apprentissage
Membres très impliqués	(S) Conscience des enjeux (sociaux, environnementaux, économiques...), conscience de l'interdépendance des acteurs locaux; (C) Compréhension globale du système agroalimentaire et des causes de ses dysfonctionnements, connaissances sur l'agriculture (modes de production), sur l'alimentation, sur la transformation des produits, sur les rouages de la politique régionale, sur les structures légales d'entreprise, sur le fonctionnement et les stratégies de la mise en marché; (E) Coopération, confiance en soi, solidarité, autonomie, persévérance, initiative, travail d'équipe, valorisation; (H) Communication, fonctionnement démocratique et coopératif, gestion d'entreprise, travail d'équipe; (A) Démarrage d'entreprise, développement de projet.
Travailleurs	(S) Conscience des enjeux (sociaux, environnementaux, économiques...); (C) Connaissances sur l'agriculture (réalités des producteurs et de l'agriculture, modes de production, productions régionales...); (E) Travail d'équipe, valorisation, conciliation, confiance en soi, initiative; (H) Gestion de ressources humaines, travail d'équipe; (A)
Producteurs	(S) Conscience des autres domaines liés à l'agriculture (développement régional, alimentation, environnement...), conscience de l'interdépendance des acteurs locaux; (C) Préoccupations des consommateurs, connaissances sur les autres productions, sur la transformation des produits, sur le fonctionnement de la mise en marché; (E) Solidarité, entraide, sentiment d'appartenance, valeurs environnementales, valorisation, travail d'équipe; (H) Fonctionnement démocratique et coopératif, travail d'équipe, aptitudes de vente, aptitudes de communication, pratiques agricoles, gestion de projet; (A) Développement de projet.
Clients, population	(S) Sensibilité face à l'environnement, la biodiversité, la santé, la protection du territoire...; (C) Information sur les produits (provenance, modes de production et d'élevage, variétés et cultivars, disponibilité saisonnière, goût...), connaissances sur l'alimentation (résidus de pesticides, d'antibiotiques,...), connaissances sur l'agriculture (modes de production conventionnels et alternatifs, contraintes et préoccupations des agriculteurs, productions régionales), connaissances sur l'environnement (biodiversité et patrimoine génétique); (E) Sentiment de responsabilité (par rapport au milieu rural et agricole); (H) Pratiques culinaires (comment apprêter et conserver les aliments); (A) Consommation responsable.

S=Sensibilisation/prise de conscience, C= Connaissances, E= État d'esprit (attitudes et valeurs), H= Habiletés, A=Agir/compétences

Encore une fois, les participants ont reconnu à travers les résultats leur coopérative telle qu'ils la connaissent ou la perçoivent. Pour eux, il n'est pas surprenant de voir le volet commercial et les activités commerciales en tête de liste comme représentation de la mission et du fonctionnement de leur coopérative. Le fait que le volet commercial se déploie au quotidien et touche la majorité des membres influence selon eux la perception de la

coopérative. Un des participants précise d'ailleurs qu'il s'agit du volet qui avait été considéré comme prioritaire par le conseil d'administration depuis la fondation de la coopérative.

Concernant les éléments de représentation moins fréquemment énoncés, certains participants les perçoivent comme étant des éléments qui dénotent une vision globale présente chez quelques personnes seulement.

Pour moi, je pense qu'il y a moyen de le voir ...dans la communauté d'apprentissage. Je trouve ça assez intéressant de voir le modèle alternatif de mise en marché. Ça fait partie de l'apprentissage. Tu proposes un modèle alternatif, t'en fait la valorisation pis c'est nécessairement... de l'apprentissage collectif [...] Moi ça ne me perturbe pas de le voir là [l'éducation] parce que je le vois à travers d'autres choses.

Pour d'autres participants, le fait que les volets d'éducation populaire et de micro-production occupent une place secondaire dans les représentations est une conséquence du peu d'importance qu'ont ces dimensions dans la mission et sur le fonctionnement de la coopérative. Il semble d'ailleurs y avoir à ce sujet à la fois un conflit cognitif et un conflit de valeurs dont il sera question à la section 6.5.

4.3 Relations entre les représentations du système agroalimentaire et celles de la coopérative

L'analyse de contenu des entrevues permet de voir qu'il existe, de façon générale, plusieurs liens entre les représentations des acteurs concernant la situation agroalimentaire et celles qui ont trait à la mission et au fonctionnement de leur coopérative. Ce fait n'est pas surprenant étant donné la structure de l'organisation. La majorité des membres impliqués, soit les membres utilisateurs (à l'exception des micro-producteurs de la terre de Beaumont), sont tous des producteurs qui font face à des problèmes concrets en agriculture et voient en la coopérative un moyen de développer des stratégies pour tenter de remédier à ces problèmes.

Par exemple, un répondant qui identifie des problèmes relatifs à la mise en marché et aux choix de consommation identifie également une mission qui correspond à un désir de trouver des solutions à ces problèmes, soit une mission davantage orientée vers le volet commercial et le « *marketing* », associé à un fonctionnement axé sur les rouages de la commercialisation à l'intérieur de la coopérative.

On peut également faire des liens entre certaines dimensions des représentations de l'agroalimentaire et des représentations de la mission et du fonctionnement de la coopérative. Les personnes qui accordent une grande importance à leur alimentation et se soucient de la qualité des produits alimentaires (fraîcheur, exemption de résidus de pesticides, d'antibiotiques ou autres) associent généralement à la coopérative la mission de rendre disponible ces aliments de qualité à la population. Certains répondants voient uniquement en la coopérative une façon d'écouler leurs produits ou se préoccupent de la qualité de leur produit sans se soucier nécessairement de la qualité de l'alimentation en général.

D'autres répondants présentent des éléments de représentations plus complexes mais toujours en lien avec la mission et le fonctionnement qu'ils identifient pour La Mauve. Par exemple, l'un des répondants se représente de la situation dans le secteur agroalimentaire à travers une conception de terroir concernant l'agriculture et une conception gastronomique concernant l'alimentation. Pour cette personne, la problématique du secteur agroalimentaire découle d'un modèle d'agriculture à grande échelle qui a perdu son lien avec le terroir local. Le retour à une agriculture ancrée dans son terroir passe par le retour d'un intérêt chez les habitants des communautés rurales pour des aliments de qualité, produits localement, d'une fraîcheur et d'un goût inégalés. Il voit ainsi la coopérative comme moyen non seulement d'offrir ces produits de qualité et d'encourager les artisans du terroir mais également de faire la promotion des produits du terroir par le goût. Il présente cette stratégie comme la meilleure façon de changer les habitudes alimentaires des gens afin d'engager un changement dans l'organisation de l'agriculture au sein des communautés rurales.

Leur mise en marché et leur *marketing* doivent être améliorés. On se trouve de plus en plus dans une mer de monde qui fait du bio et de l'équitable. L'idée n'est pas...de jouer là-dessus, c'est de jouer sur les terroirs, la provenance et les variétés. [...] Il y a d'énormes différences de goût, de texture, de couleur et d'odeur. C'est des tomates *Roma* et ça vient de la ferme Maria. On se fait une banque de produits bien identifiés par leurs noms et leurs spécificités qu'on accole au nom de la ferme membre de La Mauve. Donc l'aspect écolo, l'aspect granola, *hippy* moderne, c'est relayé au second plan. Je trouve que ça donne une image négative de *looser* sympathique. Ils sont fins. Ils défendent la planète mais maudit qu'ils chargent chers!»! Mon approche, ça a rien à voir avec ça : «je mange bio parce que c'est bien meilleur, ça goûte meilleur, ça sent meilleur, c'est bien meilleur dans mes recettes, c'est bien meilleur pour ma santé. [...] Il y a le maintien de la vie en milieu agricole, la réinvention de l'agriculture à une échelle qu'elle n'aurait jamais dû quitter, à une échelle locale, régionale. Les coûts environnementaux sont beaucoup trop élevés pour qu'on continue à faire de l'usinage alimentaire.

Le questionnement sur la vie personnelle et professionnelle des répondants ainsi que sur leur rôle à l'intérieur de la coopérative montre que l'expérience personnelle semble avoir une grande influence sur les représentations. Par exemple, le fonctionnement démocratique de la coopérative est presque exclusivement reconnu par des membres qui siègent ou qui ont siégé sur le conseil d'administration. Si l'expérience que chacun fait de la coopérative semble en influencer grandement sa représentation, en retour, cette représentation influence aussi son agir au sein de la coopérative. Les membres qui ne perçoivent la coopérative qu'à travers ses activités commerciales ont généralement une implication qui se limite à cette dimension et ne sont pas portés à participer au fonctionnement démocratique.

Lors du groupe de discussion, un des participants a d'ailleurs illustré à travers son propos le lien qui existe entre le type d'action proposé et la complexité des représentations de la problématique.

C'est tout relié ensemble pis en même temps moi ça ne me surprend pas parce qu'on voit la vie en général par silos. [...] On arrive pis pouf! On règle le problème. Le bio n'est pas la panacée, le mode de distribution « paniers » n'est pas la panacée, l'arrêt des subventions à l'exportation n'est pas la panacée. Il y a un ensemble de petits trucs. Ça va jouer dans le social, l'économique, ça va jouer dans plusieurs secteurs. Je pense que c'est difficile à comprendre du point de vue... quand tu es dans un de ces silos-là, tu peux le voir d'une certaine manière, pis je pense que c'est légitime.

Il faut se rappeler que les représentations sociales sont nécessairement reliées entre elles de façon systématique. Il n'est donc pas étonnant de voir apparaître des liens entre les différents éléments de représentation d'une même personne puisque ceux-ci font partie d'un système plus ou moins cohérent qui lui sert à la fois pour interpréter le monde qui l'entoure et communiquer avec les autres personnes à propos de certains sujets, dits objets sociaux.

Si chaque personne possède une façon unique d'interpréter le monde qui l'entoure, certains groupes de personnes, parce qu'ils partagent des connaissances et des expériences communes, possèdent des systèmes de représentations plus ou moins similaires. C'est d'ailleurs ce qui rend possible et facilite la communication entre les personnes d'un même groupe social. Ainsi, on a pu remarquer des éléments de similitude chez certaines catégories de répondant. Par exemple, les producteurs de viandes identifient davantage des problèmes très personnels et presque exclusivement liées à leur secteur de production. Ils identifient d'ailleurs principalement une mission d'intermédiaire de vente à la coopérative et un

fonctionnement plutôt utilitaire lié aux activités de mise en marché de leurs produits. Pour cette catégorie de répondants, leurs représentations de l'environnement sont aussi très différentes de celles des autres membres de la coopérative puisqu'elles font référence presque exclusivement au contrôle réglementaire qu'exerce le ministère de l'Environnement sur les exploitations agricoles.

Les membres fondateurs ont quant à eux des représentations du système agroalimentaire beaucoup plus globales, reliant entre elles les problématiques en agriculture, en alimentation, en environnement, en développement rural, etc. Ils identifient aussi plus facilement un rôle social à la coopérative. Cette particularité chez les membres fondateurs peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'abord ces personnes ont un niveau de scolarité plus élevé que la moyenne de la population (diplômes d'études supérieures), proviennent de milieux non agricoles et étaient toutes déjà engagées socialement dans divers domaines avant de fonder la coopérative. Un autre facteur qui a probablement contribué à l'enrichissement de leurs représentations est sans doute leur démarche collective de fondation et de mise sur pied de la coopérative. Tous les membres fondateurs reconnaissent d'ailleurs cet apport personnel de la coopérative : « connaissance et compréhension de l'agroalimentaire », « vision plus globale », « sensibilisation des membres impliqués », « apports interdisciplinaires et intergénérationnels », « tout le processus de fondation et de roulement de la coopérative, c'est de l'éducation populaire », etc.

Il semble en effet que la mise sur pied de projets d'action (et d'innovation) sociale implique un apprentissage de la part de ses acteurs impliqués. La coopérative La Mauve a d'ailleurs été créée par des personnes animées par le désir de prendre en charge collectivement une problématique agroalimentaire régionale, mais aussi globale, et de développer d'une action collective (même coopérative) afin d'engager un changement social. Un des répondants a d'ailleurs exprimé au cours de l'entretien ce lien entre l'innovation sociale et l'apprentissage collectif chez les membres fondateurs de la coopérative.

C'est de l'innovation [...] il n'y a personne pour t'apprendre comment ça marche une coopérative de solidarité en agriculture. Ça n'existe pas [...] on doit apprendre sur le tas».

L'innovation sociale implique selon lui une « éducation populaire », soit une construction collective de savoirs, et de savoir-faire qui n'existent pas ou qu'il faut adapter en fonction d'une réalité et de besoins qui sont spécifiques.

Trois répondants ont parlé spontanément des apprentissages suite au questionnement sur les apports de la coopérative au plan personnel, ce qui témoigne d'une certaine reconnaissance des phénomènes d'apprentissage au sein de la coopérative. Cependant, pour la majorité des répondants, il a fallu questionner plus spécifiquement pour engager la discussion sur le thème de l'apprentissage.

Ainsi, ce chapitre a permis de constater qu'il existe de nombreux liens entre les représentations du système agroalimentaire et celles de la coopérative La Mauve chez ses membres. Les représentations servent aux membres à appréhender le monde qui les entoure et à interagir avec les autres. Elles influencent inévitablement leurs actions individuelles et collectives des membres et, par conséquent, l'action sociale de la coopérative. Bien qu'il existe certaines similitudes entre les représentations des membres de La Mauve, il ne semble pas y avoir présence d'un noyau fort de membres partageant plusieurs éléments de représentations (valeurs, expériences, attitudes, croyances, etc.).

CHAPITRE V

L'APPRENTISSAGE AU CŒUR DE L'ACTION

Le deuxième objectif général de la recherche consiste à caractériser l'apprentissage informel et la construction des savoirs qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative. Les objectifs spécifiques sont d'identifier les objets, de caractériser les processus d'apprentissage, de dégager les enjeux relatifs de cette dynamique d'apprentissage et de vérifier la contribution de ces apprentissages à l'action et à l'innovation sociale. Les résultats présentés dans ce chapitre sont issus principalement de l'analyse des contenus de verbatims d'entretiens et du groupe de discussion.

5.1 Objets d'apprentissage

Le tableau 5.1 présente les objets d'apprentissage identifiés lors des entretiens individuels en fonction du type d'apprenants. Cette catégorisation des apprenants a été utilisée pour distinguer le degré d'implication ou la nature de la relation avec la coopérative entre ces groupes. Si quelques clients de la coopérative et quelques citoyens de la communauté sont membres de soutien de la coopérative, une très faible proportion de ceux-ci est réellement impliquée dans la coopérative. Les apprentissages identifiés par les répondants concernant les consommateurs, les clients et la population renseignent davantage sur la perception de la mission éducative de la coopérative. Cette information sera discutée plus en profondeur à la

section suivante. Cette catégorie d'apprenants a tout de même été conservée pour l'analyse des objets et des processus d'apprentissage puisque les membres de soutien, bien qu'ils soient peu impliqués, représentent un fort pourcentage des membres de la coopérative. Les objets d'apprentissage ont été classés en cinq catégories, telles que décrites à la section 2.7 (reprises dans la légende du tableau 5.1).

Tableau 5.1
Objets d'apprentissage exprimés par les répondants

Apprenants (Sujets)	Apprentissage (Objets)
Membres très impliqués	S : Conscience des enjeux (sociaux, environnementaux, économiques...), conscience de l'interdépendance des acteurs locaux; C : Compréhension globale du système agroalimentaire et des causes de ses dysfonctionnements, connaissances sur l'agriculture (modes de production), sur l'alimentation, sur la transformation des produits, sur les rouages de la politique régionale, sur les structures légales d'entreprise, sur le fonctionnement et les stratégies de la mise en marché; E : Coopération, confiance en soi, solidarité, autonomie, persévérance, initiative, travail d'équipe, valorisation; H : Communication, fonctionnement démocratique et coopératif, gestion d'entreprise, travail d'équipe; A : Démarrage d'entreprise, développement de projet.
Travailleurs	S : Conscience des enjeux (sociaux, environnementaux, économiques...); C : Connaissances sur l'agriculture (réalité des producteurs et de l'agriculture, modes de production, productions régionales...); E : Travail d'équipe, valorisation, conciliation, confiance en soi, initiative; H : Gestion de ressources humaines, travail d'équipe.
Producteurs	S : Conscience des autres domaines liés à l'agriculture (développement régional, alimentation, environnement...), conscience de l'interdépendance des acteurs locaux; C : Préoccupations des consommateurs, connaissances sur les autres productions, sur la transformation des produits, sur le fonctionnement de la mise en marché; E : Solidarité, entraide, sentiment d'appartenance, valeurs environnementales, valorisation, travail d'équipe; H : Fonctionnement démocratique et coopératif, travail d'équipe, aptitudes de vente, aptitudes de communication, pratiques agricoles, gestion de projet; A : Développement de projet.
Clients, population	S : Sensibilité face à l'environnement, la biodiversité, la santé, la protection du territoire...; C : Information sur les produits (provenance, modes de production et d'élevage, variétés et cultivars, disponibilité saisonnière, goût...), connaissances sur l'alimentation (résidus de pesticides, d'antibiotiques,...), connaissances sur l'agriculture (modes de production conventionnels et alternatifs, contraintes et préoccupations des agriculteurs, productions régionales), connaissances sur l'environnement (biodiversité et patrimoine génétique); E : Sentiment de responsabilité par rapport au milieu rural et agricole; H : Pratiques culinaires (comment apprêter et conserver les aliments); A : Consommation responsable.

Légende : **S**=Sensibilisation/prise de conscience; **C**= Connaissances; **E**= État d'esprit (attitudes et valeurs); **H**= Habiletés; **A**=Agir/compétences

Les membres rencontrés en entretien et en groupe de discussion ont identifié de nombreux apprentissages acquis en lien avec leur implication au sein de la coopérative. La catégorisation des apprentissages identifiés présente une riche diversité au regard des différents types d'objets d'apprentissage, tels que décrits à la section 2.7 (sensibilisation/prise de conscience, connaissances, état d'esprit, habiletés, agir/compétences). Cette diversité d'objets d'apprentissage reconnus est présente chez la majorité de membres de la coopérative (membres très impliqués, travailleurs, producteurs, clients/population). Cependant, les objets d'apprentissage de type « connaissances » (savoirs) ont été plus facilement identifiés, en particulier pour la catégorie clients/population. Or, aucune personne de cette catégorie n'a été rencontrée en entretien.

On remarque également que les répondants identifient beaucoup plus facilement ce que les autres personnes en lien avec la coopérative ont appris ou ont à apprendre, surtout concernant les clients ou la population en général, plutôt que ce qu'ils ont eux-mêmes appris. Cette observation montre que la reconnaissance des apprentissages sur le plan personnel est faible au sein de la coopérative.

Pourtant tous les membres rencontrés en entretien sauf un ont spontanément reconnu La Mauve comme étant un lieu d'apprentissage. On remarque toutefois chez la majorité d'entre eux qu'il est difficile de verbaliser ce qu'ils ont appris. Malgré cette difficulté apparente à identifier clairement les savoirs acquis, la majorité des répondants reconnaissent tout de même plusieurs apprentissages, ne serait-ce qu'indirectement.

La majorité des objets d'apprentissage énoncés fait référence à l'apprentissage en contexte informel, à l'exception de quelques savoirs relatifs aux activités éducatives de la coopérative qui, puisqu'elles sont en partie planifiées, font référence à l'apprentissage en contexte non formel. Les objets et les processus d'apprentissage en contexte non formel sont examinés plus en profondeur au chapitre VI.

L'animation du groupe de discussion visait à valider et à compléter ces résultats auprès des participants en présentant une version quasi identique du tableau 5.1, disponible à l'appendice C. Encore une fois, il a semblé difficile pour les participants d'identifier et de reconnaître les objets d'apprentissage. Cependant, la discussion de groupe animée les a amenés à discuter

des facteurs qui rendent difficile la reconnaissance des apprentissages, ce qui est abordé aux sections 7.1 et 7.3. Le seul objet d'apprentissage qui a été proposé pour compléter les résultats présentés est la compétence en gestion de projet pour les membres travailleurs.

5.2 Processus d'apprentissage

L'analyse des entretiens a également permis d'identifier des processus d'apprentissage, tels que décrits à la section 2.8, qui sont pour la plupart liés aux objets d'apprentissages reconnus par les répondants. Ainsi, un répondant qui identifie un apprentissage qui relève uniquement de l'information identifie également un processus de transmission ou de communication de cette information.

Le type de processus qui se dégage de presque tous les entretiens est l'apprentissage *unidirectionnel*, soit la transmission d'informations ou de savoirs (et savoir-faire, savoir-être, savoir-agir), principalement à partir de la coopérative (agent) à l'intention du consommateur-client ou de la population (sujet).

Moi c'est plus diffusion de l'information, du savoir-faire, les rudiments, l'abc de ..., chacun développe ce qu'il veut avec après.

Cette transmission de savoirs se fait souvent dans l'optique de transformer les habitudes de consommation des gens. On peut y voir ici une intention de sensibilisation ou de conscientisation. Cependant, puisque l'agent éducateur, qui est dans ce cas la coopérative, présente une relation intéressée envers les choix de consommation qu'il tente d'orienter dans son intérêt, les stratégies proposées relèvent souvent du domaine de la publicité. Il s'agit alors bien plus de *marketing* pur et simple, plutôt que d'une véritable stratégie éducative.

Pour convaincre les gens d'acheter mes produits, je n'ai pas le choix de passer par l'éducation.

L'approche relative au processus d'apprentissage qui est exprimée par la majorité des répondants est essentiellement behavioriste, c'est-à-dire qu'elle vise des changements de comportements précis soit, dans le cas présent, les comportements de consommation. Les répondants identifient également des processus de transmission de connaissances et

d'information entre les membres utilisateurs et les membres travailleurs. Cette information ou ces connaissances sont souvent destinées aux clients-consommateurs, la coopérative jouant ici un rôle de relais dans le processus de transmission via les membres travailleurs.

[C'est] un élément d'éducation, de rencontrer le consommateur directement. C'est là que le message passe. C'est là que tu peux parler d'alternatives en alimentation, en agriculture, c'est par le contact. [...] Leur magasin est un lieu d'éducation.

Ensuite, les processus d'apprentissage de type *autonome* sont ressortis à travers le discours de plusieurs répondants (sept). Ce processus a été exprimé surtout pour les membres travailleurs et les membres très impliqués dans la coopérative. Il s'agit surtout d'apprentissages par « essais et erreurs », par l'expérience et en milieu de travail. Ces processus d'apprentissage sont reliés le plus souvent au développement d'attitudes et de compétences personnelles (autonomie, persévérance, gestion du personnel...).

J'ai appris à me servir d'un ordinateur, à être plus objective, à être moins impliquée émotionnellement dans mon travail, à négocier, [des méthodes facilitant] l'organisation [du travail]. J'ai été plus consciente de la réalité des producteurs, autant [au niveau] de la production que de la mise en marché.

Finalement, l'autre type de processus qui se dégage des entretiens dans le même ordre d'importance que l'apprentissage autonome est l'apprentissage *bi-directionnel ou collectif*. Ces processus comprennent l'échange et le partage de savoirs, l'apprentissage coopératif et le co-apprentissage ainsi que la construction collective des savoirs. Ces processus d'apprentissage s'observent par ailleurs à travers le réseau élargi qu'a créé la coopérative entre les producteurs de la région. Plusieurs répondants ont fait référence aux échanges entre agriculteurs d'un même secteur de production (maraîcher et bovin) quant aux techniques et pratiques culturelles ou d'élevage. À travers les propos des répondants, il semble que ces échanges relèvent de processus bi-directionnels; chaque producteur « enseigne » à l'autre ses connaissances spécifiques à son type de production.

Ça m'a permis d'approfondir mes connaissances au niveau de l'agriculture biologique, de rencontrer [...] d'autres producteurs. Si j'ai un problème dans le champ, [...] je les connais, je suis capable de sauter sur le téléphone.

Les processus de fondation, de mise sur pied et de gestion de la coopérative ont aussi été présentés par les membres les plus impliqués comme des sources d'apprentissage collectif.

Ces apprentissages tirent souvent leurs origines des incidents critiques auxquels les membres de la coopérative ont dû faire face. Par exemple, le décès de la femme du boucher a amené une prise de conscience du rôle essentiel des travailleurs de la coopérative mais également du poids de la responsabilité qui repose sur les épaules de ces quelques personnes et de la nécessité de se doter d'avantages sociaux et de conditions de travail adéquates pour éviter l'épuisement de ces personnes et les conserver à l'emploi de la coopérative. Cet incident semble avoir mené à une prise de conscience collective sur les limites de l'engagement personnel, parfois de type missionnaire, dont on peut s'attendre des personnes travaillant pour une entreprise d'économie sociale.

Un autre type d'événement qui semble faire émerger des processus d'apprentissage est le conflit cognitif ou de valeurs. Ces conflits, souvent présents à l'intérieur du conseil d'administration, ont amené une prise de conscience de la part des membres impliqués des difficultés d'une démarche coopérative et de la nécessité d'un fonctionnement démocratique. Certains conflits ont pu être observés par la suite à l'occasion de la réunion d'orientation à travers les différentes prises de position de certains membres au regard de la mission éducative de la coopérative.

Certains répondants ont parlé de ces conflits en tant que difficultés rencontrées par la coopérative sans les rattacher à leur rôle d'apprentissage. Cependant, un répondant membre du conseil d'administration a beaucoup parlé de l'importance de voir ces conflits comme des sources d'apprentissage essentielles à l'évolution de la coopérative.

Quand un problème arrive, ça permet de le prendre dans une optique d'apprentissage [...] on peut choisir d'être dans la confrontation ou d'être dans l'apprentissage [...] Moi, ce que ça m'a appris c'est que la sagesse est toujours le meilleur outil. On avance à petit pas, mais au moins on ne recule pas.

Ces processus d'apprentissage collectif issus de l'incident critique ou du conflit de valeurs s'apparentent à l'apprentissage par l'expérience ou par essais et erreurs à la différence qu'ils ne sont rendus possibles qu'à travers l'interaction sociale.

À l'occasion de la Fête des moissons, les processus d'apprentissage observés étaient principalement de type uni-directionnel, mais les échanges informels entre les participants aux ateliers de formation présentaient certains éléments d'apprentissage bi-directionnel.

À l'occasion du groupe de discussion, ces trois types de processus ont été brièvement définis et présentés en fonction de leur ordre d'importance dans le discours des membres, dans un court document disponible à l'appendice C. En général, les participants au groupe de discussion considèrent la coopérative comme un milieu favorisant l'apprentissage collectif en raison de la gestion propre au modèle coopératif et de l'implication de membres au CA. Ils reconnaissent en même temps l'importance que peut avoir un tel processus d'apprentissage sur le fonctionnement de la coopérative. Un des participants, d'après ses interventions, a semblé comprendre qu'il y avait une hiérarchie entre les trois types de processus présentés et a défendu la nécessité de l'apprentissage uni-directionnel.

D'autres participants ont cependant reconnu que ces différents types d'apprentissage ont tous leur rôle et qu'ils peuvent même être utilisés de façon interdépendante en fonction de la stratégie éducative préconisée. Cet exemple montre qu'il est difficile de valider des résultats auprès d'un groupe lorsque les participants ont une compréhension différente des concepts présentés et de la méthodologie de recherche qui a mené aux résultats présentés.

5.3 Enjeux relatifs à l'apprentissage

À partir des verbatims d'entretiens individuels, des différences importantes ont été relevées entre les objets et les processus d'apprentissage reconnus et privilégiés par chacun des membres de la coopérative. Ces différences sont à l'origine d'un conflit de valeurs relatif au volet de l'éducation populaire et à la mission de la coopérative. Ce conflit, qui sera discuté davantage au chapitre VI, constitue un enjeu important relatif à l'apprentissage au sein de la coopérative. En effet, les représentations de l'apprentissage et de l'éducation des différents membres influencent grandement le déploiement du potentiel éducatif de la coopérative en ce qui a trait à l'apprentissage informel de ses membres.

Un autre enjeu majeur de l'apprentissage réside en la reconnaissance par l'apprenant de son propre processus d'apprentissage. Si pour quelques répondants, l'apprentissage est apparu spontanément comme un phénomène très présent au sein de la coopérative, pour d'autres cependant, un questionnement plus ou moins poussé a été nécessaire pour recueillir des

données concernant les objets et les processus d'apprentissage. Pour plusieurs répondants, les apprentissages reconnus concernent d'autres membres ou catégories de membres de la coopérative. Ce fait témoigne d'une faible reconnaissance des apprentissages acquis par les apprenants mêmes à travers leur implication au sein de la coopérative.

La reconnaissance du phénomène d'apprentissage par l'apprenant est une condition essentielle pour parler d'un apprentissage réel ou complet. Rappelons que Foley (1991, p. 4) parle d'apprentissage incident pour caractériser ce type d'apprentissage non reconnu. Il s'agit alors d'apprentissage dont le potentiel n'est pas complètement réalisé. Cet auteur fait remarqué que le processus de questionnement lors des entretiens à l'intérieur d'une démarche de recherche permet souvent aux répondants d'exprimer certains apprentissages pour la première fois, amenant ainsi une reconnaissance, du moins partielle, de leurs apprentissages. À travers les entretiens réalisés dans le cadre de l'étude de cas de La Mauve, certains apprentissages ont probablement été reconnus pour la première fois alors que d'autres ont été exprimés de façon moins directe sans nécessairement être accompagnés de leur reconnaissance par l'apprenant.

Puisque le but de la recherche était de mieux saisir le potentiel éducatif de la coopérative en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel, l'animation du groupe de discussion visait entre autres à engager un processus de reconnaissance des apprentissages informels au sein de la coopérative. Les participants ont ainsi pu porter un regard critique sur les objets et les processus apprentissages qui se développent au sein de leur organisation. L'enjeu de la reconnaissance des apprentissages est d'ailleurs apparu clairement dans les propos d'un des participants.

Si c'est pas connu pis c'est pas perçu on veut pas valoriser le côté éducatif [...]. Si on veut valoriser ce qui est dans notre mission, il faut l'identifier. Mais si on n'est même pas capable nous-même ou que le C.A. est pas capable de les identifier... Ça s'identifie, ça se dit dans un rapport annuel ça. Les lieux d'apprentissage et de partage collectifs sont là : tac, tac, tac, tac! [...] Je trouve ça fantastique. Un, ça représente ce que c'est, mais ça dit aussi ce qu'on pourrait ...faire [ressortir] pour que le monde soit conscient de ce processus-là : hein! Wow! Oui, j'apprends un bout, pis oui on le fait ensemble, pis oui j'ai une action, pis oui ça renforce l'action.

Ce participant souhaite que la coopérative identifie les objets, les processus et les lieux d'apprentissage collectifs afin que ceux-ci soient en retour reconnus et valorisés. Plusieurs

membres ont d'ailleurs exprimé à l'occasion du groupe de discussion ce désir de reconnaître les autres apprentissages qui se réalisent en dehors des deux fêtes annuelles que la coopérative associe traditionnellement à son volet d'éducation populaire.

5.4 Contribution des apprentissages à la coopérative

Plusieurs répondants ont reconnu la contribution réelle ou potentielle à la coopérative des apprentissages qu'ils ont exprimés. Par exemple, les incidents critiques et les conflits cognitifs ou de valeurs ont été présentés comme étant des événements provocateurs qui peuvent déclencher un processus d'apprentissage enrichissant pour la coopérative. Quelques incidents critiques ont d'ailleurs mené à une prise de conscience au sein du conseil d'administration concernant, entre autres, sur l'importance du fonctionnement démocratique et coopératif. Cette prise de conscience a ensuite mené à la modification de certaines procédures. Quelques conflits de valeurs ont également été repérés à l'occasion de la réunion d'orientation. Une démarche de clarification des valeurs au sein du groupe permettrait d'aborder de façon proactive la résolution de ces conflits et pourrait même mener à l'actualisation de la mission de la coopérative et au renforcement du sentiment d'appartenance de ses membres.

Selon Orellana (2005), dans une perspective sociale et communautaire, la communauté d'apprentissage est orientée vers le développement de l'esprit communautaire propice à la « construction de processus identitaires, de sentiments d'appartenance, pour l'émergence de savoirs utiles et signifiants vers des transformations socio-écologiques ». Les processus collectifs d'apprentissage évoqués par certains membres de la coopérative rappellent d'ailleurs à plusieurs égards les caractéristiques de la communauté d'apprentissage, que ce soit à travers ses processus de co-apprentissage et d'émancipation ou à travers ses approches privilégiées (dialogique, collaborative, coopérative, résolutive, critique, praxique, holistique).

Les contributions des apprentissages collectifs pourraient être cependant être plus importantes si les membres de la coopérative prenaient conscience de ces processus et devenaient

d'avantage proactifs dans leur démarche apprentissage. Il est d'ailleurs nécessaire que l'apprenant reconnaisse ses propres apprentissages afin que ceux-ci puissent être valorisés et transférables. Aussi, la reconnaissance des apprentissages apparaît essentielle au développement d'un pouvoir-faire et d'un pouvoir-agir au sein d'un processus éducatif émancipateur. De plus, l'identification des objets d'apprentissage est indispensable pour fixer les intentions pédagogiques et choisir les stratégies éducatives dans une démarche éventuelle de planification de l'apprentissage ou de l'action éducative.

Comme on a pu le constater dans cette partie de la recherche relative au deuxième objectif général, la mission éducative de la coopérative, en apparence de type non formel, déborde largement sur des situations éducatives informelles. Les phénomènes d'apprentissage informel et de co-construction de savoirs qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative enrichissent l'action sociale et apparaissent comme une condition même essentielle à l'innovation sociale.

CHAPITRE VI

ÉDUCATION INFORMELLE ET NON FORMELLE

Le troisième objectif général de la recherche consiste à caractériser l'action éducative non formelle de la coopérative auprès du public régional et de ses membres. Rappelons les objectifs spécifiques : clarifier la perception du rôle éducatif de la coopérative par ses membres, identifier les intentions pédagogiques et les contenus des initiatives d'éducation non formelle, identifier les approches et les stratégies pédagogiques utilisées, caractériser les intentions et les stratégies éducatives de la coopérative au regard d'un champ notionnel de l'éducation et, finalement, dégager les principaux enjeux relatifs au volet « d'éducation populaire » (secteur d'activités) de la coopérative. Les résultats présentés dans ce chapitre sont issus principalement des observations recueillies à l'occasion de la Fête des moissons ainsi que de l'analyse des documents officiels de la coopérative. Ils proviennent également des verbatims des entretiens et du groupe de discussion.

6.1 Perception du rôle éducatif de la coopérative par les membres

Pour la majorité des membres rencontrés, l'action éducative de la coopérative est essentiellement reliée aux fêtes, ce qui correspond d'ailleurs à la description officielle du volet « d'éducation populaire » que l'on peut retrouver à travers les documents de communication de La Mauve. Plusieurs répondants ont identifié la distribution des paniers et

le magasin en tant qu'activités à caractère éducatif. Cependant, comme il a été mentionné plus tôt, d'après la façon dont la majorité d'entre eux explicite ce rôle éducatif, il semble davantage qu'il relève du *marketing* ou de la promotion des produits des membres de la coopérative que de l'action éducative. Concernant la distribution des paniers, certains ont fait référence aux bulletins hebdomadaires des paniers qui contiennent des recettes et des informations sur les légumes de saison (valeur nutritive, origines, méthodes de conservation...) ainsi qu'au lien direct entre le producteur et le consommateur au point de chute et à l'échange de connaissances concernant l'alimentation et les pratiques agricoles, lesquels semblent s'inscrire dans une perspective éducationnelle, en contexte informel.

Deux répondants ont mentionné la participation aux événements régionaux, et deux autres ont parlé des visites à l'école de Saint-Vallier. Quelques répondants ont parlé également du projet de jardins de démonstration sur la terre à Beaumont faisant référence à son développement potentiel pour le volet de l'éducation populaire alors qu'un répondant a parlé de son rôle éducatif actuel. Il semble cependant que ce répondant ait confondu les projets de développement des parcelles à Beaumont avec les activités qui s'y déroulaient au moment de l'entretien.

Un des répondants a parlé du bulletin de liaison, « Le bouquet de Mauve », qui servait d'outil d'information pour la coopérative envers ses membres pour faire connaître ses principales activités (la production du bulletin était arrêtée au moment de l'entretien). Un autre répondant a reconnu la coopérative en soi, par les processus de co-construction de savoirs qu'elle favorise, comme faisant partie du volet d'éducation populaire. Finalement, un répondant n'a pas reconnu du tout de rôle éducatif pour la coopérative alors qu'un autre ne l'a associé qu'au *marketing* et à la promotion des produits faits en magasin.

Globalement, on peut dire que la perception de l'éducation chez la majorité des membres rencontrés en entretien correspond à une vision « culturaliste ». Selon Sauvé (1997a, p. 16), les interventions qui se limitent à la diffusion d'information ou à la transmission d'objets d'apprentissage (connaissances, valeurs, codes de comportement) sont de type « culturaliste ».

À travers le groupe de discussion, ces résultats ont été présentés aux membres participants. Les éléments que les membres avaient associés au volet d'éducation populaire à travers les entretiens ont été exposés sous forme de points dans un document présenté à l'appendice C. Les participants au groupe de discussion ont d'abord semblé tous s'entendre sur le fait que ces résultats étaient représentatifs de la façon dont les membres perçoivent le rôle éducatif de la coopérative, lequel est selon eux fortement lié aux actions éducatives non formelles mises en œuvre par la coopérative.

Puis rapidement, certains participants ont été surpris par le fait que les réunions d'orientation et les rencontres du CA n'aient pas été évoquées par les membres, alors qu'ils venaient tout juste de discuter entre eux du riche contenu éducatif de ces activités. Même si ces éléments étaient sous-entendus dans le point « la coopérative en soi », exprimé par un seul répondant, les participants ont souligné le besoin d'identifier clairement ces activités spécifiques comme faisant partie du volet d'éducation populaire de la coopérative. Un des participants a d'ailleurs fait remarquer que la reconnaissance, ou la non-reconnaissance, du contenu éducatif d'une activité par la coopérative influence la perception qu'ont les membres du volet d'éducation populaire.

Peut-être aussi que le monde le voyait pas comme un milieu d'apprentissage comme tel parce que le milieu d'apprentissage n'est pas identifié, identifiable. Les gens reconnaissent que c'est de l'éducation quand c'est identifié, planifié comme tel. [...] C'est moins évident son lien avec les fêtes, le magasin pis les paniers. Là, on y va dans une [approche] d'apprentissage qui est quantifiable, uni-directionnelle, même si ça peut s'inscrire dans un apprentissage collectif.

Ainsi, on remarque que le volet de l'éducation populaire de la coopérative fait référence pour la majorité des membres rencontrés à l'éducation non formelle destinée au public régional alors que, pour quelques membres, le rôle éducatif de la coopérative concerne également l'apprentissage collectif, de type informel, qui émerge de la dynamique d'interaction entre les membres, lequel a été décrit plus en profondeur au chapitre V.

Que ce soit à l'occasion de la réunion d'orientation ou à l'occasion de la discussion de groupe organisée, les différentes perceptions de l'action éducatif de la coopérative sont apparues relativement constantes à travers le discours des membres. Cette différence de visions amène

un conflit cognitif et un conflit de valeurs au sujet de l'éducation au sein de la coopérative dont il sera question à la section 6.5.

6.2 Intentions pédagogiques et contenus des initiatives d'éducation non formelle

De façon générale, les activités éducatives de la coopérative sont peu planifiées et reposent sur l'implication bénévole de certains membres. La participation aux événements locaux (ex : Multi-Art), les bulletins de liaison et les bulletins des paniers ne sont pas planifiés dans une visée éducative. Le contenu éducatif des deux fêtes annuelles concerne principalement les ateliers offerts à l'occasion de ces événements. Suite à l'observation de la Fête des moissons, il semble que ce soit les personnes impliquées dans l'organisation de l'événement qui se chargent de la planification des activités éducatives. Soit elles choisissent les thèmes des formations et trouvent ensuite des personnes désirant donner la formation, soit elles trouvent des personnes intéressées pour donner des formations et approuvent ensuite leurs thèmes proposés. En septembre 2006, trois ateliers étaient offerts : « La gestion de l'eau en milieu rural, responsabilité partagée », « L'agriculture biologique » et « Le compostage ».

Le premier atelier était donné par un agronome directeur d'un groupe d'intervention pour la restauration de la Boyer, une rivière de la région. Son exposé magistral présentait, à l'aide d'une présentation *Power Point*, la gestion de l'eau par bassins versants ainsi que l'organisme qu'il dirige avec ses actions entreprises et projetées. Le contenu de nature scientifique et économique était vulgarisé pour une transmission efficace de connaissances. Le second atelier était donné par un agriculteur qui racontait son histoire et sa philosophie de vie en tant que producteur maraîcher biologique. Son récit était l'occasion d'une rencontre-discussion avec des citoyens, lesquels ont participé activement à l'atelier. Le dernier atelier était donné par un jeune homme qui donne des formations sur le compostage domestique pour la Ville de Lévis. Sa formation visait à expliquer les avantages du compostage et à transmettre les informations et les techniques de compostage aux participants.

Les ateliers proposés lors de la Fête des moissons ne sont pas en lien avec une thématique particulière comme c'est le cas pour la Fête des semences qui propose une thématique

relative à la biodiversité et au patrimoine génétiques. De façon générale, la Fête des moissons, ne serait-ce que des ateliers de formation proposés, ressemble davantage à un marché de producteurs qu'à une activité d'éducation non formelle.

Dans l'ensemble, la planification des activités éducatives semble se faire la plupart du temps de façon intuitive sans que ne soient définies au préalable les intentions pédagogiques de l'intervention. Ces activités éducatives ne semblent pas non plus faire l'objet d'une véritable évaluation (ce qui serait difficile sans que les intentions pédagogiques n'aient été planifiées). Ces activités semblent plutôt adaptées en fonction de leur succès ou de leur absence de succès lors des interventions (nombre de participants, intérêt démontré, commentaires). Par exemple, lors des entretiens, il est ressorti que la coopérative avait organisé lors des fêtes annuelles des ateliers éducatifs pour les enfants qui se sont transformés en simple halte-garderie en fonction des besoins des visiteurs et d'un faible taux de participation. Les visites dans les écoles ont également été présentées comme une activité mise en place suite à une entente d'échange de services avec l'école de Saint-Vallier qui prête ses locaux à l'occasion de la Fête des semences.

Cependant, les fêtes ou les ateliers de formation peuvent offrir de belles occasions d'apprentissage informel. Le simple fait de mettre en contact des agriculteurs avec des citoyens locaux ou d'autres horizons ou encore avec des travailleurs de La Mauve amène souvent des discussions informelles qui débouchent sur une transmission ou un partage de savoirs.

6.3 Approches et stratégies pédagogiques

Suite à l'analyse des situations éducatives en contexte non formel, telles qu'observées ou exprimées lors des entretiens, il a été possible de dégager les principales approches et stratégies pédagogiques utilisées par la coopérative. La première approche relative à l'objet d'apprentissage qui caractérise les interventions éducatives de la coopérative est l'approche cognitive. Selon Sauvé, Villemagne et Orellana (2003, p. 46), cette approche s'applique lorsque l'objet d'apprentissage identifié est un ensemble de savoirs d'ordre cognitif

contribuant à « l'alphabétisation environnementale ». La deuxième approche dominante qui se dégage de plusieurs entretiens est l'approche behavioriste. Celle-ci vise l'adoption de comportements jugés bénéfiques, qui sont dans notre cas les comportements de consommation.

À ces approches, s'ajoutent les approches relatives au processus d'apprentissage. L'approche principale qui se dégage des activités éducatives est l'approche de transmission des savoirs par opposition aux approches de transaction du savoir et de transformation (Miller et coll., 1990 in Sauvé, 1997a, p. 131). L'approche sensorielle est ressortie d'un des entretiens alors que le répondant insistait sur l'éducation par les sens (goût, odorat, vue...). Cependant cette approche est actuellement très peu utilisée par la coopérative.

Si l'on considère également l'apprentissage en contexte informel, l'approche coopérative serait une approche relative au processus d'apprentissage très présente au sein de la coopérative. Selon Sauvé, Villemagne et Orellana (2003, p. 65), « l'approche coopérative fait appel au dialogue, au partage et à l'entraide entre les sujets qui construisent ainsi entre eux un savoir plus riche ». De même, la communauté d'apprentissage pourrait être perçue comme une stratégie pédagogique cadre qui préconise l'approche coopérative de même que les approches dialogique, collaborative, résolutique, critique, praxique, holistique. Cependant, les processus d'apprentissage informels et collectifs sont peu reconnus par les membres de la coopérative et les savoirs qu'ils font émerger sont « incidents », c'est-à-dire qu'ils sont le résultat d'une démarche non consciente. Puisqu'un seul membre a semblé percevoir la coopérative en tant qu'activité d'apprentissage en soi, on ne peut dire que la communauté d'apprentissage caractérise l'action éducative de La Mauve. Cependant, la structure même de la coopérative et son fonctionnement (gestion, orientation et planification) présentent déjà un riche potentiel pour le développement de cette stratégie éducative et, par conséquent, le développement de processus de co-construction de savoirs et d'émancipation.

À l'occasion du groupe de discussion, un des participants a d'ailleurs reconnu que les stratégies éducatives mises de l'avant par La Mauve ne visaient pas au départ l'apprentissage collectif mais que ce type d'apprentissage ressort des résultats. Il semble trouver ces résultats à la fois valorisants et motivants.

À date, nos stratégies qui étaient là-dessus n'étaient pas pour mettre en valeur ça [apprentissage collectif], mais ça a conduit à ça. Mais là, on pourrait à la limite, axer plus. Pis moi, je trouve que c'est génial [...] en fait, je suis vraiment renversé.

Tout comme pour les activités d'éducation non formelle, l'apprentissage collectif n'est pas planifié de façon consciente par les membres de la coopérative. L'absence de planification, d'une démarche d'identification des intentions pédagogiques, des approches et des stratégies, semble contribuer à cette difficulté qu'ont les membres de la coopérative à identifier qu'ils ont appris quelque chose et comment ils l'ont appris.

Je ne suis pas sûr que ça ressortirait. Même moi, si on me pose la question, je vais peut-être pouvoir dire coopérative en soi mais est-ce que je vais être capable d'identifier le processus, la manière dont on fait les assemblées générales, les assemblées d'orientation, la planification des paniers, etc.? Ce sont des actions qui sont moins évidentes...

Tout en identifiant les réunions d'orientation, de planification et les réunions du conseil d'administration comme des activités d'apprentissage, ce répondant reconnaît encore une fois qu'il est difficile d'identifier les objets et les processus d'apprentissage lorsque ceux-ci ne sont pas clairement exposés à l'apprenant au début du processus d'apprentissage, comme c'est le cas en contexte formel d'éducation.

6.4 Caractérisation des intentions et stratégies éducatives

L'analyse des données a permis de caractériser les intentions et les stratégies éducatives de la coopérative au regard des éléments d'un champ notionnel de l'éducation développé par Sauvé (2007) afin de distinguer les termes les plus couramment utilisés pour faire référence à l'éducation, tels que décrits à la section 2.2.

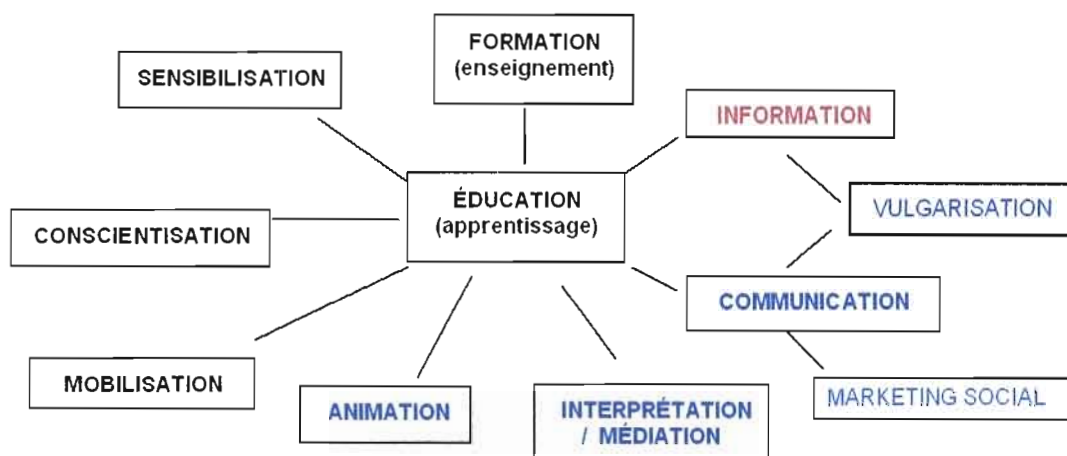


Figure 6.1 Un champ notionnel de l'éducation (Sauvé, 2007).

Globalement, les activités d'éducation non formelle organisées par La Mauve relèvent surtout de la sensibilisation et de la formation, utilisant des stratégies de communication, d'information et de *marketing* social. Les activités et les ateliers proposés dans le cadre des deux évènements annuels contribuent principalement à la formation et à l'information des participants. Les bulletins hebdomadaires distribués aux abonnés des paniers relèvent aussi principalement de l'information. On y transmet des savoirs, ou connaissances, comme l'origine, la valeur nutritive ou les conditions de culture des légumes du panier, lesquels peuvent contribuer au développement de savoir-faire concernant la façon d'apprêter et de conserver ces légumes.

Les jardins de micro-production ont été présentés par plusieurs comme un projet éducatif à développer par la coopérative. Les projets décrits par les répondants relèvent de la formation et de l'information. Ces jardins sont envisagés comme pouvant servir à la démonstration des alternatives de production en agriculture. Par l'animation auprès des visiteurs et par la planification d'activités plus ciblées de formation, les jardins pourraient enrichir la mission éducative de La Mauve. Selon le contenu des animations, celles-ci pourraient contribuer, par exemple, à l'information du public par la transmission de connaissances sur les méthodes culturelles ou à la formation par l'animation d'ateliers sur le compostage domestique.

Les intentions de sensibilisation et de conscientisation ont été exprimées par plusieurs membres lors des entretiens ou à l'occasion de la réunion d'orientation. Cependant, ces deux

termes semblaient souvent mal compris. En fait, plusieurs personnes ont parlé d'activités éducatives en termes de conscientisation alors qu'il s'agissait la plupart du temps de sensibilisation. Rappelons que la conscientisation va au-delà de la sensibilisation et interpelle la dimension éthique de la personne.

À l'occasion de l'animation du groupe de discussion, le schéma du champ notionnel de l'éducation selon Sauvé (2007) a été présenté afin que les participants puissent identifier où se situe l'action éducative de la coopérative mais également dans le but de donner un outil pour clarifier certaines notions qui apparaissaient confuses lors des entretiens. Chacun des éléments du champ notionnel a été défini et expliqué en faisant la distinction entre les stratégies (en bleu) et les intentions éducatives (en noir). Certains participants ont montré une excellente compréhension du schéma et se sont approprié les concepts présentés pour alimenter la discussion et entrevoir de nouvelles possibilités dans la planification de l'intervention éducative de la coopérative.

Pis là, on revient avec les stratégies : *marketing* social, vulgarisation, communication, animation. [...] Ça va être nos actions pour faire ressortir ce qui ne sort pas : la perception de la globalité, la perception de la coop, les actions qui sont faites, la structure, la représentation. C'est des trucs qui sont là, qu'on voit mal, mais qui sont inhérents, qui sont importants pis qu'on aurait avantage à pousser plus dans notre action, à mettre en valeur.

Cependant, la compréhension de ces concepts s'est révélée très inégale d'un participant à l'autre.

Quand La Mauve fait ce que Marie appelle du *marketing* social, La Mauve fait de la sensibilisation et de la conscientisation. Dans ce que La Mauve fait, moi j'estime qu'elle fait beaucoup de la sensibilisation et de la conscientisation de sorte que c'est des constituantes de l'éducation pis je trouve que ça c'est important.

Il apparaît en effet peu probable que le *marketing* social enclenche un véritable processus de conscientisation. Le *marketing* social peut avoir une visée de mobilisation, donc d'action. Cependant, l'action individuelle (comportements et conduites) ou collective (manifestations, prises de position, projets) n'est pas nécessairement l'aboutissement d'un processus de prise de conscience. De plus, ce participant défend à travers son propos des stratégies de *marketing*, et non de *marketing* social, utilisant constamment des termes relatifs à l'éducation.

Cette confusion des termes peut être le fait d'une mauvaise compréhension des concepts, mais elle témoigne également des différences profondes entre les perceptions du rôle éducatif de La Mauve à travers ses membres. Ces perceptions sous-tendent des représentations de l'éducation aussi très différentes.

6.5 Principaux enjeux relatifs au volet d'éducation populaire de la coopérative

Le principal enjeu relatif au volet d'éducation populaire de la coopérative relevé suite à l'analyse des résultats concerne les conflits cognitifs et de valeurs au sein de la coopérative.

Lors de l'atelier sur le volet « éducation populaire et sensibilisation » de la réunion d'orientation, les différences de représentations des membres sont clairement apparues comme étant à l'origine d'un conflit majeur au sujet de l'éducation. Deux membres ont eu à confronter leurs visions respectives de ce secteur d'activités de la coopérative. Ce conflit était prévisible puisque lors des entretiens la semaine précédente, ces deux membres avaient présenté des représentations totalement différentes de la coopérative et du système agroalimentaire. L'un d'entre eux, préoccupé par des questions de sécurité alimentaire et de renforcement des communautés, prônait une approche d'éducation populaire visant la co-construction de savoirs émancipateurs pour la communauté par l'entremise de la coopérative. L'autre, préoccupé par le développement d'une nouvelle gastronomie du terroir et la réussite économique de la coopérative, prônait une amélioration de la stratégie de *marketing* et de l'image de l'organisation. Un autre participant présent à l'atelier proposait plutôt des stratégies de l'ordre de la communication. Le conflit qui a alors éclaté a permis de mettre en évidence la confusion qui existe chez certains membres entre les concepts d'éducation, de *marketing* et de communication.

Ce conflit cognitif, lié dans ce cas à un conflit de valeurs, est apparu à nouveau de façon claire lors de la plénière de la réunion d'orientation. Les différences entre les représentations de l'action éducative de la coopérative et la compréhension même des termes liés à l'éducation (conflit cognitif) entraînent inévitablement chez les membres des différences dans

l'importance que doit avoir ce secteur d'activités pour la coopérative (conflit de valeurs) et les moyens qu'elle doit préconiser pour déployer son action éducative.

Ce conflit cognitif et de valeurs au sujet de l'éducation a pu être observé également à l'occasion du groupe de discussion. À travers leurs échanges, on remarque que les acteurs discutent de l'action éducative mais ont chacun une compréhension très différente du concept même d'éducation. Ils tentent donc de se convaincre les uns les autres afin de faire valoir leur point de vue. Les participants sont braqués sur leurs positions ce qui les amène en quelque sorte à un dialogue de sourds. Par exemple, un participant ne parle d'éducation qu'en termes de *marketing* et va même jusqu'à nier l'impact éducatif de la coopérative. Il associe l'éducation avec les bancs d'école et la considère comme une perte de temps et d'argent pour la coopérative. Un autre participant confond l'implication au sein de la coopérative et l'implication dans un processus éducatif. Il défend des solutions pour résoudre le problème de l'implication des membres au sein de la coopérative tout en utilisant le vocabulaire et les termes relatifs à l'éducation.

En général, il semble y avoir un conflit entre la mission commerciale (faire de l'argent) et la mission sociale (qui demande de l'argent) de la coopérative. Les manques de temps et d'argent ont été évoqués à plusieurs reprises lors des entretiens et des séances d'observation comme principal facteur limitant le véritable déploiement du potentiel éducatif de la coopérative. Il semble que, pour plusieurs membres, la situation actuelle de la coopérative nécessite de mettre les priorités sur la rentabilité et l'efficacité économique. Le développement du volet d'éducation populaire est perçu ainsi comme devant reposer sur l'implication bénévole des membres. Or, le manque d'implication dans ce secteur d'activités, et dans la coopérative en général, a été exprimé par quelques membres lors des entretiens en tant qu'élément problématique pour La Mauve.

Les membres de soutien s'impliquent peu comparativement à leur nombre. Les travailleurs sont surchargés et les membres fondateurs, qui semblent être davantage porteurs de l'intérêt pour le volet d'éducation populaire, ne siègent plus sur le conseil d'administration et ne sont pour la plupart presque plus actifs au sein de la coopérative. L'implication des membres semble de plus en plus être liée au volet commercial. C'est particulièrement le cas des

membres utilisateurs pour lesquels la coopérative représente un apport financier significatif pour leur entreprise. Cette implication en fonction de l'intérêt économique est d'ailleurs perçue par plusieurs comme une conséquence normale du fonctionnement démocratique de la coopérative.

Encore une fois, il faut préciser que l'importance que les gens accordent à la dimension sociale ou à l'éducation est intimement liée à leurs compréhensions de ces deux dimensions. Ce phénomène peut être analysé au regard des représentations sociales, lesquelles sont faites à la fois d'éléments cognitifs et de valeurs qui s'orchestrent à l'intérieur d'un système plus ou moins cohérent.

Au bilan, on constate que le volet d'éducation populaire, qui est l'un des trois secteurs d'activités à travers lesquels la coopérative veut mettre en œuvre sa mission, est essentiellement associé par les membres aux interventions éducatives destinées au grand public. Cependant, quelques membres ont une représentation de l'éducation populaire qui les amène à reconnaître les apports de l'apprentissage collectif au sein de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative et à y reconnaître un potentiel pour le déploiement de ce secteur d'activités.

CHAPITRE VII

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats généraux, lesquels sont discutés en regard au but de la recherche qui est de mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel. Après avoir discuté des observations méthodologiques, un retour sur l'atteinte de chacun des trois objectifs généraux de recherche est présenté en y incorporant les réflexions issues du groupe de discussion. Ensuite, ce chapitre fait le point sur le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture et présente des recommandations pour le déploiement du potentiel éducatif de la coopérative La Mauve.

7.1 Observations méthodologiques

Rappelons que le cadre méthodologique de cette recherche a été établi dans le souci d'assurer la validité des résultats, en fonction des critères décrits à la section 3.4. Tout au long de la recherche, les observations ont été notées dans un cahier de bord dans un souci de vigilance quant aux possibilités de biais méthodologiques. Cette section fait état de ces observations pour chacune des stratégies de collecte de données.

Les premières stratégies utilisées, soit la recherche documentaire et l'observation directe à l'occasion de le Fête des Moissons, n'ont pas semblé comporter d'importants risques de biais

méthodologiques. Elles ont servi d'exercice d'approche du terrain d'étude et ont permis de dégager le message officiel projeté par la coopérative.

Les entretiens individuels ont été réalisés suivant un guide d'entretien de type plus ou moins directif selon les répondants, allant de l'entretien semi-directif à la discussion orientée. Certaines personnes étaient très volubiles et répondaient à plusieurs questions sans qu'il soit nécessaire de les questionner. Pour ces répondants, l'ordre des thèmes abordés pouvait varier passablement. Les questions posées pouvaient alors s'éloigner davantage du questionnaire pour suivre le cours de la discussion. Pour d'autres répondants, sans doute moins habitués à verbaliser les concepts abordés, les réponses à chaque question étaient assez brèves et le guide d'entretien a été suivi de plus près.

Pour répertorier les problèmes, les éléments de problématique énoncés tels quels de même que les critiques indirectes ont été pris en compte. Par exemple, un répondant a exprimé que la pratique de l'agriculture biologique jouissait d'une bonne réputation, laquelle facilitait les relations harmonieuses avec ses voisins puisque ce mode de production n'est pas polluant. Cet énoncé a été considéré comme faisant référence au problème de la cohabitation sociale de même qu'à celui de la pollution d'origine agricole. De plus, bien qu'une section de l'entretien portait plus précisément sur la situation dans le secteur agroalimentaire, des éléments problématiques ont été recueillis également dans les autres sections de l'entretien.

Pour certains répondants, les questions étaient souvent mal comprises ou tout simplement incomprises en raison d'un manque apparent de connaissances sur les sujets abordés. Il a donc été difficile avec ces personnes d'adapter le questionnaire et le vocabulaire utilisé pour tenter d'obtenir l'information désirée. Il est fort probable que cette incompréhension des questions de la part du répondant ait entraîné chez lui des difficultés à verbaliser certains concepts.

Le fait que certaines personnes n'aient pas souvent l'occasion d'exprimer leur opinion au sujet de l'agriculture, l'alimentation ou l'environnement, a rendu difficile la collecte des données relatives aux éléments de représentation. L'un des participants au groupe de discussion a d'ailleurs fait remarquer qu'il est difficile de se forger une opinion solide lorsqu'on n'est pas amené à se questionner fréquemment sur un sujet.

Pis là, à vous écouter, je me perds un peu dans un paquet de choses. C'est pas juste en posant la question de temps à autre que je réussis à former mon idée comme il faut.

Il s'agit certes là d'un enjeu méthodologique mais également de la démonstration du rôle que peut avoir l'apprentissage informel et l'éducation non formelle sur l'enrichissement des représentations. L'action éducative de la coopérative est propice à amener ses membres à s'exprimer sur certains sujets liés à la problématique socio-écologique du secteur agroalimentaire, contribuant ainsi à enrichir à la fois les représentations, la compréhension et la capacité à discuter de ces sujets pour chaque personne.

Il est aussi possible que certains éléments n'ont pas été exprimés par les répondants lors des entretiens puisqu'ils sont pris pour acquis. Par exemple, pour un répondant qui est producteur biologique, il peut être évident, pour lui et les personnes qu'il côtoie quotidiennement, que l'agriculture conventionnelle est un mode de production polluant impliquant l'utilisation d'engrais chimiques et de pesticides. Il se peut donc que le répondant n'ait pas mentionné le problème de la pollution au cours de l'entretien, bien qu'il s'agit d'un problème très important pour lui, puisque cet élément de problématique est tellement compris et admis par tous à l'intérieur de son groupe social d'appartenance.

Les représentations des divers thèmes abordés par la recherche ont aussi orienté les réponses aux questions chez les répondants, notamment celles portant sur la mission éducative de la coopérative. Par exemple, pour certains répondants, l'éducation fait référence au système scolaire formel et, par conséquent, tout questionnement sur l'action éducative de la coopérative entraîne des réponses limitées à ce contexte. Il en est de même pour la représentation de l'apprentissage. Celui-ci est perçu par plusieurs répondants comme faisant référence aux connaissances ou aux compétences qu'il est possible d'apprendre à l'école. Pour d'autres répondants, l'apprentissage est perçu comme de la simple information, comme, par exemple, apprendre qu'il y aura une réunion d'orientation ou une rencontre de producteurs.

L'observation a servi principalement à confirmer plusieurs données recueillies lors des entretiens et à examiner l'interaction entre les membres interrogés lors de la réunion d'orientation. Par exemple, lors de l'atelier sur le volet d'éducation populaire, il a été possible

d'observer l'interaction entre deux membres qui avaient été rencontrés en entretien individuel dans la semaine précédente. La dynamique entre ces deux personnes a témoigné de certains conflits cognitifs et de valeurs à l'intérieur de l'organisation. Ces conflits étaient prévisibles en raison des différents éléments de représentations qui se dégageaient de leurs discours respectifs lors des entretiens individuels.

Le groupe de discussion a permis à la fois de confirmer et de compléter les informations recueillies lors des entretiens individuels et des séances d'observation, tout en faisant émerger de nouvelles pistes de discussion. Le principal obstacle à la réalisation de cet exercice a été le degré très inégal de compréhension des concepts discutés et de la démarche méthodologique de la recherche. Par exemple, certains participants ont semblé ne pas comprendre le concept de représentation sociale, la méthodologie et la stratégie d'analyse utilisées. Pour ces personnes, le questionnement sur la validité des résultats les a amenés à simplement discuter de ce qui semble important pour eux, à vanter les points forts de la coopérative ou à exprimer une opinion quant aux décisions stratégiques que devrait prendre la coopérative. Le groupe de discussion a semblé être pour certains une occasion de prendre la parole pour défendre leurs opinions par rapport à la coopérative s'écartant souvent de la question posée.

À l'opposé, d'autres participants ont exprimé clairement leur compréhension de l'exercice proposé en reformulant dans leurs propres mots la question qui leur était posée.

C'est pas ce que les gens attendent de la coopérative, c'est ce qu'on perçoit du système agroalimentaire ou qu'est-ce qu'on perçoit du système rural régional, pis face à ça, on a une action. Moi, c'est de même que je le comprenais.

Ce degré de compréhension du concept de représentation sociale et de son caractère complexe ne semble pas aussi élevé chez les autres participants. Par exemple, un autre participant s'étonne que l'insécurité alimentaire ne soit pas ressortie comme un problème majeur à travers les entretiens. Ce participant ne semble pas avoir compris la méthodologie de recherche, c'est-à-dire que les résultats présentés illustrent l'importance de certains éléments dans le discours des personnes rencontrées et non pas l'importance de ces éléments par rapport à la problématique agroalimentaire au Québec. Tout au long de la rencontre, ce participant ne semble d'ailleurs pas comprendre ce que sont les représentations sociales

puisqu'il défend constamment l'idée de mettre des définitions sur certains mots au lieu de comprendre ces mots en termes d'objets partagés socialement dont la compréhension dépend d'un système de valeurs, de connaissances, d'attitudes, d'expériences, etc.

Il apparaît en effet difficile de recueillir et d'interpréter des données lorsque l'on questionne des personnes sur un objet social (agriculture, éducation, alimentation, environnement) dont ils ont des représentations très différentes, parfois même divergentes. En effet, la compréhension du cadre théorique de la recherche influence inévitablement la façon dont les questions sont interprétées ou encore le regard critique que peuvent poser les participants au groupe de discussion sur les résultats présentés.

L'utilisation de la théorie des représentations sociales, du domaine de la psychologie sociale, pour la présentation de la méthodologie et des résultats à l'occasion du groupe de discussion apparaît comme un exercice plutôt risqué. Dans le contexte particulier de la coopérative La Mauve, dont la plupart des membres très impliqués possèdent une formation de niveau universitaire, il a été possible de vulgariser la théorie des représentations sociales sans trop la simplifier et de s'en servir avec le groupe pour discuter les résultats avec un certain succès. Cependant, dans un autre contexte de recherche, il serait préférable de ne pas entrer dans de telles subtilités théoriques avec les participants mais d'utiliser plutôt un vocabulaire plus simple (façon de voir les choses, paire de lunettes, paradigme, vision, etc.) qui serait davantage adapté au public cible.

7.2 Représentations et action sociale

Cette recherche tentait dans un premier temps de répondre à la question suivante : Quelles représentations les membres de La Mauve ont-ils de la problématique dans le secteur agroalimentaire et comment, à travers leur action au sein de la coopérative, tentent-ils d'apporter des solutions à cette problématique?

Rappelons que les représentations de la situation dans le secteur agroalimentaire sont tributaires des représentations d'autres objets sociaux tels que l'agriculture, l'alimentation,

l'environnement et la santé. Les systèmes de représentations se construisent à partir des attitudes, des valeurs, des savoirs, des croyances, des préoccupations, des attentes et constituent en quelque sorte des schèmes de pensée que les personnes utilisent afin de comprendre le monde qui les entoure et interagir les uns avec les autres. Lorsque les personnes font face à des problématiques socio-écologiques, leurs représentations influencent inévitablement la recherche de solutions et le développement de l'action pour tenter de transformer les réalités qui les touchent. Un phénomène que constatent d'ailleurs Garnier et Sauvé (1999) :

Nos choix d'action ou d'intervention sont tributaires de nos représentations. La façon dont nous concevons l'environnement influence notre agir, tout comme l'expérience que l'on fait de l'environnement influence notre représentation de ce dernier.

En plus d'avoir recours à la théorie des représentations sociales comme cadre théorique de recherche, celle-ci a également été présentée à l'occasion du groupe de discussion afin que les membres de la coopérative puissent se l'approprier et l'utiliser pour discuter entre eux les résultats présentés.

Pour cette raison, l'animation du groupe de discussion a débuté par un exposé explicatif de la théorie des représentations sociales à l'aide d'un schéma, présenté à l'appendice C. Malgré la complexité de cette théorie, les participants en ont montré pour la plupart une bonne compréhension. Par exemple, un des participants reconnaissait lors du groupe de discussion que certains problèmes globaux (exemple : fragilité du système agroalimentaire) sont exprimés moins souvent que des problèmes plus spécifiques (exemple : pollution) mais qu'ils englobent plusieurs des problèmes exprimés plus fréquemment. En ce sens, il est normal pour lui que les problèmes globaux ne soient pas exprimés par la majorité parce qu'ils témoignent d'une compréhension holistique de la problématique agroalimentaire peu répandue. Cette compréhension holistique témoigne en effet d'un système de représentations plus complexe, plus englobant, qui permet de faire plusieurs liens entre les divers éléments d'une problématique.

Comme le mentionnent Garnier et Sauvé (1999), l'étude des représentations sociales permet non seulement de saisir le caractère systémique et complexe des problématiques liés aux questions environnementales mais elle amène à « mieux comprendre les dynamiques menant

à la prise de position des différents acteurs et celles qui régissent les conflits entre groupes sociaux ».

À travers l'analyse des représentations, il a été possible de déceler l'origine de certains rapports conflictuels entre les membres de la coopérative autour de ce champ d'intérêt commun qu'est l'agroalimentaire. En effet, il n'est pas étonnant de constater qu'un membre utilisateur, agriculteur et chef d'entreprise, possède des représentations de l'agroalimentaire et des intérêts pour la coopérative bien différents de ceux d'un membre de soutien, ancien universitaire très impliqué dans les causes sociales et environnementales.

La reconnaissance de ces différentes visions et intérêts permet d'expliquer la difficulté de communication qui débouche souvent sur des conflits. Au regard de l'expérience d'animation du groupe de discussion, il semble que les personnes restent parfois prisonnières de leurs représentations. Les éléments d'information apportés par les autres membres, de même que les concepts ou les résultats de recherche présentés, sont interprétés, adaptés ou transformés par les participants afin de les intégrer à leur système de représentations sans trop d'incohérence. Le système de représentations apparaît ainsi comme une boîte noire qui peut brouiller une stratégie de communication et transformer considérablement le message d'origine.

L'un des participants au groupe de discussion évoque ce souci de cohérence entre le système de représentations et les nouvelles informations :

Nous autres on est attaché aux **valeurs** pis qu'est-ce que ça vient faire ...sortir nos contradictions. On n'aime pas ça être contradictoire, donc on n'aime pas nécessairement voir tout l'enjeu au complet parce que là ça fait tout ressortir nos contradictions. Au lieu de voir la chose au niveau global, [...] on pousse ça là pis on veut pas le voir, parce que c'est complexe, parce que ça vient nous chercher très proche. Pis l'alimentation, l'environnement, nos habitudes de vie, notre sphère personnelle, maudit qu'elle est difficile à tenir...dans le fond ça vient faire des heurts. [...]Ça va au-delà des **connaissances**, c'est la capacité que les gens ont à comprendre. Parce que je ne pense pas nécessairement que les gens manquent d'**information**... Dans le fond, on ne veut pas être en contradiction avec nous autres.

Dans son intervention, ce participant reconnaît que les représentations tentent d'orchestrer aussi bien des éléments de valeurs que des éléments cognitifs. La transformation des représentations sociales et le passage à l'action interpellent la dimension éthique des personnes et nécessitent d'aller au-delà de la simple transmission d'information ou de

connaissances. Son propos articule d'ailleurs certains liens qui existent entre les valeurs, les attitudes et les connaissances dans un système de représentation sociale. À la suite de son intervention, un autre participant apporte comme conclusion spontanée : « c'est le nerf de la guerre, l'éducation ». Une affirmation que plusieurs autres participants s'empressent d'appuyer.

Une éducation holistique, c'est-à-dire qui combine plusieurs approches et qui tient compte de toutes les dimensions de la personne en développement (cognitive, affective, morale, comportementale, etc.), peut en effet contribuer à l'enrichissement des représentations des individus. Dans cette optique, une démarche de clarification des valeurs, telle que proposée par Sauvé et Villemagne (2003, p. 111), peut être utilisée afin de porter un regard critique à la fois sur nos propres valeurs et sur les valeurs dominantes dans la société ou dans notre groupe social.

Une attitude d'ouverture aux autres est primordiale afin d'initier une transformation des représentations dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collectif ou de co-construction de savoirs. Un participant au groupe de discussion reconnaît d'ailleurs qu'à travers la coopérative, les personnes peuvent enrichir leurs représentations du système agroalimentaire, et donc enrichir leur compréhension des problématiques de ce secteur.

[...] Que tu le prennes par le bout qui t'intéresse qui vient te chercher, du bio ou ma petite santé ou que tu le prennes par un souci de l'environnement parce que t'aimes ben les grenouilles pis tu veux qu'il continue d'en avoir, tu finis quand même... pis c'est un peu le but de la complexité de l'affaire, c'est que tu peux le prendre par plusieurs bouts. Ce qui fait qu'une fois [...] que tu peux saisir une porte, quand tu l'ouvres tu peux [...] t'amener vers la compréhension plus globale d'un impact, d'un geste qui a priori semble simple et unique dans ta petite réalité mais qui a une répercussion sur plusieurs choses [...] Je trouve ça intéressant, même stimulant. Ça oriente un peu les actions.

Sans en être totalement conscient, ce participant évoque le fait que la connaissance des éléments de représentations de l'apprenant aide à mieux orienter l'action éducative. En effet, l'étude des représentations sociales aide au *design* de stratégies d'éducation relative à l'environnement puisqu'elle permet de saisir davantage la situation initiale de l'apprenant (Gamier et Sauvé, 1999). D'ailleurs, la présentation de la théorie des représentations à l'occasion du groupe de discussion a permis non seulement de pouvoir valider les résultats de la première section de la recherche (la compréhension de cette théorie devenant alors un

préalable) mais a offert également la possibilité de faire connaître cet outil d'analyse aux membres de La Mauve afin qu'ils puissent se l'approprier et l'utiliser pour planifier leur action éducative et améliorer leurs communications.

Cependant, comme il a été mentionné plus tôt, les concepts ou les résultats de recherche présentés étaient souvent interprétés et utilisés par les participants de manière à les adapter à leur propre système de représentations. Par exemple, la discussion des résultats relatifs au premier objectif général de recherche a amené l'un des participants à statuer sur la nécessité de mettre des définitions sur les termes utilisés au sein de la coopérative. Après une riche discussion au sujet du caractère complexe des représentations sociales, notamment en raison des éléments de valeurs qu'elles comportent, il conclut pourtant :

On va commencer à s'entendre et à se comprendre à partir du moment où on va avoir défini les mots dont on parle, même s'il faut à aller à des sous-définitions. À ce moment-là, tous les heurts et les contradictions vont pouvoir s'estomper et la contradiction et l'affrontement n'existera plus parce qu'on va savoir exactement de quoi on parle.

Même si le processus de recherche d'une définition, qu'il prétend pouvoir faire consensus, pourrait faire l'objet d'une activité d'apprentissage enrichissante, ce participant semble croire que la définition officielle des termes transformera les représentations des membres. Son intervention amène d'ailleurs de vives réactions de la part des autres participants.

Oui, c'est vrai, il faut s'entendre sur des mots, oui, il faut s'entendre sur des valeurs, mais c'est 'tits pas à 'tits pas pis on est pas sorti du bois. Parce que ça vient justement jouer sur les valeurs. Parce qu'il y en a qui vont avoir une compréhension différente de la définition.

[...]

C'est ce qui fait la richesse d'avoir tout le monde sa façon de voir les choses, avec des mots différents mais qui en bout de ligne porte une idée globale de l'ensemble et qui va enrichir le tout.

En effet, si la reconnaissance des différentes visions et intérêts permet d'expliquer la difficulté de communication et l'origine de certains conflits, d'autres fois, la reconnaissance de ces éléments se présentent plutôt comme des terrains d'entente (des poignées de portes) qui permettent aux personnes de communiquer mais également de s'ouvrir sur l'univers des représentations de l'autre et d'intégrer de nouveaux éléments à ses propres représentations. Cet enrichissement mutuel des représentations contribue alors au développement d'une vision plus globale des problématiques, laquelle peut amener de nouvelles perspectives d'action.

Ainsi, il est possible de constater à travers l'analyse du verbatim du groupe de discussion une légère modification des éléments de représentations chez certains participants à l'issue de cette rencontre. Le fait de discuter avec d'autres membres des résultats de recherche semble tout de même avoir contribué à enrichir les représentations des participants concernant la situation dans le secteur agroalimentaire, la mission et le fonctionnement de la coopérative. Puisque les participants ont montré dans l'ensemble une bonne compréhension des concepts présentés qu'ils ont ensuite utilisés pour discuter les résultats. Il semble qu'ils se soient engagés dans une démarche de clarification de leurs propres représentations et stratégies d'action, ce qui rencontre en partie la visée d'intervention éducative de la démarche de recherche. Cette dimension participative de la recherche a cependant permis de constater à quel point le travail sur les représentations en tant que démarche éducative requiert une grande patience et d'excellentes qualités de pédagogue.

Rappelons, encore une fois, que cette démarche était possible en raison du contexte particulier de la coopérative La Mauve et qu'il aurait été possible d'organiser un groupe de discussion et de présenter certains résultats sans avoir recours à la théorie des représentations sociales avec les participants.

Au bilan, les résultats de cette section montrent qu'il existe des différences importantes à travers les représentations d'un membre de la coopérative à l'autre. Il y a donc absence d'un noyau fort de membres partageant des valeurs, des connaissances, des attitudes, des expériences semblables, ce qui peut expliquer plusieurs difficultés de communication et certains conflits au sein de la coopérative. Au niveau de chaque membre, on remarque que sa représentation du système agroalimentaire et de la coopérative influence l'interprétation des problèmes auxquels il est confronté et l'identification de pistes de solutions concrètes pour y remédier. Par conséquent, chacun tente de défendre sa façon de se représenter les problèmes du système agroalimentaire, la mission et le fonctionnement de La Mauve, ce qui freine le développement d'un projet d'action sociale clairement défini.

7.3 Apprentissage au cœur de l'action

Cette recherche visait ensuite à répondre à cette deuxième grande question : Quels sont les processus d'apprentissage informel et de construction des savoirs qui s'installent au cœur de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative? Comment l'action (et davantage l'innovation) sociale est-elle liée à la construction d'un savoir collectif?

Les objets d'apprentissage reconnus par les membres sont majoritairement d'ordre cognitif. De même, les processus les plus facilement identifiés relèvent de la transmission de ces éléments cognitifs, soit des processus uni-directionnels. La recherche a permis de déceler une difficulté généralisée chez les membres quant à la reconnaissance des objets et des processus d'apprentissage qui les impliquent. En effet, la majorité des apprentissages identifiés concernent les autres membres ou catégories de membres. En d'autres mots, les membres ont de la difficulté à identifier qu'ils ont appris quelque chose ni comment ils l'ont appris. Ce fait peut expliquer la prédominance des processus uni-directionnels sur les processus autonomes et bi-directionnels ou collectifs dans le discours des membres, alors que ceux-ci apparaissent en réalité beaucoup plus présents au sein de la coopérative.

À l'occasion du groupe de discussion, les participants ont été questionnés au sujet de cette difficulté à identifier leurs propres apprentissages. Selon eux, cela s'expliquerait par une difficulté à parler de soi qui n'est pas spécifique aux membres de la coopérative mais qui serait commune dans notre société.

Rappelons que les représentations de l'apprentissage et de l'éducation du répondant influencent aussi ce qu'il reconnaît en tant qu'apprentissage. Un des participants au groupe de discussion souligne d'ailleurs l'influence de l'éducation formelle sur les représentations des gens afin d'expliquer les résultats présentés.

[...] mais en même temps on est pas capable de cibler c'est quoi les apprentissages qu'on apprend là-dedans. Je reviens avec la représentation avec la communauté d'apprentissage, que c'est pas en haut de liste nécessairement, mais tout le monde reconnaît qu'on apprend quelque chose pis personne est capable de dire exactement qu'est-ce qu'il apprend. Si quand tu leur demandes un apprentissage, souvent le monde vont être « école ». Donc, c'est beaucoup le uni-directionnel qui est mis de l'avant pis beaucoup de l'uni-directionnel qui est compris pis qui est facilement « pointable ».

Ce participant considère que l'apprentissage collectif est important au sein de la coopérative mais que ce type d'apprentissage est difficile à identifier. En effet, malgré la richesse de l'apprentissage collectif et informel observé à La Mauve, peu de membres sont conscients qu'ils prennent part à des processus d'apprentissage collectifs et de co-construction de savoirs.

Néanmoins, la structure de la coopérative semble favoriser l'apprentissage collectif qui, même s'il ne se réalise pas toujours de façon consciente, constitue une richesse importante pour la coopérative. À travers les entretiens et la discussion de groupe, plusieurs membres ont d'ailleurs reconnu que les occasions d'échanger, de discuter, de confronter leurs visions avec les autres leur permettent d'apprendre au cœur de l'action.

Au bilan, les processus d'apprentissage collectifs semblent principalement liés à l'action sociale et au fonctionnement même de la coopérative, un contexte informel peu reconnu et peu valorisé par la coopérative-même et par ses membres. Il apparaît que ces processus occupent une place plus importante dans l'ensemble des phénomènes d'apprentissage au sein de la coopérative que ce que ne peuvent laisser croire les données issues de l'analyse des entretiens individuels. Les apprentissages qui émergent d'un contexte d'action méritent d'être pleinement reconnus puisqu'une démarche consciente et réfléchie d'apprentissage individuel et collectif constitue une valeur ajoutée à l'action sociale et au fonctionnement coopératif (Foley, 1991, p. 130; Vézina, 2002).

7.4 Éducation non formelle et informelle

Finalement, la recherche tentait d'apporter des éléments de réponse à cette troisième grande question : Comment les membres de La Mauve abordent-ils la mise en œuvre de leur volet d'éducation populaire auprès de la population régionale et de ses membres? Comment la coopérative peut-elle contribuer à l'éducation à l'agriculture et à l'alimentation dans une perspective socio-écologique?

Dans l'ensemble, les membres de la coopérative associent spontanément le rôle éducatif de la coopérative à ses deux fêtes annuelles, ses principales actions éducatives officiellement reconnues. Le système de distribution des paniers et le magasin de la coopérative à Saint-Vallier ont également été présentés par plusieurs membres comme des lieux d'apprentissage. Il s'agit dans ce cas d'un contexte d'apprentissage informel, puisque l'action éducatif qui s'y déroule n'est ni planifiée ni reconnue comme telle par la coopérative.

Aucune de ces activités n'est planifiée en termes d'intentions pédagogiques et, par conséquent, aucune n'est évaluée. Que ce soit à l'occasion des fêtes ou à travers le fonctionnement des activités commerciales de La Mauve, l'intervention éducatif se caractérise principalement par une transmission, parfois un échange, d'informations, de connaissances, de codes de comportement et de savoir-faire (ateliers de formation et bulletins des paniers). Puisqu'elle vise aussi bien l'acquisition de connaissances que l'adoption de comportements (liés pour la plupart à la consommation responsable), cette intervention se caractérise par des approches cognitive et behavioriste. La conception générale de l'éducation au sein de la coopérative semble essentiellement de type « culturaliste », c'est-à-dire qu'elle est centrée sur la transmission de connaissances. Globalement, les activités d'éducation non formelle à La Mauve relèvent de la sensibilisation et de la formation, utilisant des stratégies de communication, d'information et de *marketing* social.

Cependant, à la lumière de l'analyse des données, l'action éducatif de La Mauve dépasse largement les activités organisées à l'occasion de ces deux fêtes annuelles prioritairement associées au volet d'éducation populaire. Son action éducatif concerne également les échanges à travers la distribution des paniers puis au magasin, mais aussi le processus d'apprentissage collectif et de co-construction de savoirs au sein des membres impliqués dans la coopérative, comme il a été mentionné à la section précédente. Cette portée éducatif est toutefois limitée par le manque de planification et de reconnaissance de ces processus d'apprentissage informel.

La prise de conscience du processus d'apprentissage peut se faire *a posteriori* par le questionnement et la réflexion, mais, en éducation, elle passe habituellement par l'identification *a priori* des intentions pédagogiques. Un des participants au groupe de

discussion a d'ailleurs remarqué qu'il est plus facile de reconnaître un apprentissage lorsqu'il est identifié en tant qu'objectif à atteindre dans le cadre d'une formation qui mène à l'obtention d'un diplôme que de reconnaître les apprentissages dans la vie de tous les jours.

[...] faut dire que quand on a été fondateur, où on l'a appris, pis comment on l'a...c'est facile quand t'as un papier qui te dis que t'as appris ça pis tu te dis : ah ben, je l'ai appris!

Sans orienter l'action éducative vers un fonctionnement proche de l'éducation formelle, il serait tout de même essentiel d'identifier les intentions pédagogiques visées par les activités d'éducation non formelle ou par l'apprentissage informel afin de développer des stratégies éducatives et choisir des approches privilégiées. En ce sens, la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie pédagogique cadre particulièrement intéressante pour développer des stratégies éducatives à La Mauve. Une coopérative de solidarité présente déjà plusieurs caractéristiques de la communauté d'apprentissage à travers sa structure et son fonctionnement. De plus, la communauté d'apprentissage permet d'intégrer des approches diversifiées (dialogique, coopérative, résolutique, critique, holistique, etc.) dans la planification de l'action éducative et de contribuer au développement d'un processus de co-construction de savoirs et d'émancipation au cœur de l'action.

Un autre obstacle au déploiement du potentiel éducatif de la coopérative réside dans le conflit cognitif (qu'est-ce que l'éducation) et le conflit de valeurs (qu'elle est son importance) issus des différentes perceptions de l'éducation qu'ont ses membres. Par exemple, il existe un conflit quant aux intentions attribuées à l'action éducative de La Mauve (sensibilisation, conscientisation, mobilisation) et quant aux stratégies (*marketing* social, formation, communication) qu'elle doit préconiser. Cette confusion des termes peut s'expliquer par la mauvaise compréhension de ces différents concepts, mais elle témoigne aussi des différences profondes entre les perceptions du rôle éducatif de La Mauve, telles qu'exprimées par chacun de ses membres. Ces compréhensions sous-tendent des représentations de l'éducation aussi très différentes. Il s'agit là d'un enjeu tant pour la communication entre les membres, la concordance entre la mission et les actions de la coopérative, et la cohésion même du groupe que pour le déploiement du potentiel d'éducation non formelle, ou d'éducation populaire, de la coopérative.

Au bilan, la planification de son intervention éducative auprès du public régional et de ses membres se limite essentiellement à l'organisation de deux fêtes annuelles. Pourtant, il apparaît que plusieurs apprentissages émergent d'autres activités liées à son fonctionnement (distribution des paniers, bulletins hebdomadaires, activités de gestion et de planification), lesquelles présentent un potentiel pour le déploiement d'une action éducative relative à l'agriculture et à l'alimentation. Le potentiel de ces activités est toutefois limité par l'absence de planification et une conception générale de l'éducation de type « culturaliste » au sein de la coopérative.

7.5 Potentiel éducatif de projets d'innovation sociale en agriculture

L'étude de cas de la coopérative La Mauve montre qu'il existe bel et bien un potentiel d'éducation relative à l'environnement (au sens du réseau des relations personne-société-environnement) au sein de projets d'innovation sociale en agriculture. Ce potentiel concerne l'apprentissage informel ou non formel qui accompagne, soutient et guide l'action sociale tout en rendant possible la création de ces projets innovateurs en agriculture. En ce sens, il concerne également la transformation profonde des relations entre les personnes, la société et l'environnement à travers le lien fondamental qui unit chacun à son terroir dans un souci de santé des populations, des communautés et des écosystèmes.

Cette éducation, qui vise le développement d'un autre rapport à l'agriculture et l'alimentation, accompagne tout comme elle vise l'action individuelle et sociale. L'adoption d'un agir responsable est une préoccupation centrale de l'éducation relative à l'environnement. Cela exige un changement socioculturel global associé à la transformation des représentations des personnes, un processus à la fois lent et complexe. Selon Sauvé (1997b), la solution globale aux problématiques socio-écologiques « ne peut être envisagée sans un processus éducatif qui favorise la prise en compte des liens étroits entre culture, économie et environnement, et qui incite à l'engagement pour la transformation fondamentale des modes de pensée, de production et de consommation ».

Dans le cadre de projets d'action sociale en agriculture, le développement de cette volonté d'engagement peut être stimulé par l'investigation critique des problématiques dans le secteur agroalimentaire et par l'exercice d'une praxis, c'est-à-dire d'une réflexion critique qui accompagne la démarche de résolution de problème et de développement de projets concrets d'action. Une telle approche éducative réflexive et critique va beaucoup plus loin que l'approche behavioriste, basée sur la simple transmission de codes de comportement, et vise une prise de conscience chez les personnes impliquées. L'approche behavioriste et les mécanismes uni-directionnels d'enseignement et d'apprentissage sont insuffisants pour engager une véritable conscientisation et une transformation fondamentale de l'agir. L'approche behavioriste et la transmission d'information, de connaissances et de codes de comportement peuvent faire partie d'une stratégie éducative globale, mais il est important de prendre conscience de leurs limites quant à leur potentiel de changement socioculturel.

En effet, les véritables changements sociaux ne peuvent passer uniquement par le changement des comportements individuels de consommation puisque les problématiques socio-écologiques, et particulièrement celles du secteur agroalimentaire, concernent les dimensions sociales qui sont à la fois culturelle, économique et politique. Le rapport à l'alimentation comporte un caractère culturel, affectif, éthique. Comme cette recherche a permis de le constater, ce qui est perçu comme étant « bon » pour la santé varie considérablement d'une personne à l'autre, alors que le facteur même de santé peut avoir plus ou moins d'importance dans les choix alimentaires. Les considérations pour le bien-être animal sont encore émergentes ici alors qu'elles sont présentes dans les préoccupations citoyennes et les politiques des pays européens depuis longtemps. La popularité des produits éthiques ou écologiques est en partie tributaire des choix individuels de consommation mais elle est aussi influencée fortement par la disponibilité et l'accessibilité de cette gamme de produits. Or, la présence des produits biologiques, locaux, équitables en épicerie et la différence entre leurs prix et ceux des produits conventionnels équivalents sont influencées à leur tour par les politiques en place. En effet, les politiques et les programmes de soutien en agriculture au Québec et au Canada sont en majeure partie responsables du modèle dominant actuel et orientent la poursuite de ce développement au niveau de la production, de la transformation et de la distribution agroalimentaire. Dans un système dit démocratique, les

politiques devraient traduire les choix de société. Pourtant, dans le cadre des négociations de l'Organisation mondiale du commerce, on assiste à une perte progressive du pouvoir des pays en matière de décision et d'intervention en agriculture en raison des pressions constantes de certains pays, et au *lobby* de certaines multinationales de l'agroalimentaire, qui prônent une ouverture totale des marchés dans ce secteur.

Ces exemples montrent en fait la complexité de la problématique agroalimentaire au Québec : plusieurs problèmes sont reliés entre eux et il n'existe pas de solutions simples. Or, la compréhension de la problématique dans son ensemble accroît inévitablement le pouvoir d'action des individus et des communautés.

En effet, les problématiques du secteur agroalimentaire (très subventionné dans les pays occidentaux) sont souvent liées à des facteurs sociaux et politiques qu'il est essentiel de questionner, d'autant plus que l'agriculture comporte une dimension géographique d'occupation du territoire. À cet égard, les courants biorégionaliste et critique en éducation relative à l'environnement présentent des propositions fort intéressantes pour le développement d'une éducation à une agriculture et une alimentation soucieuses de santé des individus, des groupes sociaux et des écosystèmes. Ces courants présentent tous deux une approche critique proactive des problématiques socio-écologiques de même que des processus d'apprentissage et d'enseignement, des approches et des stratégies pédagogiques pour une éducation *dans, par et pour* l'action (Sauvé, 1997b).

Le courant critique propose la réflexion critique sur les discours et les pratiques sociales afin d'engager un processus de prise de conscience qui mène vers l'engagement politique et la prise de pouvoir à travers l'action qu'elle accompagne. Le courant biorégionaliste propose plutôt l'enracinement dans le milieu de vie, à la fois social et environnemental, afin de réapprendre à connaître et à habiter notre milieu de vie, de façon responsable.

Dans un contexte d'action sociale, l'éducation relative à l'environnement doit viser la construction de savoirs collectifs ancrés dans le milieu socio-écologique et contribuer ainsi à renforcer la solidarité entre les citoyens et le sentiment d'appartenance au terroir afin de stimuler l'engagement des personnes et le développement de projets signifiants. En fait, l'éducation relative à l'environnement doit permettre d'accompagner, de guider et de soutenir

l'action et l'innovation sociale au sein de ces diverses alternatives dans le secteur agroalimentaires.

Il est dommage que les phénomènes d'apprentissage au cœur de l'action n'aient attiré l'attention que d'un nombre très limité de chercheurs dans le domaine de l'éducation. Il existe pourtant des riches apprentissages qui émergent d'un tel contexte, mais ceux-ci sont pratiquement ignorés par la recherche en éducation, mais également par la société en général.

On remarque en ce sens un potentiel inexploité de recherche-action en collaboration avec les acteurs impliqués dans des projets d'action sociale en agriculture. Une telle démarche de recherche-action pourrait s'inspirer de la démarche de croisement des savoirs et des pratiques proposée par le Mouvement ATD Quart Monde (2008). Cette démarche consiste à « associer l'effort de construction par chacun de son propre savoir et la co-construction d'un produit commun » (ATD Quart Monde, 2008). Elle vise d'une part, à produire un nouveau savoir critique et une dynamique de formation à la critique du savoir. D'autre part, elle initie la communication entre des milieux déconnectés, « provoque chez chacun des participants des prises de conscience transformatrices qui amènent le sujet à reconstruire à la fois son propre savoir (de soi, des autres et des choses), son mode de relations aux autres [...] et provoque un changement de pratiques » (ATD Quart Monde, 2008). La démarche de croisement est « aussi importante que les nouveaux contenus de savoir qu'elle vise à produire; c'est une démarche de co-formation réciproque où chacun est co-chercheur, co-acteur et co-formateur » (idem). Cette approche de recherche-intervention développée avec des personnes en contexte de pauvreté et d'exclusion pourrait inspirer la construction d'une démarche semblable dans le contexte de l'agroalimentaire au Québec.

Une telle démarche viserait, d'une part, à soutenir et à renforcer l'action sociale et éducative et, d'autre part, elle viserait à apprendre de leur expérience pour inspirer le développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée à l'alimentation et l'agriculture. En particulier, les projets d'action sociale offrent au champ de l'éducation relative à l'environnement un cadre privilégié pour l'étude des liens entre les représentations d'une problématique socio-écologique et le développement d'un pouvoir et d'une volonté d'action individuelle et collective. À cet égard, la théorie des représentations

sociales aide à saisir le caractère systémique et la grande complexité des liens qui existent entre la façon dont une personne se représente une problématique et les stratégies d'action qu'elle développe. Cette compréhension aide à démystifier le processus de prise de conscience qui mène à l'action, une préoccupation centrale de l'éducation relative à l'environnement. L'étude des représentations sociales apparaît particulièrement intéressante pour enrichir d'une dimension psychosociale aussi bien la recherche, la planification de l'intervention éducative, que la praxis (réflexion critique sur l'action). Dans le cadre d'une démarche éducative, le travail sur les représentations sociales avec une approche critique peut contribuer à la transformation profonde des représentations et de l'agir.

Le cas de la coopérative La Mauve a ainsi permis d'appréhender le réseau des relations entre la personne, la société et l'environnement à travers un souci de santé des individus (par l'alimentation), des groupes sociaux (par les relations entre agriculteurs et citoyens) et des écosystèmes (par l'agriculture). Ce souci de santé globale constitue l'essence même de ce projet d'action sociale en agriculture. De par son action sociale et sa structure coopérative, La Mauve présente un riche potentiel d'éducation relative à l'environnement appliquée au domaine de l'agroalimentaire. Elle contribue déjà dans une certaine mesure à ce type d'éducation et elle semble posséder plusieurs atouts pour poursuivre le déploiement de son potentiel éducatif.

Il existe probablement plusieurs autres coopératives de solidarité en agriculture qui présente un potentiel pour contribuer à l'éducation relative à l'agriculture et l'alimentation dans une perspective socio-écologique. Il est important cependant de se questionner quant au rôle des coopératives de solidarité en matière d'éducation. Tremblay, Idatou et Zuluaga, (2007) affirme que les coopératives de solidarité « sont nées surtout pour favoriser les partenariats et la prise en charge de certains services par les collectivités », ce qu'elles expliquent par le fait que près de 80% des coopératives de solidarité opèrent en milieu rural et dans le secteur tertiaire. Sans le support soutenu des acteurs locaux, comme les Ministères concernés, les Centres locaux de développement ou les Coopératives de développement régional par exemple, il n'est pas surprenant que certaines coopératives en viennent à être rapidement centrées davantage sur des considérations économiques, d'où le recours au *marketing*, que sur des considérations sociales, politiques, culturelles ou environnementales.

7.6 Recommandations pour le déploiement du potentiel éducatif de La Mauve

La coopérative La Mauve contribue déjà de façon concrète à l'éducation au sujet de l'agriculture et de l'alimentation dans son milieu, mais elle possède aussi plusieurs atouts pour approfondir son action éducative. Cette section présente d'abord des recommandations qui font référence aux enjeux relatifs à l'apprentissage et à l'éducation non formelle et informelle identifiés à travers la démarche de recherche. Ensuite, sont présentées une série de recommandations plus spécifiques qui visent à inspirer le déploiement du potentiel éducatif de La Mauve (et d'autres projets d'action sociale en agriculture) à la lumière des théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement.

Dans un premier temps, il est important de distinguer l'intervention éducative qui fait partie du devoir d'éducation, de formation et d'information de toute coopérative, visant la satisfaction des besoins de ses membres, l'amélioration de son fonctionnement coopératif et de sa gouvernance, de l'intervention éducative qui s'inscrit dans une mission sociale d'éducation relative à l'agriculture et à l'alimentation. Le fait que le fonctionnement démocratique est encore mal compris par plusieurs membres qui ne voient en la coopérative qu'un simple magasin indique qu'il est nécessaire d'investir le temps, l'énergie et les fonds nécessaires pour développer l'éducation coopérative à La Mauve. Quant à l'intervention éducative destinée au public régional, celle-ci devrait être supportée par des organisations publiques afin d'éviter que la mission éducative ne soit subordonnée aux préoccupations de rentabilité de la coopérative. D'une part, il est essentiel que les organisations publiques participent au développement d'une éducation à l'agriculture et à l'alimentation dans une perspective socio-écologique, par des apports financiers, de services de conseil, d'accompagnement ou autres. D'autre part, les coopératives doivent solliciter ces organisations et créer des partenariats en fonction de leurs besoins spécifiques nécessaires à l'atteinte de la mission sociale et éducative qu'elles ont choisie.

Ensuite, il semble primordial que les membres de la coopérative travaillent ensemble à reconnaître la diversité des visions de leur propre coopérative et de son rôle éducatif, tout en identifiant clairement les intentions de leur action sociale et éducative. En effet, il serait vain de s'engager vers une planification de l'intervention éducative sans que les membres de la

coopérative ne s'entendent au préalable sur la nécessité et la nature de cette intervention. Or, cette recherche montre qu'il existe un conflit quant à la signification même de l'éducation et quant à l'importance que doit avoir ce volet à travers les actions de la coopérative. De plus, les membres sont porteurs de représentations du système agroalimentaire et de leur propre coopérative parfois fort différentes, ce qui peut nuire à la communication au sein de la coopérative.

Le fonctionnement coopératif implique une relation constante entre les membres, laquelle doit se baser sur un dialogue ouvert au sujet de la situation dans le secteur agroalimentaire et de leur coopérative de même que sur des principes communs qui guident la prise de décision et l'action. Cette attitude d'ouverture est propice au développement d'un apprentissage collectif, d'une co-construction des savoirs communs. À cet égard, l'éducation relative à l'environnement et la théorie des représentations sociales peuvent inspirer la planification d'une telle démarche.

Selon Sauvé (1997b), l'éducation relative à l'environnement vise le développement de processus d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte :

- 1) du caractère multidimensionnel de la personne en développement (aspects cognitifs, affectifs, sociaux, moraux, etc.);
- 2) de la globalité et de la complexité de l'objet d'apprentissage de l'éducation relative à l'environnement, soit le réseau des relations personne-société-environnement;
- 3) du caractère socialement construit du savoir;
- 4) du lien étroit entre la théorie et l'agir;

L'éclairage de la théorie des représentations sociales peut accompagner le processus d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. Les représentations sont faites d'éléments cognitifs, de valeurs, d'attitudes, etc.; elles se construisent à travers l'interaction avec les autres personnes mais aussi avec l'environnement; les représentations (théorie) et les comportements ou conduites (agir) sont intimement liés. Sans nécessairement avoir recours à la théorie des représentations sociales, l'identification de ces éléments constitutifs (connaissances, valeurs, expériences, etc.) permet de mieux comprendre les motivations profondes qui guident les personnes à travers leur action.

Une démarche de co-construction de savoirs doit nécessairement prendre en considération les multiples dimensions de la personne. On doit s'intéresser aussi bien aux éléments cognitifs (informations, connaissances) qu'aux attitudes, aux expériences personnelles, aux valeurs. La composante éthique (les valeurs) a d'ailleurs été abordée par les participants au groupe de discussion, comme étant un élément problématique dans le processus de prise de conscience et de passage à l'action.

De plus, les représentations sociales se construisent et se transforment à travers l'interaction sociale alors que elles constituent également une condition essentielle à cette interaction. Par exemple, un agriculteur qui possède une représentation de l'environnement uniquement reliée au cadre réglementaire du ministère de l'Environnement (développée à travers son interaction avec les autres agriculteurs et avec les inspecteurs du Ministère) risque de rencontrer des difficultés de communication avec un militant environnementaliste qui possède une représentation de l'environnement est reliée aux nombreux problèmes environnementaux (développée à travers son interaction avec les personnes du milieu militant). Par contre, un engagement de ces deux personnes dans une démarche d'apprentissage à travers un dialogue de bonne foi pourrait contribuer à enrichir leurs représentations respectives de l'environnement.

Afin de permettre aux membres de La Mauve de s'engager dans une telle démarche, il semble important de reconnaître d'emblée que les personnes sont porteuses de représentations fort différentes, ce qui peut entraver la communication de même que le sentiment d'appartenance et la volonté d'engagement au sein de la coopérative. Afin de prendre en considération le caractère systémique et complexe des représentations, il serait possible d'inviter les membres à construire en groupe des schémas de leurs propres éléments de représentations. Cet exercice aiderait à visualiser les divers éléments et les liens qui les unissent dans un système de représentations et à comprendre la dynamique des rapports qui existent entre la personne, le groupe social et l'environnement (chaque membre, la coopérative et le milieu agri-culturel local). Les différentes visions doivent être mises en lumière, reconnues et respectées afin que s'installe une relation dialogique propice à l'apprentissage collectif.

Dans le cas de La Mauve, un tel exercice portant sur les éléments de représentations des membres au sujet de l'éducation pourrait aider à comprendre les prises de position et les opinions que défendent férocement certains membres et qui sont à l'origine d'un conflit cognitif (qu'est-ce que l'éducation?) et de valeurs (quelle importance doit avoir l'éducation pour la coopérative?). Les participants pourraient adopter une attitude constructive afin d'enrichir les représentations de chacun en partageant les différentes façons de se représenter l'éducation (le système agroalimentaire ou la coopérative) au lieu de tenter de se convaincre les uns et les autres que leur représentation est la meilleure.

Cette démarche proposée comporte un important défi d'ordre cognitif et pédagogique: même si la théorie des représentations sociales offre de riches perspectives pour l'éducation relative à l'environnement; il n'est pas facile de saisir le caractère systémique et hautement complexe des représentations sociales. L'expérience du groupe de discussion avec des membres de La Mauve a révélé que le concept de représentation sociale ne peut être facilement et rapidement compris et intégré par tous. L'utilisation des représentations sociales dans une démarche d'apprentissage présente un défi pédagogique énorme, celui de vulgariser ce concept sans le simplifier, ce qui viendrait à le dénaturer en raison de son caractère intrinsèquement complexe et systémique. Une telle démarche ne devrait être utilisée qu'avec un groupe possédant des connaissances de base suffisantes pour comprendre la psychologie sociale. Il serait cependant possible, et beaucoup moins risqué, de travailler à reconnaître et cerner les divers éléments qui composent la représentation sociale (comme les connaissances, les expériences, les valeurs, les attitudes, les croyances, les préoccupations, les attentes, etc.) sans avoir explicitement recours à la théorie des représentations sociales.

La présence d'un animateur aiderait à guider cette démarche de clarification des visions, des représentations et des stratégies d'action. Il pourrait s'agir d'un intervenant de la coopérative ou d'une personne extérieure (groupe d'éducation populaire, Université, personne ressource du Centre local de développement), qui possède des qualités de pédagogue pour accompagner le groupe dans sa démarche d'apprentissage collectif.

Si à l'issue d'une démarche d'apprentissage collectif et de clarification des représentations de l'éducation, le volet de l'éducation populaire apparaissait effectivement comme un champ

d'action privilégié pour la coopérative, il serait possible de travailler au déploiement de son plein potentiel. À cette fin, les recommandations suivantes ont été formulées.

1) Reconnaître et valoriser l'action éducative de la coopérative

Dans un premier temps, la coopérative pourrait reconnaître et valoriser son action éducative qui dépasse largement le contexte des deux fêtes annuelles habituellement associées au volet d'éducation populaire. Cette action éducative concerne aussi bien les échanges à travers la distribution des paniers et la vente au magasin de Saint-Vallier que les processus d'apprentissage collectif et de co-construction de savoirs qui émergent au cœur de l'action.

Il est important de reconnaître et de valoriser les processus éducatifs et d'apprentissage qui émergent au sein de projets d'action sociale en agriculture afin que les personnes prennent conscience des savoirs et de ce nouveau pouvoir d'action qu'ils ont acquis individuellement et collectivement. Cette reconnaissance des objets et des processus d'apprentissage issus d'un contexte informel, celui de l'action sociale, peut déboucher sur la prise en compte et la valorisation des savoirs informels, citoyens ou locaux. La reconnaissance des savoirs issus de l'éducation non formelle ou informelle en contexte d'action sociale est intimement liée au pouvoir d'action et à l'émancipation des personnes et des groupes sociaux.

Ainsi, il est essentiel et primordial de reconnaître et valoriser les processus d'apprentissage collectif pour le déploiement du potentiel éducatif, mais aussi pour accepter d'y investir du temps! À la lumière de cette étude de cas, la construction collective de savoirs apparaît comme un véritable moteur de l'innovation sociale. Les membres fondateurs de La Mauve ont d'ailleurs reconnu qu'ils ont eu à apprendre ensemble et en contexte d'action pour arriver à fonder et mettre sur pied la coopérative. L'apprentissage collectif est aussi susceptible de renforcer les liens d'appartenance au milieu et au groupe social, la solidarité, l'implication et l'engagement dans des projets d'action concrète. Il s'agit en fait d'une valeur ajoutée aux projets d'action et d'innovation sociale (Foley, 1991, p. 130).

Cette étude de cas montre que les groupes ou les organisations qui veulent développer une action éducative doivent reconnaître et valoriser les apprentissages informels issus de cette action. Rappelons que l'apprenant doit d'abord reconnaître qu'il apprend pour ensuite

intégrer les nouveaux savoirs afin de les transférer à d'autres situations (et accroître son pouvoir d'action) ou encore le transmettre (et contribuer à l'apprentissage des autres personnes).

La reconnaissance des apprentissages apparaît aussi importante pour que les membres de la coopérative développent une approche proactive favorable à l'apprentissage et à la co-construction de savoirs qui soit utile à la coopérative et contribue à remplir sa mission.

2) Stimuler l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage

Afin de stimuler l'implication des apprenants dans un processus d'apprentissage autonome, qu'il soit individuel ou collectif, Clover, Follen et Hall (2000, p.12) proposent les principes clés suivants :

Un climat qui favorise l'estime de soi et l'interdépendance : tous les participants sont respectés, acceptés et valorisés; les différences sont acceptées comme étant bonnes et même désirables; les erreurs sont permises.

Les expériences et les apprentissages du passé sont reconnus; les objectifs et les besoins d'apprentissage sont identifiés avant que de nouvelles directions soient examinées.

Les personnes ont un rôle actif dans la prise de décision, dans la planification de l'expérience d'apprentissage; les compétences des personnes comme apprenants et comme décideurs de leurs propres vies sont reconnues et utilisées.

Les personnes se voient donner la chance d'articuler, de formuler, de clarifier leurs idées et d'expérimenter de nouveaux comportements dans un environnement de validation, de soutien et de sécurité.

Les apprenants évaluent leurs propres apprentissages et besoins à travers l'auto-évaluation.⁷

⁷ A climate that fosters self esteem and interdependence : all participants are respected, accepted and valued; difference is good and desirable and mistakes are allowed;

Past learning experiences are recognized and learning goals and needs identified before new directions are examined;

People have an active role in decision-making, in planning for the learning experience; the competency of people as learners and as choice-makers for their own lives is recognized and used;

People are given the opportunity to articulate, formulate and clarify their ideas; to practice new behaviour in a safe, supportive and validating environment

Learners evaluate their own learning and needs through self-evaluation (Clover, Follen et Hall, 2000, p. 12).

3) Identifier les intentions pédagogiques du volet d'éducation populaire de la coopérative et de chacune de ses interventions éducatives

Ensuite, la coopérative pourrait identifier les intentions pédagogiques de son volet d'éducation populaire et de chacune de ses interventions éducatives. Quels sont les finalités (visées ultimes de l'action éducative en fonction de valeurs fondamentales), les buts (résultats globaux fixés dans l'atteinte d'une ou de quelques finalités), les objectifs généraux (intentions pédagogiques décrivant l'un des résultats escomptés) et spécifiques (précision sur le sens d'un objectif général)? Selon Sauvé et Panneton (2001), la clarification et la formulation des finalités, buts et objectifs, « permettent d'orienter et de structurer la démarche de façon pertinente et cohérente (pour l'enseignant comme pour l'apprenant) ». Cette démarche « favorise le choix de stratégies appropriées et offre des repères pour l'évaluation des apprentissages (résultats) et du projet lui-même (processus) » (Sauvé et Panneton, 2001).

Si la clarification des énoncés d'intentions pédagogiques se réalise souvent au préalable de l'intervention éducative, dans un contexte d'action sociale, « il peut s'avérer pertinent (...) de ne formuler au départ que les énoncés globaux et généraux et de clarifier en cours de projet les résultats atteints (objectifs *a posteriori*) et les nouveaux objectifs [ mergeants] » (Sauvé et Panneton, 2001).

4) Prendre en compte les multiples dimensions de l'apprenant

Dans cette planification, il est essentiel de prendre en compte les multiples dimensions de la personne, lesquelles influencent la construction de ses représentations (valeurs, connaissances, expériences, attitudes). Comme les participants au groupe de discussion l'ont réalisé, il ne suffit pas de transmettre l'information pour que les gens changent leurs comportements. Cette approche béhavioriste caractéristique de l'intervention éducative de La Mauve comporte des limites importantes par rapport aux intentions de conscientisation de la population qu'elle s'est donnée. Par contre, l'enrichissement de la démarche éducative de La Mauve par l'ajout d'approches critique et réflexive permettrait d'enclencher un véritable processus de conscientisation, qui seul peut mener à une transformation profonde de l'agir individuel et collectif.

5) Clarifier les notions d'intentions et de stratégies éducatives

À cet égard, le schéma du champ notionnel de l'éducation de Sauvé (2007) offre un outil de compréhension intéressant pour clarifier les notions d'intentions et de stratégies éducatives fréquemment utilisées pour faire référence à l' ducation. Ce schéma met en relations plusieurs termes, qui étaient fréquemment utilisés de façon maladroite, confuse ou inexacte dans le discours des membres lors des entretiens, des séances d'observation et du groupe de discussion. Il apparaît essentiel de clarifier ces concepts, en particulier ceux de sensibilisation, de conscientisation et de *marketing* dans l'optique d'une démarche de résolution du conflit cognitif autour du concept d' ducation. De plus, la compréhension et la distinction entre les stratégies de *marketing*, de communication, d'information et les intentions de sensibilisation, de conscientisation et de mobilisation s'avèrent essentielles dans la planification d'une intervention éducative efficace et honnête. Il est important de rappeler que toute confusion entre le *marketing* de type publicitaire et une véritable stratégie de *marketing* social avec une intention éducative peut mener à la manipulation du public.

6) Explorer le potentiel de la stratégie cadre de la communauté d'apprentissage

Afin d'accompagner les processus d'apprentissage au sein de la coopérative, la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie cadre particulièrement intéressante dans ce contexte puisqu'elle offre une structure non hiérarchique et permet d'utiliser une diversité d'approches (dialogique, critique, réflexive, collaborative, etc.), lesquelles sont particulièrement appropriées à la gestion démocratique et coopérative tout comme à l'apprentissage collectif et la co-construction de savoirs. L'apprentissage qui est issu d'une démarche consciente et planifiée devient alors une valeur ajoutée à l'action et au fonctionnement coopératif.

7) Initier une démarche de clarification des valeurs

Une autre stratégie éducative qui apparaît particulièrement intéressante (et qui peut s'inscrire aisément dans une stratégie cadre de communauté d'apprentissage) est celle de clarification des valeurs. Celle-ci «concerne le choix, l'expression et la mise en acte de nos propres

valeurs » (Sauvé et Villemagne, 2003, p. 111). Paquette (1991 in Sauvé et Villemagne, 2003, p. 111) décrit les trois étapes d'une démarche de clarification des valeurs.

Une première étape consiste à porter un regard critique sur les valeurs assumées par nos gestes éducatifs. En deuxième lieu, il s'agit d'examiner notre manière d'en faire la promotion dans un lieu déterminé. Dans un troisième temps, il est important d'analyser nos aspirations, c'est-à-dire de voir ce que nous voudrions transformer dans nos gestes, dans nos cadres de référence.

Les problèmes de temps et d'argent fréquemment évoqués par les membres pour expliquer les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du volet d'éducation populaire de la coopérative semblent liés, du moins en partie, au conflit de valeurs concernant la place que doit occuper l'éducation pour la coopérative. Une démarche de clarification des représentations au sein de la coopérative pourrait aider à résoudre de tels conflits, à identifier les motivations profondes des membres à travers leur implication au sein de la coopérative et mener à l'émergence de nouvelles perspectives de solutions. Il pourrait s'agir de stimuler davantage l'implication d'autres personnes intéressées par le volet de l'éducation populaire, de créer de nouveaux partenariats avec d'autres intervenants en éducation dans la communauté, d'envisager de nouvelles sources de financement, etc.

Avant tout, il est important que le volet éducation reflète un engagement conscient et réfléchi des membres dans une action qui soit signifiante au regard de leur analyse de la problématique du secteur agroalimentaire et de la mission qu'ils identifient collectivement pour leur coopérative.

CONCLUSION

Cette recherche vise à mieux saisir le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture en vue de contribuer au déploiement de ce potentiel, à travers l'étude du cas de la coopérative La Mauve. Rappelons les trois objectifs généraux de recherche : 1) Cerner la façon dont les membres de La Mauve se représentent la problématique socio-écologique dans le secteur agroalimentaire et la traduisent en action à travers leur coopérative de solidarité en agriculture; 2) Caractériser l'apprentissage informel et la construction des savoirs qui se émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative; 3) Caractériser l'action éducative non formelle de la coopérative auprès du public régional et de ses membres. Pour cette étude de ce cas, une combinaison de plusieurs modes de collecte de données a été utilisée, soit la recherche documentaire, l'entretiens individuel semi-directif, l'observation et le groupe de discussion.

La démarche de recherche s'est inscrite dans une perspective de recherche *dans* et *pour* l'éducation. Cette recherche s'est déroulée au cœur de l'action éducative qu'elle a tenté d'enrichir d'une dimension critique et réflexive. D'une part, il s'agissait d'engager chez les participants un processus de clarification de leurs représentations et de leurs stratégies d'action au regard de la problématique socio-écologique du secteur agroalimentaire. D'autre part, à travers l'animation d'un groupe de discussion, il s'agissait d'engager un processus de reconnaissance des phénomènes d'apprentissage qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative au cœur de l'action sociale. De plus, il a été possible d'envisager des pistes pour un déploiement optimal du potentiel éducatif de La Mauve et, de façon plus générale, de projets d'action sociale en agriculture. Au bilan, cette recherche vise à contribuer à l'enrichissement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée aux questions agroalimentaires.

Au terme de cette recherche, il ne fait aucun doute que la coopérative La Mauve apporte une réelle contribution à l'éducation relative à l'environnement (au sens de l'optimisation du réseau des relations personne-société-environnement) dans le domaine de l'agroalimentaire. D'une part, elle organise des activités éducatives destinées au grand public et contribue à la diffusion de savoirs relatifs à l'agriculture et l'alimentation à travers un bulletin d'information destiné à ses clients abonnés à un panier hebdomadaire. D'autre part, en créant un réseau de mise en marché locale en agriculture, la coopérative offre des occasions d'échange, de partage et de construction collective de savoirs entre différents acteurs du milieu (agriculteurs, citoyens, travailleurs de la coopérative, dirigeants politiques, etc.). Il peut s'agir aussi bien de connaissances agronomiques ou techniques relatives à la pratique agricole, d'habiletés ou de savoir-faire culinaires pour découvrir, ou redécouvrir, les aliments régionaux que de valeurs ou de compétences éthiques pour appréhender les divers problèmes socio-écologiques.

Cette portée éducative est toutefois limitée par le manque de planification de l'intervention éducative et le manque de reconnaissance des processus d'apprentissage informel. En effet, les activités éducatives relèvent souvent de l'implication bénévole et sont planifiées de façon intuitive sans que ne soient définies au préalable les intentions pédagogiques et les stratégies d'intervention. Par ailleurs, il est évident que l'action éducative de La Mauve dépasse largement les activités organisées à l'occasion des deux fêtes annuelles prioritairement associées au volet d'éducation populaire.

Les échanges à travers la distribution des paniers (et d'un bulletin qui l'accompagne) puis au magasin et les processus d'apprentissage collectif et de co-construction de savoirs au sein des membres impliqués dans la coopérative contribuent aussi à l'éducation mais en contexte informel. Ces situations éducatives ne sont toutefois ni planifiées dans une visée éducative, ni reconnues par la coopérative comme faisant partie de son volet d'éducation populaire. Le manque de reconnaissance officielle de ces situations éducatives par la coopérative peut expliquer en partie le manque de reconnaissance de la part de ses membres des objets d'apprentissage acquis et des processus d'apprentissage dans lesquels ils sont pourtant impliqués.

Cette recherche offre des pistes pour pallier à ces lacunes. Elle présente plusieurs éléments de théorie et des concepts pouvant guider l'analyse et la planification stratégique de l'intervention éducative (contexte de l'action éducative, intentions et stratégies éducatives, approches et stratégies pédagogiques, objets et processus d'apprentissage, approches relatives à l'objet d'apprentissage et au processus d'apprentissage, stratégie cadre de la communauté d'apprentissage). Cette démarche d'analyse et de planification de l'intervention éducative apparaît comme essentielle d'une part, à la mise en œuvre de la mission éducative de La Mauve et d'autre part, à la reconnaissance des phénomènes d'apprentissage par les apprenants et à la valorisation de l'apprentissage au cœur de l'action par la coopérative.

Une bonne partie des phénomènes d'apprentissage observés à La Mauve relèvent de l'apprentissage incident, c'est-à-dire qu'ils émergent d'un contexte d'action sociale sans que les personnes ne prennent conscience qu'ils sont en situation d'apprentissage. Il s'agit d'un enjeu majeur pour la coopérative puisque la reconnaissance des apprentissages est essentielle à l'intégration du savoir. En effet, un savoir qui n'est pas reconnu peut difficilement être utilisé, transféré (dans d'autre contexte) ou même transmis (à d'autres personnes).

Néanmoins, la structure de la coopérative favorise l'apprentissage collectif et coopératif qui, même s'il se réalise souvent de façon inconsciente, constitue une richesse importante pour la coopérative. À travers les entretiens et la discussion de groupe, plusieurs membres ont d'ailleurs reconnu que les occasions d'échanger, de discuter, de confronter leurs visions avec les autres leur permettent d'apprendre au cœur de l'action.

L'étude des éléments de représentations sociales chez les membres de la coopérative a permis de mettre en lumière les liens qui unissent les représentations d'une problématique socio-écologique et le passage à l'action dans une perspective d'apprentissage au cœur de l'action. Il en ressort clairement que les représentations du système agroalimentaire influencent la façon dont chaque membre interprète les problèmes auxquels il est confronté et identifie en la coopérative des pistes de solutions concrètes. Bien que l'on retrouve des éléments de similitude à travers les représentations de certains membres, chaque membre possède un système de représentations unique qui le guide à travers son implication au sein de la

coopérative. La démarche collective, même coopérative dans le cas de La Mauve, amène ses différents mondes de significations à se rencontrer, parfois même à se confronter.

En relevant les éléments de représentation chez chacun des membres, il a été possible de mieux comprendre les dynamiques d'interaction à l'origine de certaines prises de position et de conflits au sein de la coopérative, notamment en ce qui a trait au volet d'éducation populaire. Les intentions attribuées à l'action éducative de La Mauve (sensibilisation, conscientisation, mobilisation) et les stratégies (*marketing* social, formation, communication) proposées par les membres rencontrés au cours de la recherche témoignent de représentations de l'éducation très différentes d'une personne à l'autre. Ces différentes perceptions de l'éducation amènent un conflit cognitif (qu'est-ce que l'éducation?) et un conflit de valeurs (qu'elle est son importance?) au sein de la coopérative. Il s'agit là d'un enjeu majeur tant pour la communication entre les membres, la concordance entre la mission et les actions de la coopérative, la cohésion même du groupe que pour le déploiement du potentiel de son volet d'éducation populaire.

Il apparaît donc primordial que les membres travaillent ensemble d'abord à reconnaître et prendre en compte la diversité des visions de leur coopérative et de son rôle éducatif, puis à identifier des objectifs communs quant aux actions à mettre en oeuvre. En effet, il serait vain de s'engager vers une planification de l'intervention éducative sans que les membres de la coopérative ne s'entendent au préalable sur la nécessité de cette intervention. La clarification des visions et des valeurs qu'elles véhiculent pourrait s'inscrire dans une démarche consciente et planifiée d'apprentissage collectif de la part des membres de La Mauve.

Si les représentations semblent souvent à l'origine de rapports conflictuels, les éléments de représentations sociales peuvent aussi être abordés en tant que terrains d'entente permettant aux personnes de communiquer et de s'ouvrir sur l'univers des représentations de l'autre afin d'intégrer de nouveaux éléments et enrichir ses propres représentations. De plus, cet enrichissement mutuel des représentations contribue alors au développement d'une vision plus globale des problématiques, laquelle peut amener de nouvelles perspectives d'action.

À cet égard, la théorie des représentations sociales et l'éducation relative à l'environnement peuvent inspirer la planification d'une telle démarche éducative. En effet, l'étude des

représentations sociales aide au *design* de stratégies d'éducation relative à l'environnement puisqu'elle permet de saisir davantage la situation initiale de l'apprenant. Dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, elle amène à prendre en considération le caractère multidimensionnel de la personne (aspects cognitifs, affectifs, sociaux, moraux, etc.), le caractère socialement construit du savoir et la grande complexité des liens qui unissent les représentations (théorie) et l'agir. L'éducation relative à l'environnement cherche à favoriser les dynamiques individuelles et collectives d'appropriation du milieu de vie et d'engagement critique et responsable en matière d'environnement. Comme les participants au groupe de discussion l'ont réalisé, il ne suffit pas de transmettre l'information pour que les gens changent leurs comportements. Les processus d'apprentissage uni-directionnels et les approches béhavioriste et cognitive, caractéristiques de l'intervention éducative de La Mauve, n'ont que très peu d'effets sur la transformation des représentations et le développement d'un agir responsable. Par ailleurs, les approches critique et réflexive, privilégiées en éducation relative à l'environnement, semblent particulièrement appropriées pour initier un véritable processus de conscientisation et d'émancipation, qui seul peut mener à une transformation profonde de l'agir individuel et collectif.

Il est avant tout important de reconnaître et de valoriser les processus éducatifs et d'apprentissage qui se développent au sein de projets d'action sociale afin que les personnes prennent conscience des savoirs et de ce nouveau pouvoir d'action qu'ils ont acquis individuellement et collectivement. Cette valorisation est d'autant plus importante que l'apprentissage collectif requiert beaucoup de temps, de patience et d'ouverture. Il s'agit pourtant d'une valeur ajoutée aux projets d'action sociale de nature à renforcer les liens d'appartenance au milieu et au groupe social, de développer la solidarité, de stimuler l'implication et l'engagement.

De même, la prise de conscience collective des phénomènes d'apprentissage de groupe (collaboratif, coopérative, co-apprentissage) permettrait de déployer le véritable potentiel de la communauté d'apprentissage. Cette stratégie cadre d'action éducative apparaît particulièrement intéressante dans le contexte de La Mauve puisqu'elle permet d'intégrer des approches contribuant au développement d'un processus de co-construction de savoirs et d'émancipation au cœur de l'action, notamment les approches dialogique, coopérative,

collaborative, résolutive, critique et réflexive, en plus d'offrir une structure d'apprentissage non hiérarchique.

Ainsi, le cas de la coopérative La Mauve montre qu'il existe un réel potentiel éducatif au sein des projets d'action (et d'innovation) sociale en agriculture, lequel concerne tous les processus d'apprentissage informel ou non formel qui accompagnent, soutiennent et guident l'action sociale. Les processus d'apprentissage qui se déroulent au sein de la coopérative (ou grâce à la coopérative) permettent d'enrichir les représentations des personnes qui gravitent autour d'elle, et plus particulièrement des membres très impliqués. Cette compréhension plus globale des problématiques socio-écologiques en agriculture accroît le pouvoir d'action des individus et des collectivités. Étant mieux à même de comprendre les problématiques du système agroalimentaire qui les affectent, les personnes sont davantage outillées pour développer les compétences requises pour participer à leur résolution et développer des stratégies d'action. De tels projets d'action sociale en agriculture, à travers le déploiement de leur potentiel éducatif, peuvent jouer un rôle important pour la reconstruction de notre lien à l'agriculture et à l'alimentation dans un souci de santé des populations, des communautés et des écosystèmes.

Il apparaît donc essentiel de poursuivre la recherche sur le potentiel éducatif de projets d'action sociale dans le secteur de l'agroalimentaire afin d'apporter des éléments de compréhension aux phénomènes d'apprentissage liés à de tels projets et de soutenir le déploiement du potentiel qu'ils présentent. On remarque en ce sens un potentiel inexploité de recherche-action en collaboration avec les acteurs impliqués dans des projets d'action sociale en agriculture et en alimentation. Une telle démarche viserait, d'une part, à soutenir et à renforcer l'action sociale et éducative et, d'autre part, elle viserait à apprendre de l'expérience d'apprentissage au cœur des projets d'action sociale pour inspirer le développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement appliquée à l'alimentation et l'agriculture.

APPENDICE A

DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS

Mots-clé	Banque de donnée	Résultats obtenus/ retenus	Commentaires
Education AND (agriculture OR farm*)	ERIC (CSA)	9605/0	Résultats trop nombreux. Surtout à propos de la formation agricole.
Education AND (agriculture OR farm*) NOT (training OR school* OR teach* OR children OR international)	ERIC (CSA) (1996-2007)	175/0	Aucun résultat intéressant. Encore beaucoup en lien avec la formation et le contexte formel ou le transfert technologique.
Education AND (food OR nutrition)	ERIC (CSA)	2336/0	Résultats trop nombreux
Education AND (food OR nutrition) NOT (training OR school* OR teach* OR children OR international)	ERIC (CSA) (1996-2007)	219/1	Beaucoup au sujet de l'aspect scientifique, chimique des aliments, de la diététique ou de la sécurité alimentaire.
Environmental education AND (farm OR food OR agriculture)	ERIC (CSA)	579/0	Résultats trop nombreux Traitent souvent d'enseignement scolaire et de formation
Environmental education AND (farm OR food OR agriculture) NOT (training OR school* OR teach* OR children OR international)	ERIC (CSA) (1996-2007)	19/0	Aucun résultat intéressant. Rien à propos d'une éducation relative à l'environnement dans le contexte de l'agriculture et de l'alimentation
(Informal or non-formal education) AND (food OR nutrition)	ERIC (CSA)	34/0	Traient souvent de l'éducation aux enfants ou de coopération international et de malnutrition.
(Informal OR non-formal education) AND (agriculture OR farm* OR food)	ERIC (CSA)	19/5	Résultats intéressants
Adult education AND (agriculture OR farm*)	ERIC (CSA)	1253/0	Résultats trop nombreux Beaucoup en contexte formel
Adult education AND	ERIC (CSA)	20/0	Aucun résultat intéressant.

(agriculture OR farm* OR food) NOT (training OR school* OR teach* OR children OR international)	(1996-2007)		
(Transformative learning OR emancipatory learning OR empowering learning) AND (agriculture OR food OR environment)	ERIC (CSA)	88/9	Résultats intéressants
(Informal learning OR incidental learning) AND (agriculture OR food OR environment)	ERIC (CSA)	157/4	Beaucoup sur l'apprentissage au travail. Recoupement des résultats déjà obtenus.
(Adult education OR informal education OR informal learning) AND network AND (farm OR agriculture OR food)	ERIC (CSA)	27/3	Résultats intéressants
(Popular education or socio-cultural animation or grassroots education) AND (agriculture OR food OR environment)	ERIC (CSA)	14/1	Recoupement des résultats déjà obtenus.
(Learning community, community of learners, community of practice) AND (agriculture OR food OR environment)	ERIC (CSA)	10/0	Aucun résultat intéressant Hors du domaine d'intérêt
Representation AND AND (agriculture OR food OR environment)	ERIC (CSA)	54/0	Aucun résultat intéressant Beaucoup en contexte formel Hors du domaine d'intérêt
(Local food OR foodshed* OR organic farm*) AND (education OR learning)	ERIC (CSA)	38/1	
Innovation AND (learning OR education) AND (agriculture OR farm*)	ERIC (CSA)	264/2	Concernent principalement l'adoption de l'innovation et le transfert technico-scientifique
(Social action or environmental action) AND (learning OR education) AND (agriculture OR farm*)	ERIC (CSA)	33/1	

Cette démarche de recension d'écrits scientifiques a permis de trouver 27 sources reliées à la problématique de recherche.

APPENDICE B

GUIDE D'ENTRETIEN

a. Travail ou implication

1. Qu'est-ce qui vous a amené à la profession d'agriculteur? (*Membres utilisateurs*)
Qu'est-ce qui vous a amené à travailler à la coopérative La Mauve ? (*Membres travailleurs*)
2. Pouvez-vous me décrire votre travail au sein de la coopérative, vos principales tâches, responsabilités ? (*Membres travailleurs*) Pouvez-vous me décrire votre implication au sein de la coopérative, vos principales tâches, responsabilités ? (*Membres de soutien*)
3. Quels sont les points les plus positifs et les plus négatifs de votre travail/implication?
4. Avec qui êtes-vous en contact pour votre travail/implication?
5. Comment considérez-vous votre rôle dans la société en tant qu'agriculteur? (*Membres utilisateurs*)

b. La situation de l'agriculture et l'alimentation au Québec

1. Comment trouvez-vous la situation actuelle de l'agriculture au Québec?
2. Qu'est-ce qui va bien, qu'est-ce qui ne va pas bien : du point de vue d'un agriculteur?
d'un point de vue globale? (*Membres utilisateurs*)
3. Y a-t-il quelque chose de particulier à votre région?
4. Selon vous, est-il possible et/ou facile de bien s'alimenter au Québec?
5. Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit lorsqu'on parle d'alimentation?
6. Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit lorsqu'on parle d'environnement?

c. La coopérative

1. Depuis combien de temps êtes-vous membre de la coopérative La Mauve ? (*Membres utilisateurs*)
2. Qu'est-ce qui vous a amené à faire partie de la coopérative?
3. Vos produits vendus via la coopérative représentent quelle part de vos ventes totales ? (*Membres utilisateurs*)
4. Quelle est la différence entre vendre à l'épicerie et vendre à La Mauve? (*Membres utilisateurs*)
5. Quels sont selon vous la mission et le rôle ou les rôles de la coopérative?

6. Qu'est-ce que la coopérative vous a apporté? (Pensez-vous que votre participation à la coopérative a eu une influence sur vos pratiques agricoles? (*Membres utilisateurs*))
7. Qu'est-ce que vous avez apporté à la coopérative?
8. Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de la coopérative?

d. L'apprentissage

1. Qu'est-ce que votre participation au sein de la coopérative vous a permis d'apprendre?
2. Comment avez vous appris?
3. Est-ce que la coopérative permet aux membres d'apprendre?
4. Qui a le plus à apprendre?

e. L'éducation populaire (si possible, compte tenu des réponses précédentes)

1. Trouvez-vous que la coopérative a un rôle d'éducation? Ce rôle est-il rempli? Comment?
2. Pourriez-vous me décrire davantage en quoi consiste le volet de l'éducation populaire?
3. Comment sont préparées les activités éducatives?
4. Quels sont les objectifs poursuivis par ces activités? Selon vous, ces objectifs sont-ils rencontrés?
5. Selon vous, y a-t-il d'autres activités de la coopérative qui jouent un rôle éducatif?
6. Selon vous, quelle importance a le volet éducation populaire à la coopérative?
7. Quels sont les principaux défis rencontrés dans le volet éducation populaire?
8. Qu'est-ce que la coopérative pourrait faire de plus pour améliorer le volet éducation populaire?
9. Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit lorsqu'on parle d'éducation?

f. Synthèse et bilan

1. Qu'est-ce que vous avez pensé de l'entretien?
2. Est-ce qu'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés que vous jugez pertinents? Retour sur les différentes sections et bilan.

APPENDICE C

MATÉRIEL PRÉSENTÉ POUR L'ANIMATION DU GROUPE DE DISCUSSION

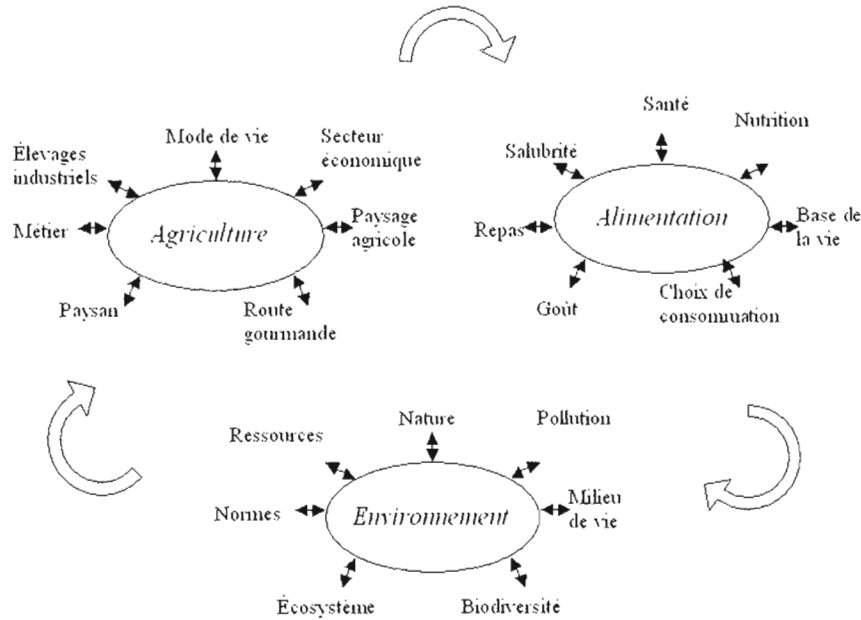
DÉJEUNER-CAUSERIE: LA MAUVE SOUS LA LUNETTE DU CHERCHEUR



Plan de l'atelier

1. L'univers des représentations (±10 min.)
 2. Les représentations de l'agroalimentaire (±15 min.)
 3. Les représentations de la coopérative (±15 min.)
 4. Les apprentissages (±20 min.)
 5. L'éducation non formelle et informelle (±20 min.)
- Bilan (±10 min.)

1. L'univers des représentations



« L'étude des représentations sociales (...) peut aider à saisir le caractère systémique et complexe des enjeux liés aux questions environnementales, à mieux comprendre les dynamiques menant à la prise de position des différents acteurs et celles qui régissent les conflits entre groupes sociaux. Une telle compréhension est indispensable pour planifier des interventions visant à résoudre des problèmes ou pour concevoir des projets socialement viables » (Garnier et Sauvé, 1999).

2. Les représentations de l'agroalimentaire

Problèmes répertoriés par catégories

Catégories	Problèmes
Logique économique, modèle productiviste	Intensification, spécialisation, standardisation, industrialisation et grossissement des fermes/ Crise des revenus et prix obtenus pour les agriculteurs/ Contrôle de la mise en marché par les chaînes de supermarché, disparition des petits épiciers et contrôle sur les produits offerts/ Produits importés en épicerie, paradoxe import-export et logique de commerce international/ Endettement et investissements des fermes/ Transport des aliments et des intrants agricoles/ Contrôle de la mise en marché par les fédérations, l'UPA, la Coop fédérée, intégration et perte d'autonomie des producteurs/ Relève, établissement et accessibilité à la terre/ Subventions à l'importation, dumping et impacts sur les pays au Sud et au Nord/ Gaspillage des produits agroalimentaires/ Fragilité du système agroalimentaire (économique, santé)
Développement rural et régional	Disparition des fermes et occupation du territoire / Relève, établissement et accessibilité à la terre / Dévitalisation des régions et iniquité des investissements

	<i>publics entre le milieu rural et urbain, urbanisation / Disparition du lien entre l'agriculture et l'alimentation (et l'environnement) / Cohabitation sociale et conflits d'usage du territoire/ Dévalorisation du métier d'agriculteur et détresse psychologique / Manque de main-d'œuvre agricole</i>
Politique	<i>Contrôle de la mise en marché par les fédérations, l'UPA, la Coop fédérée, intégration et perte d'autonomie des producteurs / Manque de volonté politique pour le développement d'une agriculture alternative / Dévitalisation des régions et iniquité des investissements publics entre le milieu rural et urbain / Lois et règlements gouvernementaux trop contraignants (environnement et zonage) / Normes de salubrité et d'hygiène excessives (prétexte pour favoriser l'industrie) · Manque de recherche agronomique pour le développement de pratiques alternatives</i>
Environnement	<i>Pollution (lisier, engrais, pesticides,...) / Perte de biodiversité et protection du territoire/ Transport des aliments et des intrants agricoles / Appauvrissement des sols</i>
Techniques de production	<i>Pollution (lisier, engrais, pesticides,...) / Mauvaise alimentation animale (hormones, résidus industriels, faible quantité de fourrages ...)/ Surutilisation d'intrants agricoles/ non respect du bien-être animal/ épizootie/ Surutilisation d'antibiotiques et résistance aux antibiotiques/ Responsabilité des agronomes et professionnels (qui encouragent l'industrialisation)/ Manque de recherche agronomique pour le développement de pratiques alternatives/ Appauvrissement des sols</i>
Culture et éducation	<i>Sensibilisation, conscientisation et information des consommateurs / Disparition du lien entre l'agriculture et l'alimentation (et l'environnement)</i>
Sécurité alimentaire, démocratie alimentaire et santé publique	<i>Subventions à l'importation, dumping et impacts sur les pays au Sud et au Nord / démocratie alimentaire et agriculture à 2 vitesses / épizootie / fragilité du système agroalimentaire (économique, santé) / sécurité alimentaire (accessibilité aux aliments de qualité, en quantité pour tous les citoyens) / surtransformation des aliments et malbouffe / surutilisation d'antibiotiques et résistance aux antibiotiques</i>

Les problèmes en « **gras noir** » ont été énoncés par plus de la moitié des répondants.

Les problèmes en « **gras gris** » ont été énoncés par plus du tiers des répondants.

Les problèmes en « **gris** » ont été énoncés par un seul répondant.

3. Les représentations de la coopérative

Représentations de la mission

- ❖ Volet commercial (mise en marché, vente, disponibilité des produits biologiques et équitables,...)
 - Développement régional
 - Économie sociale
 - Valorisation de l'agriculture locale (raisons sociales et écologiques)
 - Soutien à l'agriculture alternative (socio-écologique) et aux petites entreprises qui débutent en production
 - Modèle alternatif de mise en marché (donner l'exemple par l'action)
 - Réseautage et développement d'une solidarité
 - Rapprochement urbain-rural, citoyen-agriculteur
 - Éducation et sensibilisation
 - Développement de nouveaux projets

Représentations du fonctionnement

- ❖ Activités commerciales (magasin, points de chute)
- Réseautage
- Projet social (implication des membres, changements sociaux...)
- Fonctionnement démocratique et coopératif
 - Communauté d'apprentissage

4. Les apprentissages

Qu'est-ce qu'on apprend grâce à La Mauve?

Apprenants	Apprentissage
Membres très impliqués	(S) Conscience des enjeux (sociaux, environnementaux, économiques...), conscience de l'interdépendance des acteurs locaux; (C) Compréhension globale du système agroalimentaire et des causes de ses dysfonctionnements, connaissances sur l'agriculture (modes de production), sur l'alimentation, sur la transformation des produits, sur les rouages de la politique régionale, sur les structures légales d'entreprise, sur le fonctionnement et les stratégies de la mise en marché; (E) Coopération, confiance en soi, solidarité, autonomie, persévérance, initiative, travail d'équipe, valorisation; (H) Communication, fonctionnement démocratique et coopératif, gestion d'entreprise, travail d'équipe; (A) Démarrage d'entreprise, développement de projet.
Travailleurs	(S) Conscience des enjeux (sociaux, environnementaux, économiques...); (C) Connaissances sur l'agriculture (réalités des producteurs et de l'agriculture, modes de production, productions régionales...); (E) Travail d'équipe, valorisation, conciliation, confiance en soi, initiative; (H) Gestion de ressources humaines, travail d'équipe; (A)
Producteurs	(S) Conscience des autres domaines liés à l'agriculture (développement régional, alimentation, environnement...), conscience de l'interdépendance des acteurs locaux; (C) Préoccupations des consommateurs, connaissances sur les autres productions, sur la transformation des produits, sur le fonctionnement de la mise en marché; (E) Solidarité, entraide, sentiment d'appartenance, valeurs environnementales, valorisation, travail d'équipe; (H) Fonctionnement démocratique et coopératif, travail d'équipe, aptitudes de vente, aptitudes de communication, pratiques agricoles, gestion de projet; (A) Développement de projet.
Clients, population	(S) Sensibilité face à l'environnement, la biodiversité, la santé, la protection du territoire...; (C) Information sur les produits (provenance, modes de production et d'élevage, variétés et cultivars, disponibilité saisonnière, goût...), connaissances sur l'alimentation (résidus de pesticides, d'antibiotiques,...), connaissances sur l'agriculture (modes de production conventionnels et alternatifs, contraintes et préoccupations des agriculteurs, productions régionales), connaissances sur l'environnement (biodiversité et patrimoine génétique); (E) Sentiment de responsabilité (par rapport au milieu rural et agricole); (H) Pratiques culinaires (comment apprêter et conserver les aliments); (A) Consommation responsable.

S=Sensibilisation/prise de conscience, C= Connaissances, E= État d'esprit (attitudes et valeurs), H= Habiletés, A=Agir/compétences

Et comment on apprend ? (processus d'apprentissage)

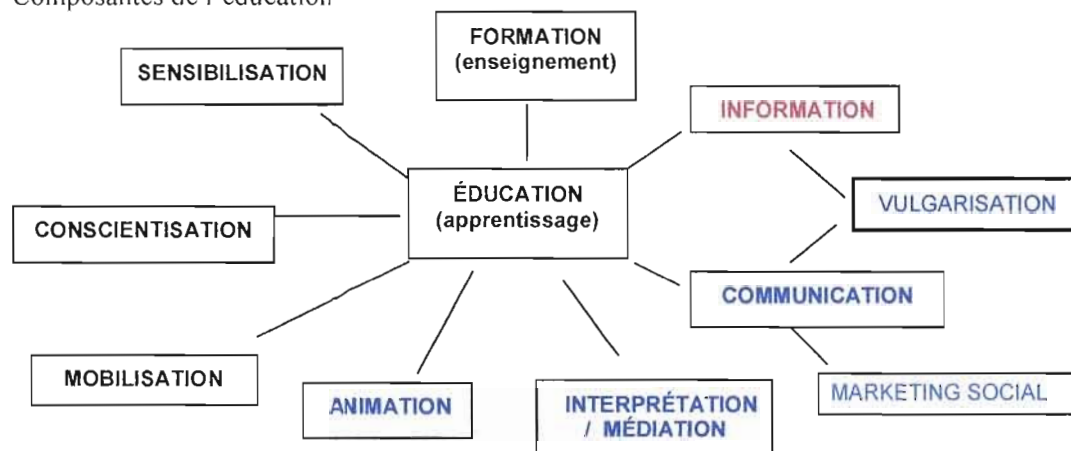
- ❖ *Unidirectionnel* : transmission d'information, de connaissances, de valeurs, de codes de comportement
- *Bi-directionnel ou collectif* : apprentissage collaboratif et coopératif (conflits, discussions, partage, échange, apprentissage par essais et erreurs)
- *Autonome* : développement de compétences et aptitudes personnelles (apprentissage par essais et erreurs, par l'expérience et en milieu de travail)

5. L'éducation non formelle et informelle

Perception du rôle éducatif de la coopérative

- ❖ Les fêtes
- Le magasin
- Les paniers
- Les autres événements (Multi-Art...)
- Visite dans les écoles
- La terre à Beaumont
- Le bulletin de liaison
- La coopérative en soi

Composantes de l'éducation



Sauvé, 2007

Principaux enjeux concernant le volet de l'éducation populaire de la coopérative

- ❖ Différentes visions de l'éducation
- ❖ Différentes visions de la place de l'éducation dans La Mauve
- ❖ Apprentissages non-reconnus

APPENDICE D

GUIDE D'ANIMATION DU GROUPE DE DISCUSSION

Introduction (max. 5 minutes)

1. Expliquer l'approche de recherche utilisée (analogie avec la loupe et le télescope).
Dans le détail : La Mauve. Au niveau global : l'éducation relative à l'environnement (ERE), c'est-à-dire le réseau des relations personnes-société-environnement.
« Processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement » (UNESCO, 1988 In Sauvé, 1997a, p.51).
2. Rappeler la question de la recherche.
Comment des acteurs identifient une problématique socio-environnementale et développent une action commune pour transformer ce qui cause problème. Ou comment les membres de La Mauve comprennent la problématique dans le secteur agroalimentaire et comment à travers la coopérative ils tentent d'apporter des solutions à cette problématique. À travers cette action, quels sont les processus d'apprentissage et de construction des savoirs qui se déroulent au sein de la dynamique d'interaction entre les membres par l'apprentissage informel au sein de la coopérative? Comment l'action (et davantage l'innovation) sociale est-elle liée à la construction d'un savoir collectif? À travers cette action, comment abordent-ils la mise en oeuvre de leur volet de l'éducation populaire? Comment la coopérative peut-elle contribuer à l'éducation à l'agriculture et l'alimentation dans une perspective socio-écologique?
L'atelier sert à valider et à compléter les résultats. Il sert pour la recherche en ERE mais aussi pour La Mauve. Inviter les participants à s'approprier les résultats. Demander à quelqu'un de prendre des notes.
3. Présenter le plan de la rencontre.
Annoncer les résultats présentés (en disant qu'il s'agit d'une partie des résultats) :
Les représentations de l'agroalimentaire et de la coopérative
L'apprentissage : qu'apprend-on et comment apprend-on?

Le volet éducation populaire: de quoi s'agit-il et comment est-il mis en œuvre?

Présenter la procédure (temps limité, droits de parole).

1. Première partie

A) Les représentations (max. 5 minutes)

1. Présenter les représentations : un système de représentations (correspondant à un ensemble de connaissances, d'attitudes et de valeurs)
2. Présenter le schéma.
3. Expliquer pourquoi je m'intéresse aux représentations sociales (la coopérative n'est pas une personne en soi, c'est un ensemble de personnes qui possèdent des représentations)

B) Les représentations de la situation dans le secteur agroalimentaire au Québec (max. 15 minutes)

1. Présentation des premiers résultats : Les problèmes regroupés en lien logique (tableau envoyé préalablement)
2. Questions : Avez-vous des commentaires généraux sur ces résultats? Est-ce que certains résultats vous ont surpris? Est-ce qu'il faudrait ajouter certains problèmes majeurs qui n'auraient pas ressorti des entretiens? Selon vous, la récurrence des problèmes est-elle représentative de comment les membres de la coopérative perçoivent la situation en général? Êtes-vous surpris si je vous dis que 3 répondants sur 13, n'ont pas fait de lien spontané avec l'environnement et l'alimentation? Qu'est-ce qui peut influencer la façon dont les répondants perçoivent les problèmes du secteur agroalimentaire?

C) Les représentations de la coopérative

1. Présenter les résultats concernant la mission et le fonctionnement (expliquer qu'ils sont interreliés)
2. Questions : Avez-vous des commentaires généraux sur ces résultats? Êtes-vous surpris par ces résultats? Voyez-vous des différences avec la mission officiellement reconnue par la coopérative? Qu'est-ce qui pourrait expliquer ces différences? Considérez-vous les trois volets (éducation, jardins de micro-production, commerce équitable local) comme faisant partie de la mission? Pouvez-vous faire des liens entre les représentations des membres en ce qui a trait à la situation agroalimentaire et la coopérative? Si oui, lesquels?

2. Deuxième partie (max. 20 minutes)

1. Expliquer la façon dont j'ai questionné sur les apprentissages : d'abord de façon générale avec le questionnement sur les apports, puis plus spécifiquement par des questions sur l'apprentissage.
Est-ce que la coopérative est un lieu d'apprentissage ? Pour une seule personne : non.
2. Questions : Pour vous, est-ce qu'il y a effectivement apprentissage dans le contexte de la coopérative ? Pour quoi une coopérative est-elle un lieu approprié pour

l'apprentissage? Les répondants ont plus facilement reconnus des apprentissages pour les autres. Pourquoi pensez-vous qu'il est difficile de reconnaître nos apprentissages personnels?

3. Présenter les résultats au sujet des objets d'apprentissage

4. Questions : Pouvez-vous identifier d'autres types d'apprentissage?

5. Présenter les résultats au sujet des processus

6. Questions : Est-ce ces résultats semblent refléter ce qui se passe dans la coopérative?

Considérez-vous que d'apprendre ensemble est une fonction importante de la coopérative?

3. Troisième partie : L'éducation informelle et non formelle destinée (max. 20 min.)

1. Distinguer les deux types d'éducation (informelle et formelle)

2. Présenter les résultats sur les perceptions du rôle éducatif

3. Questions : Qu'est-ce qui vous surprend dans ces résultats? Qu'est-ce qui selon vous fait partie du volet éducation populaire de la coopérative? Les autres activités correspondent-elles tout de même à la mission éducative de la coopérative?

4. Présenter le schéma sur le champ notionnel de l'éducation (voir définitions)

6. Questions : Selon vous, où se situe davantage l'action éducative de la coopérative?

Y a-t-il des aspects que vous aimeriez développer davantage?

7. Présenter les trois enjeux identifiés

8. Questions : Êtes-vous d'accord avec ces observations? Considérez-vous qu'il s'agit vraiment d'enjeux pour la coopérative? La coopérative devrait-elle se préoccuper de ces enjeux? Si oui, comment?

Bilan

Quelles sont vos impressions générales par rapport à la discussion de ce matin?

Considérez-vous que ce groupe de discussion vous a été utile? Comment?

Quels sont les principaux apprentissages que vous en retirez?

Pensez-vous que ces apprentissages vont amener des changements au sein de la coopérative ? plus spécifiquement pour le volet d'éducation populaire?

RÉFÉRENCES

- Albee, Robin, J. Stanford Rikoon et Jere Gilles. 1997. *New Farmer Networks Groups and the University: A Case Study of Missouri's Green Hills Farm Project*, Rapport de recherche. Missouri: Missouri University. 16 p.
- Allard, Isabelle, H elene Gaulin et Dominick Pageau. 2004. *Diagnostic sur l'établissement des jeunes en agriculture au Québec*. Québec : Direction des politiques sur la gestion des risques, Gouvernement du Québec, 88 p.
- Arrondissement Hochelaga-Maisonneuve. 2007. * ducation populaire : pour une citoyenneté active*. En ligne. <www.arrondissement.com/Site/article.asp?id=1824&sort=1.1.1.3>. Consulté le 21 décembre 2007.
- Boutin, Denis. 1999. *Agriculture et ruralité québécoises : analyse des impacts socio-spatiaux de quelques caractéristiques structurelles des exploitations*. Mémoire de Maîtrise, Québec : Université Laval, 146 p.
- Sciences de l'éducation de Paris-Université Paris 8. 2001. Regards sur l'histoire de l'éducation populaire. En ligne. <http://educ.univ-paris8.fr/LIC_MAIT/weblearn2002/tele/hist09.pdf>. Consulté le 21 décembre 2007.
- Clover, Darlene E., Shirley Follen et Budd Hall. 2000. *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*, 2  edition. Toronto: Department of Adult Education, Community Development and Counselling Psychology (OISE/UT), 106 p.
- Clover, Darlene. 2004. *Global Perspectives in Environmental Adult Education*. New-York: Peter Lang, 224 p.
- Comité national permanent de l'agriculture et de l'agroalimentaire. 2002. *Le rôle futur du gouvernement en agriculture : rapport du Comité permanent de l'agriculture et de l'agroalimentaire*. Ottawa Chambre des communes. En ligne. <<http://www.parl.gc.ca/infocomdoc/37/1/agri/studies/reports/AGRIRP5-f.htm>>. Consulté le 5 juin 2006.
- Commission des Nations Unies pour le développement durable. 2000. « Savoir pour un système alimentaire durable : identifier et fournir ce qui est nécessaire en matière d'éducation, de formation, de partage des connaissances et des besoins en informations ». In *Dialogue sur l'agriculture*, document 4 (26 janvier 2000). En ligne. <http://csdngo.igc.org/translation/agr_paper4_french.htm>. Consulté le 15 juin 2006.
- Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agroalimentaire québécois. 2008. *Agriculture et agroalimentaire : assurer et bâtir l'avenir. Rapport de la Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agroalimentaire québécois*. S.l., 274 p.

- Debailleul, Guy. 1991. « Régulation agricole et déstructuration du milieu rural : le rôle des mesures agricoles ». In *Le Québec rural dans tous ses états*, sous la dir. de Bernard Vachon, p. 127-147. Montréal : Éditions Boréal.
- Debailleul, Guy. et Louis Ménard. 1990. « L'agriculture conventionnelle débouche sur une impasse ». In *La politique est-elle un frein ou un catalyseur? : Colloque sur l'agriculture durable* (8 novembre 1990. Québec). Québec : Conseil d'Économie et de gestion agricole du Québec, p. 15-28.
- DeLind, Laura B. 2002. «Place, Work, and Civic Agriculture: Common fields for cultivation». *Agriculture and Human Values*, vol. 19, no. 3, p. 217-244.
- Desjardins, François. 2005. « L'Union paysanne plaide pour une révision du système de quotas ». *Le Devoir* (27 juin), p. A3
- Dillon, Justin, Mark Rickinson, Dawn Sanders et Kelly Teamey. 2005. «Food, Farming and Land Management : Towards a Research Agenda to Reconnect Urban and Rural Lives». *International Journal of Science Education*, vol. 27, no. 11, p. 1359-1374.
- Doyle, Rebekah et Marianne Krasny. 2003. «Participatory Rural Appraisal as an Approach to Environmental Education in Urban Community Gardens». *Environmental Education Research*, vol. 9, no. 1, p. 91-115.
- Doyon, Maurice, Yvon Proulx, Michel Morisset, Daniel-Mercier Gouin et Mathieu Frigon. 2001. *Étude sur les structures des exploitations agricoles et l'environnement économique et réglementaire québécois*. Québec : GREPA, Université Laval, 93 p.
- Dutilh, Chris. E. et Klaas, J. Kramer. 2000. «Energy Consumption in the Food Chain: Comparing Alternative Options in Food Production and Consumption». *Ambio*, vol. 29, no. 2 (mars), p.98-101.
- Éducation populaire. 2008. *Qu'est-ce que l'éducation populaire*. En ligne. <<http://www.freinet.org/educpop/>>. Consulté le 21 mars 2008.
- Eyerman, Ron et Andrew Jamison. 1991. *Social movements : A cognitive approach*. Cambridge: Polity Press, 190 p.
- Foley, Griff. 1991. *Learning in Social Action : A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books, 163 p.
- Garnier, Catherine et Sauvé, Lucie. 1999. « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement : Conditions pour un design de recherche ». * ducation relative à l'environnement*, vol. 1 (1998-1999), p.65-77.
- Geoffrion, Paul. 2003. « Le groupe de discussion ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 4^e  d. sous la dir. de Benoît Gauthier, p.303-328. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec,
- Giordano, Yvonne. 2003. *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. Colombelles :  ditions EMS, Management & Société, 318 p.
- Godmaire, Hélène et Lucie Sauvé. 2005. « Une problématique d'éducation à la santé environnementale au Lac Saint-Pierre : Exploration de la dimension socioculturelle ». * ducation relative à l'environnement*, vol. 5 (2004-2005), p. 15-32.

- Goodman, David. 2002. «Rethinking Food Production-Consumption: Integrative Perspectives». *Sociologia Ruralis*, vol. 42, no. 4, p. 271-277.
- Guthman, Julie. 2002. «Commodified Meanings, Meaningful Commodities: Re-thinking Production-Consumption Links through the Organic System of Provision». *Sociologia Ruralis*, vol. 42, no. 4, p. 295-311.
- Hauteœur, Jean-Paul. 2000. *Éducation écologique dans la vie quotidienne : alpha 2000*. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation; Québec : ministère de l'Éducation, 349 p.
- Heller, Martin C. et Gregory. A. Keoleian. 2003. «Assessing the Sustainability of the US Food System: a Life Cycle Perspective». *Agricultural Systems*, vol. 76, no. 3, p. 1007-1041.
- Hevia-Pacheco, Paula et Leandro Vergara-Camus. 2005. «Éducation populaire et émancipation:l'expérience des travailleurs ruraux sans-terre au Brésil». *Canadian Education Association*, (été), pp. 11-15.
- Hill, Robert. 2004. « Fugitive and Codified Knowledge: Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards ». *International Journal of Lifelong Education*, vol. 23, no. 3 (mai-juin), p. 221-242.
- Hinrichs, C. Clare. 2000. «Embeddedness and Local Food Systems: Notes on Two Types of Direct Agricultural Markets». *Journal of Rural Studies*, vol. 16, no. 3, p. 295-303.
- Holford, John. 1995. « Why Social Movements Matter : Adult Education Theory, Cognitive Praxis, and the Creation of Knowledge ». *Adult Education Quarterly*, vol. 45, no. 2, p. 95-111.
- Institute of Medicine of the National Academies. 2005. *Preventing Childhood Obesity : Health in the Balance*. Washington: The National Academies Press, 414 p.
- Jarosz, Lucy. 2000. «Understanding Agri-food Networks as Social Relations». *Agriculture and Human Values*, vol. 17, p. 279-283.
- Jean, Bruno et Bernard Vachon. 1991. « Le développement rural et le modèle agricole productiviste ». In *Le Québec rural dans tous ces états*, sous la dir. de Bernard Vachon, p. 149-166. Montréal : Boréal.
- Karsenti, Thierry. et Serge Demers. 2000. « L'étude de cas ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 225-247. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kilpatrick, Sue, Ian Falk et Lesley Harrison. 1998. *Learning in Rural Communities: A Response to Rapid Economic Change*, Texte de discussion. Centre for Research and Learning in Rural Australia, 18 p.
- Kilpatrick. 2002. *Learning and Building Social Capital in a Community of Family Farm Businesses*, Texte de discussion. Centre for Research an Learning in Regional Australia, 37 p.
- Kloppenburg, Jack Jr., John Hendrickson et G.W. Stevenson. 1996. «Coming in to the Foodshed». *Agriculture and Human Values*, vol. 13, no. 3 (été), p. 33-42.

- Konefal, Jason, Michael Mascarenhas et Maki Hatanaka. 2005. «Governance in the Global Agro-food System: Backlighting the Role of Transnational Supermarket Chains». *Agriculture and Human Values*, vol. 22, no. 3, p. 291-302.
- La Mauve. 2006. *Rapport annuel d'activités 2006*. Saint-Vallier (Bellechasse), 23 p.
- La Mauve. 2007. *Mission*. En ligne. <<http://www.lamauve.com/mission.html>>. Consulté le 6 septembre 2007.
- Lacour, Louise. 1995. « L'analyse de contenu ». In Louise Lacour, Jacques Provost et Alain Saumier. *Méthodologie de la recherche en sciences humaines : une initiation par la pratique*, Fascicule 1. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique, p. 2-8
- Lafleur, Michel. 2003. « Gestion et développement : les coopératives au cœur du développement durable », *L'Agora*, vol. 10, no. 2 (automne), p. 30-33.
- Lamine, Claire. 2005. «Settling Shared Uncertainties: Local Partnerships between Producers and Consumers». *Sociologia Ruralis*, vol. 45, no. 4, p. 324-345.
- Legendre, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. Montréal : Guérin; Paris : Eska, 1 500p.
- Lockie, Stewart et Simon Kitto. 2000. «Beyond the Farm Gate: Production-Consumption Networks and Agri-Food Research». *Sociologia Ruralis*, vol. 40, no. 1, p. 3-19.
- Lockie, Stewart. 2002. «The Invisible Mouth': Mobilizing 'the Consumer' in Food Production-Consumption Networks». *Sociologia Ruralis*, vol. 42, no. 4, p. 278-294.
- Lyson, Thomas. A. 2004. *Civic Agriculture: Reconnecting Farm, Food, and Community*. Medford. Massachusetts: Tufts University Press, 136 p.
- Mace, Gordon et François Pétry. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, Paris : De Boeck Université, 134 p.
- Marsden, Terry et Everard Smith. 2005. «Ecological Entrepreneurship: Sustainable Development in Local Communities through Quality Food Production and Local Branding». *Geoforum*, vol. 36, p. 440-451.
- Mazoyer, Marcel et Laurence Roudart. 2002. *Histoire des agricultures du monde : Du néolithique à la crise contemporaine*. Paris : Éditions du Seuil Collection Point Histoire, 705 p.
- Merriam, Sharan, B. 1998. *Qualitative Resarch and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 275 p.
- Ministère de l'Environnement. 2003. *Synthèse des informations environnementales disponibles en matière agricole au Québec*. Québec : Direction des politiques du secteur agricole, ministère de l'Environnement, 143 p.
- Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative. 2007. *L'éducation populaire*. En ligne. <<http://www.bourgogne.jeunesse-sports.gouv.fr/>>. Consulté le 21 décembre 2007.
- Mouvement ATD Quart Monde. 2008. *Le croisement des savoirs et des pratiques*. En ligne. <<http://www.atd-fourthworld.org/Le-croisement-des-savoirs-et->

- des,56.html>. Consulté le 2 octobre 2008.
- Mouvement d'éducation populaire et d'action communauté du Québec. 2008. *Éducation populaire autonome*. En ligne. <<http://www.mepacq.qc.ca/>>. Consulté le 21 mars 2008.
- Murdoch, Jonathan et Mara Miele, 1999; « 'Back to Nature': Changing 'Worlds of Production' in the Food Sector ». *Sociologia Ruralis*, vol. 39, no.4, p. 465-483.
- Murdoch, Jonathan. 2000. « Networks: A New Paradigm of Rural Development? ». *Journal of Rural Studies*, vol. 16, p. 407-419.
- Naghan, Gary, P. 2002. *Coming Home to Eat : The Pleasures and Politics of Local Foods*. New-York: W.W. Norton & Co., 348 p.
- Nieuwenhuis, Loek F. M. 2002. « Innovation and Learning in Agriculture ». *Journal of European Industrial Training*, vol. 26, no. 6, p. 283-291.
- Orellana, Isabel. 2002. *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal. 372 p.
- Orellana, Isabel. 2005. « L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie ». In *Éducation et environnement - Un croisement de savoirs*, no. 104 (2005), sous la dir. de Lucie Sauvé, Isabel Orellana et Étienne Van Steenberghe, p. 67-84. Montréal: Les Cahiers de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir).
- Parrott, Nicholas, Natasha Wilson et Jonathan Murdoch. 2002. « Spatializing Quality : Regional Protection and the Alternative Geography of Food ». *European Urban and Regional Studies*, vol. 9, no. 3, p. 241-261.
- Poissant, Céline et Marie-Andrée Devynck. 2005. *Vers un système agroalimentaire écologiquement et socialement durable dans Lanaudière*. Québec : Direction de santé publique et d'évaluation, 82 p.
- Raynolds, Laura. 2002. « Consumer-producers Links in Fair Trade Coffee Networks ». *Sociologia Ruralis*, vol. 42, no. 4, p. 404-424.
- Regroupement d'éducation populaire et d'action communautaire des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (REPAC). 2007. *Éducation populaire autonome*. En ligne. <<http://www.repac.org/>>. Consulté le 21 décembre 2007.
- Roy, Marie-Noëlle. 2005. « Les origines de l'Éducation populaire autonome (ÉPA) en Amérique latine », *Action*, la revue du Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire (ROVEP) (mai), 5 p.
- Sage, Colin. 2003. « Social Embeddedness and Relations of Regard: Alternative 'Good Food' Networks in South-West Ireland ». *Journal of Rural Studies*, vol. 19, p. 47-60.
- Saumier, Alain. 1995. *Méthodes de recherche en sciences humaines : La recherche et l'éthique*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique, 30 p.

- Sauvé, Lucie et Carine Villemagne. 2003. « L'éducation relative aux valeurs environnementales ». *Module 6. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE – Francophonie, 132 p.
- Sauvé, Lucie et Francine Panneton. 2001. *Les intentions pédagogiques*. Montréal : Groupe ERE-UQAM, 3p.
- Sauvé, Lucie, Carine Villemagne et Isabel Orellana. 2003. « Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement ». *Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie, 207 p.
- Sauvé, Lucie, Tom Berryman et Carine Villemagne. 2003. « L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives ». *Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie, 129 p.
- Sauvé, Lucie. 1997a. *Pour une éducation relative à l'environnement*, 2^e édition. Montréal : Guérin, 361 p.
- Sauvé, Lucie. 1997b. « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et application à la formation des enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, no. 1, p. 169-189.
- Sauvé, Lucie. 2001. « Éducation et environnement : Construire l'espoir, sans naïveté ». *Possibles*, vol. 25, no. 1, p. 92-107.
- Sauvé, Lucie. 2002. « L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes ». *Connexion*, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, vol. 28, no. 1/2, p. 1-4.
- Sauvé, Lucie. 2003. « Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement ». *Module 5 : Programme d'études supérieures. Formation en éducation relative à l'environnement. Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE –Francophonie, 192 p.
- Sauvé, Lucie. 2005. « Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement ». In *Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs*, vol. 104 (2005) sous la dir. de Lucie Sauvé, Isable Orellana et Étienne van Steenberghe, p. 27-48. Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir).
- Sauvé, Lucie. 2007. « Champ notionnel de « Éducation » : vers un réseau notionnel ». Inspiré de Sauvé, Lucie, Tom Berryman et Carine Villemagne. 2003. « L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives ». *Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000a. « La recherche qualitative / interprétative en éducation ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000b. « L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST ». *Recherches qualitatives*, vol. 21, pp.99-123.
- Smith, Gregory A. et Dilafruz R. Williams. 1998. *Ecological Education in Action: On Weaving Education, Culture, and the Environment*. New-York: State University of New York Press, 244 p.
- Sobels, Jonathan, Allan Curtis et Stewart Lockie. 2001. «The Role of Landcare Group Networks in Rural Australia: Exploring the Contribution of Social Capital». *Journal of Rural Studies*, vol. 17, p.265-276.
- Sonnino, Roberta. 2007. « Embeddedness in Action : Saffron and the Making of the Local in Southern Tuscany ». *Agriculture and Human Values*, vol. 24, p.61-74
- Stephenson, Garry et Larry Lev. 2004. «Common Support for Local Agriculture in Two Contrasting Oregon Communities». *Renewable Agriculture and Food Systems*, vol. 19, no. 4, p. 210-217.
- Tondreau Jacques, Diane Parent et Jean-Philippe Perrier. 2002. *Transmettre la ferme familiale d'une génération à l'autre : Situation au Québec et regard sur le monde*. Québec : Agri-Gestion Université Laval, 18 p.
- Tremblay, Andrée-Anne, Indatou, Hadjia Saidou Kindo et Zuluaga, Maria Cecilia. 2007. *La bonne gouvernance dans les coopératives de solidarité*. Essai présenté dans le cadre du programme de Maîtrise en gestion du développement des coopératives et des collectivités, Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 167 p.
- Villemagne, Carine, Renée Brunelle et Lucie Sauvé (dir. publ.). 2005. *L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes*, Document interne. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, 156 p.
- Vézina, Martine. 2002. « L'éducation coopérative au sein du réseau des coopératives en milieu scolaire : un enjeu stratégique », *Cahier de recherche: 2002-01*. En ligne. <http://web.hec.ca:8088/centredesjardins/documents/mediatheque/cahiers/2002_01_CentreDesjardins.pdf>. Consultée le 2 octobre 2008.
- Welton, Michael. 1993. « Social Revolutionary Learning : The New Social Movements as Learning Sites ». *Adult Education Quarterly*, vol. 43, no. 3, p. 152-164.
- Winson, Anthony. 2004. «Bringing Political Economy into the Debate on the Obesity Epidemic». *Agriculture and Human Values*, vol. 21, no. 44, p. 299-312.