

Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve

The educational potential of social action projects in agriculture: the case of La Mauve solidarity cooperative

El potencial educativo de los proyectos de acción social en agricultura: el caso de la cooperativa de solidaridad La Mauve

Véronique Bouchard

Volume 37, numéro 2, automne 2009

Vivre ensemble, sur Terre

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/038821ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/038821ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bouchard, V. (2009). Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve. *Éducation et francophonie*, 37(2), 152–172. <https://doi.org/10.7202/038821ar>

Résumé de l'article

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 comme l'agriculture soutenue par la communauté, les jardins collectifs ou certains types de coopératives agroalimentaires. De tels projets peuvent-ils présenter un potentiel éducatif pour renforcer les relations entre les personnes, la société et l'environnement « agricole » ?

La recherche présentée propose de caractériser la dimension éducative des activités d'une coopérative de solidarité en agriculture et d'en saisir les enjeux. Dans un premier temps, la recherche s'intéresse à la façon dont les membres de La Mauve comprennent la problématique socioécologique en agriculture et, par conséquent, développent une action individuelle et collective par l'entremise de leur coopérative. Dans un deuxième temps, elle examine l'apprentissage informel issu de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative. Dans un troisième temps, elle caractérise l'action éducative de la coopérative.

Au terme de cette recherche, on constate que les processus d'apprentissage qui se déroulent au sein de la coopérative La Mauve permettent d'enrichir les représentations des personnes qui s'y impliquent et d'accroître leur pouvoir d'action individuel et collectif. On remarque cependant que le potentiel éducatif de La Mauve est limité, d'une part, par un conflit cognitif (qu'est-ce que l'éducation?) et un conflit de valeurs (quelle est son importance?) au sein des membres de la coopérative et, d'autre part, par un manque de planification de l'intervention éducative et un manque de reconnaissance des processus d'apprentissage qui se développent dans l'action sociale.

Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve

Véronique BOUCHARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

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 comme l'agriculture soutenue par la communauté, les jardins collectifs ou certains types de coopératives agroalimentaires. De tels projets peuvent-ils présenter un potentiel éducatif pour renforcer les relations entre les personnes, la société et l'environnement « agricole » ?

La recherche présentée propose de caractériser la dimension éducative des activités d'une coopérative de solidarité en agriculture et d'en saisir les enjeux. Dans un premier temps, la recherche s'intéresse à la façon dont les membres de La Mauve comprennent la problématique socioécologique en agriculture et, par conséquent, développent une action individuelle et collective par l'entremise de leur coopérative. Dans un deuxième temps, elle examine l'apprentissage informel issu de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative. Dans un troisième temps, elle caractérise l'action éducative de la coopérative.

Au terme de cette recherche, on constate que les processus d'apprentissage qui se déroulent au sein de la coopérative La Mauve permettent d'enrichir les représentations des personnes qui s'y impliquent et d'accroître leur pouvoir d'action individuel et collectif. On remarque cependant que le potentiel éducatif de La Mauve est limité, d'une part, par un conflit cognitif (qu'est-ce que l'éducation?) et un conflit de valeurs (quelle est son importance?) au sein des membres de la coopérative et, d'autre part, par un manque de planification de l'intervention éducative et un manque de reconnaissance des processus d'apprentissage qui se développent dans l'action sociale.

ABSTRACT

**The educational potential of social action projects in agriculture:
the case of La Mauve solidarity cooperative**

Véronique BOUCHARD

University of Quebec in Montreal, Québec (Canada)

In a context in which agriculture and eating seem increasingly separate from both the social and natural environment, we are witnessing the emergence of several social action projects, such as agriculture supported by the community, community gardens and some types of agro-food cooperatives. Could such projects have an educational potential to strengthen relationships between people, the society and the "agri-cultural" environment?

The research presented describes the educational dimension of the co-operative's solidarity activities in agriculture and identifies the issues. The article first takes a look at how La Mauve members see the socio-ecological problem in agriculture and how they develop an individual and collective action through their cooperative. Secondly, it examines the informal learning that comes out of interactions between co-op members. Thirdly, it describes the cooperative's educational action.

This research showed that the learning processes taking place at La Mauve cooperative enrich the knowledge of the people involved, and increase their power for individual and collective action. However, we notice that the educational potential of La Mauve is limited by a cognitive conflict (what is education?) and a conflict in values (what is the importance of education?) among the members, a lack of planning for educational intervention, and limited recognition of the learning process that develops out of social action.

RESUMEN

El potencial educativo de los proyectos de acción social en agricultura: el caso de la cooperativa de solidaridad La Mauve

Véronique BOUCHARD

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec (Canadá)

En un contexto en donde la agricultura y la alimentación parecen cada vez más separadas del medio ambiente, tanto natural como social, asistimos al surgimiento de varios proyectos de acción social como la agricultura sostenida por la comunidad, los jardines colectivos y ciertos tipos de cooperativas agro-alimentarias. ¿Poseen tales proyectos el potencial educativo capaz de reforzar las relaciones entre las personas, la sociedad y el medio ambiente «agro-cultural»? La investigación aquí presentada se propone caracterizar la dimensión educativa de las actividades de una cooperativa de solidaridad en agricultura e identificar sus retos. Por principio, la investigación aborda la manera en que los miembros de La Mauve comprenden la problemática socio-ecológica en agricultura y, consecuentemente, despliegan una acción individual y colectiva a través de la cooperativa. Después, se examina el aprendizaje informal provocado por la dinámica interactiva entre los miembros de la cooperativa y finalmente se caracteriza la acción educativa de la cooperativa. La conclusión de la investigación nos permite constatar que los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo al interior de la cooperativa enriquecen las representaciones de las personas implicadas e incrementan su poder de acción individual y colectivo. Se nota sin embargo que el potencial educativo de La Mauve se encuentra limitado, por un lado, por un conflicto cognitivo (¿qué es la educación?) y por un conflicto de valores (¿cuál es su importancia?) entre los miembros de la cooperativa, y por otro, por la falta de planificación de la intervención educativa y por la falta de reconocimiento de los procesos de aprendizaje inherentes a la acción social.

Une agriculture déracinée

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. En revanche, ils connaissent toutes les 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 autrefois transmis à

Les troubles de santé associés à la suralimentation et à la malbouffe se sont multipliés, faisant aujourd'hui plus de victimes sur le globe que la sous-alimentation.

travers la tradition orale se sont progressivement perdus. Puisqu'elles sont identifiées à des savoirs domestiques et traditionnels, les connaissances liées à l'agriculture et à l'alimentation n'ont pas non plus été prises en charge par le système scolaire formel.

Pendant ce temps, les troubles de santé associés 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, antibiotiques), ce qui entraîne la pollution des cours d'eau et des sols. 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. L'abandon de 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 traditionnellement certains éléments des représentations sociales 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 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, peut offrir 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 « agri-culture » dans son terroir, ce milieu de vie partagé.

Cet ancrage n'est-il pas essentiel pour rebâtir des systèmes agricoles soucieux de la santé des individus, des collectivités et de l'environnement ainsi que pour permettre aux personnes de retrouver leur pouvoir de compréhension et d'action sur cette activité humaine et sociale qu'est l'agriculture?

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 certaine prise en charge de la problématique du secteur agroalimentaire par les acteurs locaux, lesquels développent ensemble un agir pour résoudre les problèmes qui les affectent. Au-delà d'une mission première souvent liée à la production ou à la mise en marché, de tels projets peuvent-ils jouer un rôle dans le développement d'une éducation relative à l'environnement appliquée aux domaines de l'agriculture et de l'alimentation? 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 intimement liés aux processus de passage à l'action et d'innovation à l'origine des alternatives concrètes ancrées

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.

dans le milieu social et écologique (Nieuwenhuis, 2002; Clover, Follen et Hall, 2000, p. 14; Foley, 1991, p. 2).

D'autre part, en contexte d'action sociale, l'éducation, et particulièrement l'éducation relative à l'environnement, 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 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 peut contribuer à la reconstruction d'une culture alimentaire fondée sur des considérations écologiques, sociales et de santé à travers l'action. Les personnes engagées dans de tels projets acquièrent 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 de leurs visées communes.

Les projets d'action sociale en agriculture : un domaine de recherche à explorer

La recherche en éducation s'intéresse traditionnellement au milieu formel, c'est-à-dire au 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 contexte 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 jardins collectifs, l'agriculture soutenue par la communauté ou certains types de coopératives.

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 (Bouchard, 2008). 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 (*ibid.*).

Nous avons entrepris une recherche visant 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 adoptée 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 aux pratiques écologiques dans la région de Bellechasse, lesquels sont tous membres utilisateurs de la coopérative, et elle organise des ateliers, des formations et des événements saisonniers dans une perspective d'éducation populaire liée à l'agriculture et à l'alimentation².

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 membres de la coopérative.

Les trois objectifs généraux de la recherche sont les suivants :

- 1) Cerner la façon dont les membres de La Mauve se représentent la problématique socioécologique 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.

Éléments méthodologiques

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 réflexive et critique. Pour l'étude de ce cas, une combinaison de stratégies de collecte des données a été utilisée, soit la recherche documentaire, l'entretien individuel, l'observation et le groupe de discussion.

La démarche a débuté par l'analyse d'un ensemble de documents officiels et de certains outils de communication de La Mauve, comme les rapports annuels, le site Internet, les bulletins hebdomadaires ou le matériel publicitaire, afin de cerner le message officiel véhiculé par la coopérative. Ensuite, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de 13 membres de la coopérative (membres fondateurs, membres producteurs, membres travailleurs, membres siégeant sur le conseil d'administration) afin de dégager des éléments de leur représentation de la situation agroalimentaire, de leur coopérative ainsi que de leur expérience d'apprentissage. Parallèlement, les séances d'observation ont permis d'étudier l'interaction entre les participants à l'occasion d'une fête annuelle organisée par la coopérative (Fête des récoltes) et au cours d'une réunion d'orientation. Enfin, l'animation d'un groupe de discussion avec sept membres de La Mauve a permis de valider certains résultats

2. Voir le site Internet de la coopérative de solidarité La Mauve : <http://www.lamauve.org>.

obtenus à partir de l'analyse des séances d'observation et des entretiens, en plus de recueillir de nouvelles informations. La collecte des données s'est déroulée entre les mois de septembre 2006 et février 2007.

Résultats et discussion

Dans cette section, les résultats relatifs aux trois objectifs généraux de la recherche sont sommairement présentés et discutés en vue 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 projets 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.

Représentations et action sociale

Selon la théorie des représentations sociales, chaque personne construit des représentations de la réalité à partir de ses expériences personnelles, de ses croyances, de ses savoirs, de ses attitudes et de ses valeurs, dans le creuset 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 plus spécifiquement de représentations sociales.

Lorsque les personnes doivent faire face à des problématiques socioécologiques, leurs représentations influencent inévitablement le diagnostic du problème, la recherche de solutions et le développement de l'action pour tenter de transformer les réalités qui les touchent. « 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 » (Garnier et Sauvé, 1999).

La théorie des représentations sociales nous a permis de visiter l'univers des représentations chez quelques membres de La Mauve pour aller au cœur de leur compréhension de la situation du secteur agroalimentaire, de même que du rôle et du fonctionnement de leur coopérative. Des entretiens individuels réalisés auprès des membres de La Mauve ont permis de mettre en relation les éléments de représentation de la problématique socioécologique du secteur agroalimentaire avec les éléments de représentation de leur coopérative de solidarité en agriculture. Les répondants ont d'abord été interrogés de façon générale sur la situation du secteur

agroalimentaire au Québec. Tous ont spontanément mentionné des problèmes qui mettent en lumière certains éléments de leurs représentations de la situation en agriculture et en alimentation. Ces problèmes ont été répertoriés puis classés par ordre de récurrence, c'est-à-dire des plus fréquemment au moins fréquemment énoncés (voir le tableau 1).

Tableau 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, de conscientisation, d'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, faiblesse des 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, des intrants agricoles | 2,5,7,8,9,11 | 6 |
| Contrôle de la mise en marché par les fédérations, l'UPA, la Coopérative 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 terre | 1,2,3,5,11 | 5 |
| Dévalorisation 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 |
| Utilisation abusive d'intrants agricoles | 6,9,11 | 3 |
| Subventions à l'importation, <i>dumping</i> , 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 |

* Un numéro a été attribué de façon aléatoire à chacun des répondants rencontrés pour un entretien.

Suite ->

| Problèmes | Répondants* | N** |
|---|-------------|-----|
| Surtransformation des aliments, malbouffe | 11 | 1 |
| Utilisation abusive d'antibiotiques (pollution et risques pour la santé), 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 |

* Un numéro a été attribué de façon aléatoire à chacun des répondants rencontrés pour un entretien.

Ensuite, après avoir abordé de façon générale la situation du secteur agroalimentaire au Québec, les répondants ont été interrogés sur la mission, puis sur le fonctionnement de leur coopérative, afin qu'on puisse saisir les liens entre leur compréhension de la problématique socioécologique du secteur agroalimentaire et leur implication dans le développement d'un projet d'action sociale. Le tableau 2 présente les éléments évoqués par les membres pour décrire la mission et le fonctionnement de la coopérative selon quatre niveaux d'importance. L'animation d'un groupe de discussion a permis ensuite de valider et de compléter ces résultats tout en ouvrant sur de nouvelles pistes de discussion.

Tableau 2. **Éléments de représentation de la coopérative par ses membres**

| Éléments de représentation de la mission | Éléments de représentation du fonctionnement |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Mission commerciale (mise en marché, vente, disponibilité des produits biologiques et équitables...) ➤ Développement régional ➤ Économie sociale ➤ Valorisation de l'agriculture locale ➤ Soutien à l'agriculture alternative (écologique) et aux petites entreprises en démarrage ★ Développement d'un modèle alternatif de mise en marché (donner l'exemple par l'action) ★ Réseautage et développement d'une solidarité ★ Rapprochement urbain-rural, citoyen-agriculteur ◆ Éducation, sensibilisation ◆ Développement de nouveaux projets | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Activités commerciales (magasin, points de chute) ➤ Réseautage ➤ Projet social (implication des membres, changements sociaux...) ★ Fonctionnement démocratique et coopératif ◆ Communauté d'apprentissage |

- ❖ Exprimé par la majorité des membres
- Exprimé par plusieurs membres
- ★ Exprimé par quelques-uns
- ◆ Exprimé par un ou deux membres

Ce tableau montre clairement le lien qui existe entre les représentations du fonctionnement de la coopérative et les représentations de la mission de l'organisation. Il n'est pas surprenant en effet d'observer que la majorité des membres attribue une mission d'abord commerciale à la coopérative, tout comme elle identifie prioritairement les activités de mise en marché de la coopérative. Cette prédominance du volet commercial montre aussi que les représentations de la coopérative sont fortement influencées par l'expérience qu'en font les membres. La majorité des membres sont en effet impliqués de près ou de loin dans les activités commerciales de la coopérative, ne serait-ce que comme clients. De même, le fonctionnement démocratique de la coopérative est exclusivement reconnu par des membres qui siègent actuellement ou qui ont siégé au conseil d'administration. Si l'expérience que chacun fait de la coopérative semble en influencer grandement la 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 participation se limitant à cette dimension et ils ne sont pas portés à participer au fonctionnement démocratique.

Bien que l'éducation populaire fasse partie officiellement des actions visant à mettre en œuvre la mission de la coopérative, celle-ci n'a été évoquée que par un nombre très restreint de répondants. Un répondant a mentionné le rôle d'information, un autre, celui de sensibilisation, alors qu'un seul répondant a parlé d'éducation comme telle dans sa formulation de la mission.

Lors de l'animation du groupe de discussion, les participants ont été interrogés sur l'absence de l'éducation dans le discours des membres portant sur la mission et le fonctionnement. Pour certains participants, ces éléments seraient effectivement moins liés à la mission ou au fonctionnement de la coopérative alors que, pour d'autres, ils témoigneraient plutôt d'une vision plus globale de la mission de la coopérative, portée seulement par quelques personnes.

L'étude des représentations a ainsi permis de déceler l'origine de quelques conflits entre les membres de la coopérative. 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, universitaire et très engagé dans les causes environnementales.

Si l'on analyse les éléments de représentation chez chacun des membres de la coopérative, on observe une tendance à simplifier la problématique globale afin de cibler certaines causes qui semblent plus importantes et, par conséquent, d'identifier des responsables, c'est-à-dire des acteurs qui détiennent le pouvoir de changement. Par exemple, certains membres attribuent une importance particulière aux choix de consommation et désignent les consommateurs comme principaux responsables de la problématique actuelle en agroalimentaire et, par conséquent, comme acteurs de changement privilégiés.

[Ça prend] des consommateurs qui sont prêts à acheter des produits locaux, issus d'une agriculture différente. [...] Au-delà d'en parler, il faut passer aux actes.

Bien que l'on retrouve des éléments de similitude dans les représentations de certains membres, chaque membre possède un système de représentation unique qui le guide dans son implication au sein de la coopérative. La démarche collective, même coopérative dans le cas de La Mauve, amène différents mondes de significations à se rencontrer, parfois même à s'opposer.

Par l'étude des éléments de représentation chez chacun des membres, il a été possible également 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 à l'éducation. 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 (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003; Sauvé, 2007). Ces différentes perceptions de l'éducation amènent un conflit cognitif (qu'est-ce que l'éducation?) et un conflit de valeurs (quelle 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 et la cohésion même du groupe que pour le déploiement du potentiel de son action éducative.

Si la reconnaissance des différences entre les représentations des divers membres permet d'expliquer la difficulté de communication et l'origine de certains conflits, la reconnaissance de ces différences peut aussi être l'occasion de s'ouvrir sur l'univers des représentations de l'autre et d'intégrer de nouveaux éléments à ses propres représentations. Comme le fait remarquer ce membre de La Mauve, cet enrichissement mutuel des représentations contribue alors au développement d'une vision plus globale des problématiques, laquelle peut amener de nouvelles perspectives d'action.

[...] 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 [...] tu peux saisir une porte. Quand tu l'ouvres, [ça] peut [...] 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.

Ainsi, il est possible de percevoir que certains conflits, qui tirent leur origine de la rencontre de différentes visions, peuvent devenir sources d'apprentissage essentielles à l'évolution d'un projet d'action sociale. Cet apprentissage collectif permet la construction d'un savoir commun, d'une vision partagée.

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. [...] On avance à petits pas, mais au moins on ne recule pas.

Les processus d'apprentissage collectif issus d'un 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. Comme le fait remarquer ce membre de la coopérative, le contact avec les autres peut déboucher sur un examen critique de nos systèmes de représentation.

*Nous, on est attaché aux valeurs [et ça vient faire ressortir] nos contradictions. On n'aime pas ça être contradictoire, donc on n'aime pas nécessairement voir tout l'enjeu au complet parce que ça fait ressortir nos contradictions. On ne veut pas le voir, parce que c'est complexe, parce que ça vient nous chercher très proche. L'alimentation, l'environnement, nos habitudes de vie, notre sphère personnelle, c'est difficile à tenir tout ensemble... 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-mêmes.*

Dans son intervention, cette personne reconnaît que les représentations intègrent aussi bien des éléments de valeurs que des éléments cognitifs, et qu'elles peuvent comporter des contradictions internes, des ruptures. La transformation des représentations sociales et le passage à l'action interpellent la dimension éthique des personnes et requièrent d'aller au-delà de la simple transmission d'information ou de connaissances. Le propos de ce participant met d'ailleurs en lumière 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. »

En effet, une éducation holistique, c'est-à-dire qui combine plusieurs approches (cognitive, systémique, critique, praxique, etc.) et qui tient compte de toutes les dimensions de la personne en développement (cognitive, affective, morale, comportementale, etc.), peut contribuer à l'enrichissement des représentations des individus.

Apprentissage au cœur de l'action

Que ce soit lors des entretiens individuels ou à l'occasion du groupe de discussion, les membres de La Mauve ont de la difficulté à préciser ce qu'ils ont appris grâce à leur coopérative et comment ils l'ont appris. De façon générale, on remarque que les apprentissages sont peu ou pas reconnus par les apprenants. En effet, la majorité des apprentissages identifiés concernent les autres membres ou catégories de membres. Il s'agit d'un autre 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'autres contextes) ou même transmis (à d'autres personnes). Les phénomènes d'apprentissage observés à La Mauve relèvent donc en grande partie de ce que Foley (1991) appelle l'apprentissage incident, c'est-à-dire un apprentissage qui émerge de l'action sociale sans que les personnes prennent conscience qu'elles sont en situation d'apprentissage.

Il se peut également que la reconnaissance de leurs apprentissages par les apprenants soit influencée par leurs représentations de l'éducation et de l'apprentissage. En effet, lorsqu'ils sont interrogés au sujet de l'éducation, il semble que les

répondants soient imprégnés d'une représentation de l'éducation en lien avec le contexte formel, d'où la difficulté de reconnaître des apprentissages issus d'un contexte informel. Pour plusieurs répondants, l'apprentissage fait référence aux compétences ou connaissances qu'il serait possible d'acquérir à l'école. Pour d'autres répondants, l'apprentissage est perçu comme de la simple information (apprendre qu'il y aura une réunion d'orientation ou une rencontre de producteurs).

Il n'est donc pas surprenant de remarquer que les objets d'apprentissage reconnus par les membres sont majoritairement d'ordre cognitif, alors que les processus d'apprentissage les plus facilement nommés font référence à la transmission de ces éléments cognitifs.

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.

Non seulement l'apprentissage enrichit l'action sociale, mais il apparaît également comme un élément essentiel à l'innovation sociale (Nieuwenhuis, 2002). Il semble en effet que la mise sur pied de projets d'action et d'innovation sociale nécessite un apprentissage de la part des acteurs concernés. La coopérative La Mauve a d'ailleurs été créée par des personnes animées par le désir de prendre en charge collectivement la problématique du secteur agroalimentaire et de développer une action collective (même coopérative) afin d'engager un changement social, à la fois au niveau régional et global. Un des membres de La Mauve exprime 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 spécifiques.

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).

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.

De plus, cette reconnaissance officielle des objets et des processus d'apprentissage dans un contexte informel, et plus particulièrement dans celui de l'action sociale, peut déboucher sur la prise en compte et la valorisation des savoirs informels, citoyens ou locaux. Ces savoirs, aussi appelés savoirs ordinaires ou populaires, Hill (2004) les qualifie de « fugitifs » en ce sens qu'ils échappent aux critères du savoir formel, tel que perçu et promu par les « spécialistes », de même qu'à la reconnaissance et à la valorisation dans notre société. Les savoirs « codifiés », c'est-à-dire les savoirs formels, techniques, scientifiques, économiques officiellement reconnus par ces spécialistes que l'on dit « objectifs », sont en contrepartie très valorisés par le système de pouvoir en place et servent au maintien de ce pouvoir, un statu quo qui réprime l'action sociale. Ce regard critique que porte Hill sur les relations de pouvoir autour de la reconnaissance du savoir nous fait prendre conscience de la dimension politique de l'éducation. En effet, 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.

Éducation non formelle et informelle

Dans l'ensemble, les membres de la coopérative associent spontanément le rôle éducatif de la coopérative à ses deux fêtes annuelles, qui sont en fait ses principales actions éducatives officiellement reconnues. Le système de distribution des paniers de produits 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 éducative qui s'y déroule n'est ni planifiée ni reconnue comme telle par la coopérative.

En fait, aucune activité éducative n'est planifiée, les intentions pédagogiques ne sont pas clarifiées; 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 éducative 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 distribués avec les 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 diffusion d'information ou sur la transmission de valeurs ou de codes de comportement (Sauvé, 1997a). 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 (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003; Sauvé, 2007).

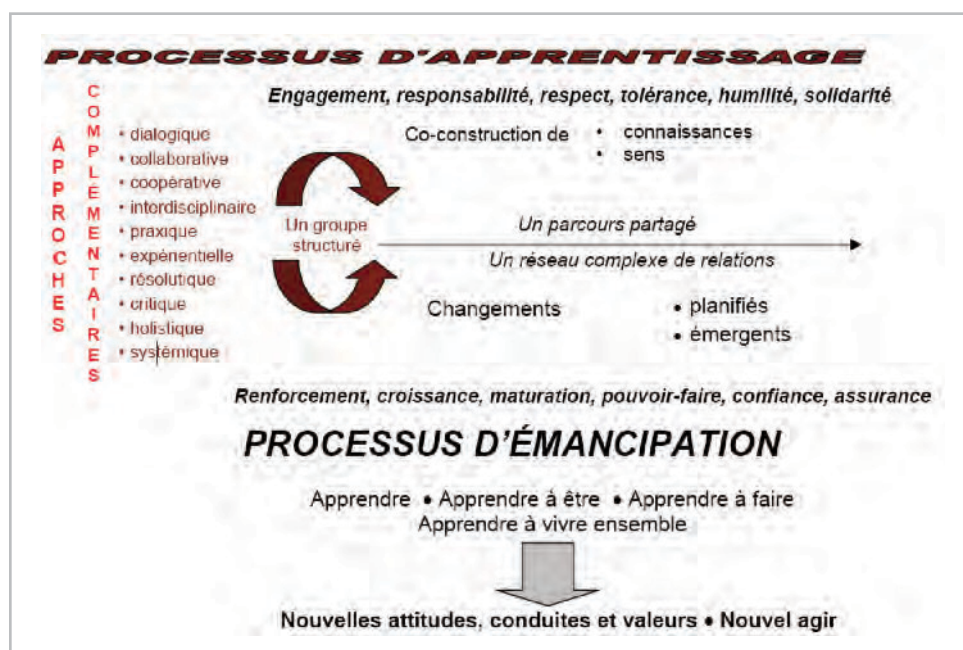
Cependant, à la lumière de l'analyse des données, l'action éducative de La Mauve dépasse en réalité largement les activités organisées à l'occasion des deux fêtes annuelles. Son action éducative se réalise également dans les échanges au moment de la distribution des paniers puis au magasin, mais elle est aussi au cœur du processus d'apprentissage collectif et de coconstruction de savoirs entre les

membres engagés dans la coopérative. Cette portée éducative est toutefois limitée par une conception de l'éducation de type « culturaliste » dominante au sein de la coopérative et par le manque de planification des interventions éducatives formelles ou non formelles.

Si la clarification des énoncés d'intentions pédagogiques se réalise le plus souvent au départ 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 [émergents] » (Sauvé et Panneton, 2001).

Sans orienter l'action éducative vers un fonctionnement proche de l'éducation formelle, il serait tout de même essentiel de définir les intentions pédagogiques visées par les activités d'éducation non formelle ou par l'apprentissage informel afin de choisir des approches à privilégier et d'élaborer des stratégies éducatives. En ce sens, la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie pédagogique cadre particulièrement intéressante pour inspirer l'action éducative à La Mauve ou à travers d'autres projets d'action sociale. Une coopérative de solidarité présente déjà plusieurs caractéristiques d'une communauté d'apprentissage dans 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 coconstruction de savoirs et d'émancipation au cœur de l'action (voir la figure 1).

Figure 1. La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage (Orellana, 2005)



Potentiel éducatif de projets d'action 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'action 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 l'établissement d'un autre rapport à l'agriculture et à 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 socioécologiques « 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 mise en œuvre 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 concernées. Les approches behavioriste et cognitive d'enseignement et d'apprentissage sont insuffisantes pour engager une véritable conscientisation et une transformation fondamentale de l'agir. De telles approches peuvent faire partie d'une stratégie éducative globale, mais il est important de prendre conscience des limites de 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 socioécologiques, et particulièrement celles du secteur agroalimentaire, concernent plusieurs dimensions sociales qui sont à la fois culturelles, économiques et politiques. Par ailleurs, le rapport à l'alimentation comporte un caractère culturel, affectif, éthique. Comme il a été constaté par cette recherche, ce qui est perçu comme étant « bon pour la santé » varie considérablement d'une personne à l'autre, alors que l'influence sur la santé de certains aliments 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

La solution globale aux problématiques socioécologiques « 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.

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 traditionnels 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 sur le plan 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, les citoyens s'impliquent encore peu et ils sont peu écoutés par les instances en place, alors même que, 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, de même qu'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 liés 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 (largement subventionné dans les pays occidentaux) sont souvent liées à des facteurs sociaux et politiques qu'il est essentiel d'examiner, 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 (Sauvé, 2006) présentent des propositions fort intéressantes pour le développement d'une éducation à une agriculture et une alimentation soucieuses de la santé des individus, des groupes sociaux et des écosystèmes. Ces deux courants présentent une approche critique proactive des problématiques socioécologiques ainsi 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 une 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 socioécologique en vue de contribuer ainsi à renforcer la solidarité entre les citoyens et le sentiment d'appartenance au terroir, d'une part, et de stimuler l'engagement des personnes et le développement de projets signifiants, d'autre part. 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 voies alternatives dans le secteur agroalimentaire.

Conclusion

Au terme de la recherche que nous avons menée, 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'abord, elle organise des activités éducatives destinées au grand public et contribue à la diffusion de savoirs relatifs à l'agriculture et à l'alimentation par l'intermédiaire d'un bulletin d'information destiné à ses clients abonnés à un panier hebdomadaire. Ensuite, 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 socioécologiques. D'une façon plus globale, cette éducation contribue ainsi à la transformation socioculturelle du rapport à l'agriculture et à 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 s'y impliquent. Cette compréhension plus globale des problématiques socioécologiques du secteur agroalimentaire accroît le pouvoir d'action des individus et des collectivités. Étant plus à même de comprendre les problématiques qui les touchent, les personnes sont mieux outillées pour proposer des solutions et bâtir à cet effet des stratégies d'action.

Il est avant tout important de reconnaître et de valoriser les processus éducatifs et d'apprentissage qui émergent d'un contexte d'action sociale afin que les personnes prennent conscience des savoirs et de ce nouveau pouvoir d'action qu'elles ont acquis individuellement et collectivement. Cette valorisation est d'autant plus importante que l'apprentissage collectif exige 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, à développer la solidarité, à stimuler l'implication et l'engagement. La recherche en éducation peut jouer un rôle dans la reconnaissance et la valorisation de ces processus éducatifs et d'apprentissage issus des contextes d'action sociale. 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 des phénomènes d'apprentissage liés à de tels projets et de soutenir le déploiement de leur potentiel éducatif.

On remarque en ce sens un potentiel inexploité de recherche-action en collaboration avec les acteurs engagés au sein de 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. Elle tendrait, d'autre part, 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 à l'agriculture.

Références bibliographiques

- BOUCHARD, V. (2008). *Le potentiel éducatif de projet d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal, 195 p.
- CLOVER, D.E., FOLLEN, S. et HALL, B. (2000). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education* (2^e éd.). Toronto : Department of Adult Education, Community Development and Counselling Psychology (OISE/UT), 106 p.
- 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, dans *Dialogue sur l'agriculture*, document 4 (26 janvier 2000). [En ligne]. <http://csdnngo.igc.org/translation/agr_paper4_french.htm>. Consulté le 15 juin 2006.
- DILLON, J., RICKINSON, M., SANDERS, D. et TEAMEY, K. (2005). Food, Farming and Land Management: Towards a Research Agenda to Reconnect Urban and Rural Lives. *International Journal of Science Education*, XXVII(11), p. 1359-1374.
- DOYLE, R. et KRASNY, M. (2003). Participatory Rural Appraisal as an Approach to Environmental Education in Urban Community Gardens. *Environmental Education Research*, IX(1), p. 91-115.
- FOLEY, G. (1991). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. Londres : Zed Books, 163 p.
- GARNIER, C. et SAUVÉ, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement : conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement*, I (1998-1999), p. 65-77.
- HILL, R. (2004). Fugitive and Codified Knowledge: Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards. *International Journal of Lifelong Education*, XXIII (3) (mai-juin), p. 221-242.
- NIEUWENHUIS, L.F.M. (2002). Innovation and Learning in Agriculture. *Journal of European Industrial Training*, XXVI(6), p. 283-291.

- ORELLANA, I. (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, dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement – Un croisement de savoirs*, 104. Montréal : Les Cahiers de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), p. 67-84.
- SAUVÉ, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement* (2^e éd.). Montréal : Guérin, 361 p.
- SAUVÉ, L. (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*, XXIII(1), p. 169-189.
- SAUVÉ, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement, dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe, *Éducation et Environnement – Un croisement de savoirs*, 104. Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), p. 27-48.
- SAUVÉ, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse – Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 3, p. 51-62.
- SAUVÉ, L. (2007). Champ notionnel de « Éducation » : vers un réseau notionnel, inspiré de L. Sauvé, T. Berryman et C. 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.
- SAUVÉ, L., BERRYMAN, T. et VILLEMAGNE, C. (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, L. et PANNETON, F. (2001). *Les intentions pédagogiques*. Montréal : Groupe ERE-UQAM, 3 p.
- SMITH, G.A. et WILLIAMS, D.R. (1998). *Ecological Education in Action: On Weaving Education, Culture, and the Environment*. New York : State University of New York Press, 244 p.
- TREMBLAY, A.-A., INDATOU, H.S.K. et ZULUAGA, M.C. (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.

VÉZINA, M. (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>. Consulté le 2 octobre 2008.

VILLEMAGNE, C., BRUNELLE, R. et SAUVÉ, L. (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.