

## L'apprentissage au cœur des projets d'action sociale en agriculture : accroître le pouvoir et la volonté d'agir des individus et des groupes sociaux

Véronique Bouchard

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ere/1577>

DOI : 10.4000/ere.1577

ISSN : 2561-2271

**Éditeur**

Centr'ERE

**Référence électronique**

Véronique Bouchard, « L'apprentissage au cœur des projets d'action sociale en agriculture : accroître le pouvoir et la volonté d'agir des individus et des groupes sociaux », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 9 | 2011, mis en ligne le 20 décembre 2011, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/1577> ; DOI : 10.4000/ere.1577

---

---

# L'apprentissage au cœur des projets d'action sociale en agriculture : accroître le pouvoir et la volonté d'agir des individus et des groupes sociaux

Véronique Bouchard

---

- 1 Au Québec, on assiste depuis une dizaine d'années à l'émergence de nombreux projets d'action sociale en agriculture, comme les jardins collectifs, les coopératives de solidarité, l'agriculture soutenue par la communauté, les réseaux de sécurité alimentaire. Ces projets témoignent d'une prise en charge par les citoyens de la problématique agroalimentaire, une problématique socioécologique hautement complexe. À travers l'action sociale, les personnes acquièrent plusieurs types de savoirs propices au développement d'une compréhension plus globale du système agroalimentaire, contribuant à accroître leur pouvoir et leur volonté d'agir afin de résoudre les problèmes qui les affectent.
- 2 Dans cet article, nous présentons d'abord une analyse de la problématique socioécologique relative aux activités du secteur agroalimentaire québécois, en nous penchant spécifiquement sur la politique agricole en vigueur. Puis, nous posons un regard sur le pouvoir d'action du citoyen et de l'agriculteur dans ce contexte, se traduisant par l'engagement politique ou le développement de projets visant à résoudre la problématique agroalimentaire. Ensuite, nous abordons plus spécifiquement certains résultats d'une étude de cas, celle des activités de la coopérative La Mauve, afin de mettre en lumière les liens qui unissent l'apprentissage et l'action sociale dans une perspective de prise de pouvoir citoyenne.

## Problématique socioécologique liée à la production agroalimentaire au Québec : un appel à la mobilisation citoyenne

- 3 La recherche présentée dans cet article a été réalisée 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). Cette démarche 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 de remise en question du modèle dominant de développement.
- 4 L'agriculture québécoise est au cœur d'une véritable crise socioécologique. 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).
- 5 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 à l'alimentation. Cette relation, ce processus identitaire 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).

## Les racines de la crise socioécologique québécoise liée à la production agroalimentaire

- 6 La recension d'écrits scientifiques que nous avons réalisée montre que plusieurs auteurs ont analysé la crise du secteur agroalimentaire sous l'angle de la relation producteur-consommateur, dans une perspective où les contextes économiques globaux et les politiques en agriculture apparaissent comme immuables. Ces auteurs 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 (Lockie et Kitto, 2000 ; Goodman, 2002 ; Guthman, 2002 ; Lockie, 2002) ; Reynolds, 2002 ; Sage, 2003 ; Lamine, 2005). Le mouvement de consommation responsable défend ainsi l'idée qu'il existe un énorme pouvoir lié aux choix de consommation, allant jusqu'à affirmer « qu'acheter, c'est voter ». Peut-on affirmer que la consommation constitue un espace de pouvoir démocratique alors que tous les citoyens n'ont pas le même pouvoir d'achat ? Peut-on réduire ainsi le rôle et le pouvoir des citoyens, soit le limiter à la

sphère de la consommation ? Et si le problème n'était pas justement ce pouvoir accordé en matière de choix de consommation ? Que penser de cette confiance aveugle en l'auto-régulation du marché, au détriment du véritable pouvoir, celui de l'action citoyenne et politique qui permet de défendre les intérêts communs des citoyens et de mettre en œuvre des objectifs choisis collectivement ? La crise agroalimentaire témoigne d'une problématique hautement complexe qui a des effets sur l'environnement et les communautés rurales et qui tire ses racines de facteurs structurels et de décisions politiques qui ont orienté le développement de l'agriculture au Québec.

- 7 Les modifications structurelles qu'a connues le secteur agricole québécois au cours des dernières décennies, caractérisées notamment par l'accroissement de la taille des entreprises agricoles et la fermeture d'une grande proportion des petites et moyennes fermes familiales, ont favorisé un accroissement important des pressions exercées sur les ressources naturelles et conduit à l'apparition de problèmes environnementaux. De plus, le modèle dominant de développement des activités agricoles au Québec 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 en réaction à 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, p. 99), les petites et moyennes entreprises agricoles possèdent des liens économiques plus étroits avec le milieu rural local comparativement aux grandes entreprises. 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.
- 8 Le Comité national permanent de l'agriculture et de 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. Toujours selon ce Comité (2002), l'intégration de l'ensemble des activités relatives à un secteur précis d'activités a permis d'accroître la domination de certaines entreprises sur le marché des denrées agricoles.

### **La mise en marché : un véritable goulot d'étranglement**

- 9 Pour faire face à ce phénomène croissant de concentration de l'industrie agroalimentaire, une majorité de producteurs québécois s'est dotée de divers programmes de mise en marché collective. Ainsi, par la mise en place de chambres de coordination, de programmes à frais partagés, de systèmes de gestion de l'offre, les producteurs ont développé 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 revenus. 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 [de profit] qui s'amincissent ». De plus, le contrôle qu'exerce l'UPA sur la mise en marché d'environ 85 % de la production provinciale (UPA, 2008), entrave le développement des productions de type « biologique », « du terroir », « artisanale » ou « paysanne » (CAAAQ, 2008, p. 91).

- 10 Alors que, dans un contexte de globalisation, les mécanismes de mise en marché collective sont présentés par certains comme le seul moyen de préserver la pérennité des entreprises agricoles au Québec, ces mêmes mécanismes sont perçus par d'autres comme la principale contrainte au développement d'alternatives de mise en marché directe au niveau local. Le débat est d'autant plus complexe que ces mécanismes de contrôle de mise en marché, 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 que craignent aussi bien les défenseurs de la mise en marché collective dans sa forme actuelle que les petits producteurs qui s'y opposent.
- 11 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 programmes à frais partagés, la gestion de l'offre, les chambres de coordination, etc.).
- 12 Dans ce contexte, 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 (CAAAQ, 2008, p. 81), 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 d'une 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 dépossèdent 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).

## La consommation : intérêts collectifs ou corporatifs ?

- 13 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. (Commission des Nations Unies pour le développement durable, 2000 ; Winson, 2004). « 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). 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.

- 14 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.
- 15 Au bilan, l'agriculture, 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. Pourtant, les citoyens, s'ils se mobilisent, peuvent développer une volonté et un pouvoir d'agir, par l'engagement politique ou par la création de projets d'action sociale. Souvent, sans en être pleinement conscients, ces citoyens s'engagent aussi dans une démarche d'apprentissage, qui accompagne, soutient et guide leur action sociale.

## Éducation et action citoyenne

- 16 Le développement des projets concrets en agriculture et en alimentation ancrés dans le milieu (agriculture soutenue par la communauté, les réseaux de sécurité alimentaire, les marchés fermiers ou les jardins collectifs) peut contribuer 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 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 leurs visées communes. 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 (Sauvé, 1997a, p. 80 ; Doyle et Krasny, 2003 ; Godmaire et Sauvé, 2005 ; Villemagne, Brunelle et Sauvé, 2005, p. 9 ; Dillon *et al.*, 2005 ; Orellana, 2005).
- 17 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 (Foley, 1991, p. 2 ; Clover, Follen et Hall, 2000, p. 14 ;

- Nieuwenhuis, 2002). 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 à l'alimentation chez les individus et au sein des groupes sociaux (Smith et Williams, 1998 ; Clover, Follen et Hall, 2000).
- 18 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.
  - 19 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.
  - 20 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. Ils proposent 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.
  - 21 Dans un même ordre d'idées, 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, de par le développement des habiletés et compétences requises qu'ils poursuivent, à participer à leur résolution.
  - 22 D'autres auteurs se sont intéressés plus spécifiquement à l'apprentissage des agriculteurs et à l'innovation technologique. 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 (Bouchard, 2008, p. 157-158). Bien que ce modèle ait effectivement contribué considérablement à l'adoption rapide de nouvelles technologies et méthodes culturales plus productives, 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 dysfonctionnements de ce modèle techno-scientifique dominant stimulent la recherche de 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.

- 23 Dans un contexte où le système agroalimentaire québécois freine le développement des modes de production et de mise en marché alternatifs (CAAAQ, 2008, p. 81), l'éducation et l'apprentissage apparaissent d'autant plus essentiels pour accompagner, guider et soutenir les acteurs de l'innovation sociale qui nagent souvent à contre-courant. Bien que l'on dénombre plusieurs projets d'action sociale dans le domaine agroalimentaire au Québec, ces derniers sont très peu documentés et leur potentiel éducatif n'a encore jamais été examiné (Bouchard, 2008, p. 15-24).

## Un projet d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve

- 24 Entre 2006 et 2007, nous avons mené une recherche qui visait à caractériser la dimension éducative d'un projet d'action sociale en agriculture et d'en saisir les enjeux. 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 et organise des ateliers, des formations et des événements saisonniers dans une perspective d'éducation populaire liée à l'agriculture et à l'alimentation<sup>1</sup>. Ce projet d'action et d'innovation sociale est né de la rencontre de citoyens impliqués dans un mouvement d'opposition à l'expansion de l'industrie porcine. Adoptant une approche initialement réactive à un problème environnemental concret, ces citoyens ont rapidement développé une compréhension plus globale de la problématique agroalimentaire au Québec, pour ensuite adopter une approche proactive par la création d'une nouvelle structure de mise en marché alternative à l'image de leurs préoccupations socioécologiques.
- 25 Cet article se penche plus spécifiquement sur certains résultats de la recherche afin de mettre en lumière les liens qui unissent l'apprentissage et l'action sociale dans une perspective de prise de pouvoir citoyenne. 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.
- 26 La démarche a débuté par une analyse de documents officiels et d'outils de communication de La Mauve visant à cerner le message officiel véhiculé par la coopérative. Ensuite, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de 13 membres de La Mauve (membres fondateurs, membres producteurs, membres travailleurs, membres siégeant sur le conseil d'administration) afin de caractériser la dimension éducative des interventions de la coopérative destinées au public régional ainsi que les



apprentissages informels qui se dégagent de leur implication au sein de la coopérative. Parallèlement, les séances d'observation ont permis d'étudier l'interaction entre les participants lors d'une fête annuelle organisée par la coopérative (Fête des Moissons) et lors d'une réunion d'orientation. Finalement, l'animation d'un groupe de discussion composé de sept membres de La Mauve a permis de valider certains résultats obtenus, en plus de recueillir de nouvelles informations. L'animation du groupe de discussion visait aussi à faire prendre conscience aux participants de leurs apprentissages, permettant ainsi de compléter le processus éducatif. La collecte des données s'est déroulée entre les mois de septembre 2006 et février 2007.

## L'action éducative non formelle au sein des activités de la coopérative La Mauve

- 27 Le volet d'éducation populaire, qui est l'un des trois secteurs d'activités à travers lesquels la coopérative La Mauve veut mettre en œuvre sa mission, consiste essentiellement en des interventions éducatives destinées au grand public. Cependant, quelques membres ont une représentation de l'éducation populaire qui les amène à identifier certains apports de l'apprentissage collectif émergeant 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.
- 28 Dans un premier temps, nous nous penchons sur les résultats relatifs à l'un des objectifs généraux de cette recherche qui consiste à caractériser l'action éducative non formelle de la coopérative La Mauve auprès du public régional et de ses membres.
- 29 Bien que certains membres identifient en l'apprentissage collectif un des rôles éducatifs de la coopérative, la majorité des membres rencontrés associe le volet de l'éducation populaire de la coopérative uniquement aux deux fêtes annuelles. D'ailleurs, la description officielle du volet « d'éducation populaire » dont font mention les documents de communication de La Mauve se limite souvent à ces événements saisonniers. Leur système de distribution de paniers de produits et leur magasin situé à Saint-Vallier ont également été présentés par plusieurs membres en tant que contextes d'apprentissage. Il s'agit dans ces 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<sup>2</sup>.
- 30 Dans l'ensemble, la planification des activités éducatives semble se faire la plupart du temps de façon intuitive sans que 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 aient été planifiées).
- 31 Que ce soit à l'occasion des fêtes ou lors 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 de produits). 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 la transmission de valeurs ou de codes de comportements (Sauvé, 1997a, p. 16).

- 32 Globalement, les activités d'éducation non formelle à La Mauve relèvent de la sensibilisation et de la formation, inspirées de stratégies de communication, d'information et de *marketing* social (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2003 ; Sauvé, 2007). Nous avons relevé une confusion au sein du groupe quant à la définition des notions liées à l'éducation. Cette confusion peut s'expliquer par une mauvaise compréhension de certaines notions, mais elle témoigne également des différences profondes entre les perceptions du rôle éducatif de La Mauve qu'ont ses membres. Ces perceptions sous-tendent des conceptions de l'éducation aussi très différentes. Les différences entre les conceptions de l'action éducative de la coopérative et la compréhension 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.
- 33 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 prioriser la rentabilité et l'efficacité économiques. Le développement du volet d'éducation populaire est perçu ainsi comme devant reposer sur l'implication bénévole des membres. Or, plusieurs membres ont évoqué un manque d'implication bénévole dans ce secteur d'activités, et dans la coopérative La Mauve en général. 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 perceptions de ces deux dimensions.

## L'apprentissage informel et la construction collective des savoirs au sein de la coopérative La Mauve

- 34 Nous nous penchons ici sur un autre objectif général de l'étude de cas de La Mauve qui consistait à caractériser l'apprentissage informel et la construction collective des savoirs qui émergent de la dynamique d'interaction entre les membres de la coopérative. Nous avons, pour ce faire, tenté d'identifier les objets d'apprentissage, de caractériser les processus d'apprentissage, de dégager les enjeux relatifs à cette dynamique d'apprentissage et de vérifier la contribution de ces apprentissages à l'action et à l'innovation sociale.
- 35 Le tableau ci-dessous présente les objets d'apprentissage identifiés lors des entretiens individuels en fonction du type d'apprenants. Nous avons catégorisé les objets d'apprentissage afin que les membres de la coopérative puissent discuter entre eux des savoirs qu'ils ont exprimés lors des entretiens. 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, connaissances, état d'esprit, habiletés, agir/compétences.

**Tableau 1 : Objets d'apprentissage exprimés par les répondants**

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

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

- 36 De façon générale, les objets d'apprentissage énoncés par les répondants font référence à l'apprentissage en contexte informel. Dans l'ensemble, les membres de la coopérative ont reconnu une grande diversité d'objets d'apprentissage. 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.
- 37 On remarque en effet que les répondants identifient beaucoup plus facilement ce que les autres personnes en lien avec la coopérative ont appris ou ont à apprendre plutôt que ce qu'ils ont eux-mêmes appris. Cette observation témoigne d'une faible reconnaissance des apprentissages acquis par les apprenants à travers leur implication au sein de la coopérative. Il s'agit d'un enjeu majeur pour la coopérative puisque la reconnaissance des apprentissages est une condition essentielle pour parler d'un apprentissage réel ou complet (Foley, 1991, p. 3). 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, p. 6) 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.
- 38 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 reconnaître qu'ils ont appris quelque chose et à clarifier la façon dont ils l'ont apprise. Les propos de ce répondant témoignent bien de cette observation.

Même moi, si on me pose la question, [...] est-ce que je vais être capable d'identifier le processus, la manière dont on [apprend à travers] les assemblées générales, les assemblées d'orientation, la planification des paniers, etc. ?

- 39 Tout en identifiant les réunions d'orientation, de planification et les réunions du conseil d'administration comme des activités d'apprentissage, ce répondant, membre fondateur de la coopérative, reconnaît 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 cours du processus d'apprentissage, comme c'est le cas en contexte formel d'éducation.
- 40 L'analyse des entretiens nous a également permis d'identifier des processus d'apprentissage, lesquels sont pour la plupart liés aux objets d'apprentissages reconnus par les répondants. Ainsi, un répondant qui identifie un apprentissage relevant uniquement de l'information identifie souvent aussi un processus de transmission ou de communication de cette information.
- 41 Le type de processus auquel la majorité des répondants ont fait référence est l'apprentissage *unidirectionnel*, soit la transmission d'informations ou de savoirs (et savoir-faire, savoir-être, savoir-agir) (Bouchard, 2008, p. 48) principalement à partir de la coopérative (agent) à l'intention du consommateur-client ou de la population (sujet) (Legendre, 1993, p. 716).
- 42 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 pour un passage à l'action. 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.
- 43 L'approche relative au processus d'apprentissage qui est exprimée par la majorité des répondants est essentiellement *béavioriste*, 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. Comme en témoignent ces extraits tirés des entretiens, cette information ou ces connaissances sont souvent destinées aux clients-consommateurs, la coopérative jouant ici un rôle de relais dans le processus de transmission par 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.
- 44 Ensuite, les processus d'apprentissage de type *autonome* sont ressortis à dans le discours de plusieurs répondants (Bouchard, 2008, p. 48). 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, etc.).
- 45 Finalement, l'autre type de processus que l'on peut identifier à travers les entretiens, dans le même ordre d'importance que l'apprentissage autonome, est l'apprentissage

*bidirectionnel ou collectif* (Bouchard, 2008, p. 48). Ces processus comprennent l'échange et le partage de savoirs, l'apprentissage coopératif et le coapprentissage, 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 bidirectionnels ; chaque producteur « enseigne » à l'autre des connaissances spécifiques à son type de production. Un répondant parle de son expérience d'apprentissage auprès des autres producteurs de la coopérative :

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.

- 46 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. Ceux-ci 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 conseil d'administration. Ils reconnaissent en même temps l'importance que peut avoir un tel processus d'apprentissage sur le fonctionnement de la coopérative.
- 47 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 impliqués. 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 a exprimé lors des entretiens 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 ».
- 48 L'innovation sociale implique selon lui 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.
- 49 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. Lors des entretiens individuels, les processus d'apprentissage collectifs n'ont pas été identifiés clairement par la majorité des répondants. Cependant, les séances d'observation de même que le groupe de discussion ont permis de constater que ces processus occupent une place très importante dans l'ensemble des phénomènes d'apprentissage au sein de la coopérative.
- 50 Les contributions des apprentissages collectifs pourraient être cependant plus importantes si les membres de La Mauve prenaient conscience de ces processus et devenaient plus proactifs dans leur démarche d'apprentissage. Il est d'ailleurs nécessaire que l'apprenant reconnaisse ses propres apprentissages afin que ceux-ci



puissent être valorisés. De plus, l'identification des objets d'apprentissage apparaît 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.

## Reconnaître et valoriser les processus d'apprentissage pour soutenir l'action sociale

- 51 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 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 (Foley, 1991, p. 130 ; Sauvé, 1997b ; Marsden et Smith, 2005).
- 52 De plus, la reconnaissance officielle des objets et des processus d'apprentissage dans un contexte informel, et plus particulièrement 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 perçus et promus par les « spécialistes », de même qu'à la reconnaissance et à la valorisation par 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 (Hill, 2004). 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. Ce regard critique que porte Hill (2004) sur les relations de pouvoir autour de la reconnaissance du savoir nous fait prendre conscience de la dimension politique de l'éducation.
- 53 En fait, le manque de reconnaissance et de valorisation des apprentissages informels et collectifs au sein de la coopérative La Mauve pourrait s'expliquer par la conception de l'éducation de type « culturaliste » dominante chez la majorité de ses membres, laquelle est centrée sur la transmission d'objets d'apprentissage et limite donc la prise en compte des processus d'apprentissage collectif, bidirectionnel ou autonome. Seule une conception de l'éducation symbiosynergique, c'est-à-dire axée sur l'interrelation sujet-milieu pour une construction critique de la connaissance et le développement d'un agir pertinent, permet de prendre en compte l'ensemble de ces processus d'apprentissage qui émergent de l'action sociale (Sauvé, 1997a, p. 17).
- 54 L'investigation critique des problématiques dans le secteur agroalimentaire et l'exercice d'une praxis, c'est-à-dire d'une réflexion critique qui accompagne la démarche de résolution de problèmes et de développement de projets concrets d'action, peuvent contribuer au développement de la volonté d'engagement des personnes et des groupes sociaux (Sauvé, 1997b). Les approches éducatives réflexive et

critique vont beaucoup plus loin que l'approche behavioriste, basée sur la simple transmission de codes de comportement, et visent une prise de conscience chez les personnes impliquées. L'approche behavioriste et les mécanismes unidirectionnels 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 reconnaître les limites de leur potentiel de changement socioculturel.

- 55 En effet, les véritables changements sociaux ne peuvent passer uniquement par le changement des comportements individuels de consommation. Les problématiques du secteur agroalimentaire (très subventionné dans les pays occidentaux) ne concernent pas uniquement les choix individuels de consommation ou de production puisqu'elles sont aussi liées à des facteurs sociaux et politiques qu'il est essentiel de remettre en question, 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 à 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 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).
- 56 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 (*ibid.*). 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 (*ibid.*).

## Des perspectives pour la recherche en éducation relative à l'environnement

- 57 La problématique socioécologique du secteur agroalimentaire québécois est hautement complexe et la crise actuelle tire ses racines, entre autres, des choix politiques effectués dans le passé, qu'ils soient issus de processus démocratiques ou non. La prise en compte de cette complexité permet d'éviter la simplification des problèmes et de réaliser les limites des solutions partielles.
- 58 Les consultations dans le cadre du Bureau des audiences publiques (BAPE) sur la production porcine et dans le cadre de la CAAAQ ont donné lieu à de véritables chantiers de construction collective d'un savoir sur le système agroalimentaire québécois. Malheureusement, la majorité des recommandations issues des consultations du BAPE sur la production porcine n'ont pas été suivies par le gouvernement. Au Canada, c'est « environ 90 % des recommandations faites à l'issue des commissions parlementaires [qui] sont laissées en plan et tablettées. À tous les paliers de gouvernement, la prise en compte des opinions exprimées est discrétionnaire » (Dugas, 2006, p. 306 in Sauvé, 2007, p. 327).

- 59 Dans ce contexte, la reconnaissance des savoirs citoyens peut contribuer à une démocratisation des systèmes politiques. De plus, les citoyens ne peuvent qu'enrichir la compréhension de la problématique du secteur agroalimentaire et élargir l'éventail des solutions proposées pour y remédier.
- 60 Les phénomènes d'apprentissage au cœur de l'action méritent d'être davantage étudiés. En effet, de riches apprentissages émergent d'un tel contexte, mais ceux-ci sont pratiquement ignorés par la recherche en éducation et par la société en général. La recherche en éducation peut pourtant jouer un rôle dans la reconnaissance et la valorisation de ces processus éducatifs et d'apprentissage issus des contextes d'action sociale, contribuant ainsi à valoriser les savoirs citoyens. 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.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allard, I., Gaulin, H. et Pageau, D. (2004). *Diagnostic sur l'établissement des jeunes en agriculture au Québec*. Québec : Direction des politiques sur la gestion des risques, Gouvernement du Québec.
- 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, Université du Québec à Montréal.
- Boutin, D. (1999). *Agriculture et ruralité québécoises : analyse des impacts socio-spatiaux de quelques caractéristiques structurelles des exploitations*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Clover, D. (2004). *Global Perspectives in Environmental Adult Education*. New-York : Peter Lang.
- Clover, D. E., Follen, S. et Hall, B. (2000, 2<sup>e</sup> édit.). *The Nature of Transformation : Environmental Adult Education*. Toronto : Department of Adult Education, Community Development and Counselling Psychology (OISE/UT).
- 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. Consulté le 5 juin 2006 sur <http://www.parl.gc.ca/infocomdoc/37/1/agri/studies/reports/AGRIRP5-f.htm>.
- 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)*. Consulté le 15 juin 2006 sur [http://csdngo.igc.org/translation/agr\\_paper4\\_french.htm](http://csdngo.igc.org/translation/agr_paper4_french.htm).
- 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*. Québec : Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agroalimentaire québécois.



- 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*, 27(11), 1359-1374.
- Doyle, R. et Krasny, M. (2003). Participatory Rural Appraisal as an Approach to Environnemental Education in Urban Community Gardens. *Environmental Education Research*, 9(1), 91-115.
- Eyerman, R. et Andrew J. (1991). *Social movements : A cognitive approach*. Cambridge : Polity Press.
- Foley, G. (1991). *Learning in Social Action : A Contribution to Understanding Informal Education*. London : Zed Books.
- Godmaire, H. et Sauvé, L. (2005). Une problématique d'éducation à la santé environnementale au Lac Saint-Pierre : Exploration de la dimension socioculturelle. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 5, 15-32.
- Goodman, D. (2002). Rethinking Food Production-Consumption : Integrative Perspectives. *Sociologia Ruralis*, 42(4), 271-277.
- Guthman, J. (2002). Commodified Meanings, Meaningful Commodities : Re-thinking Production-Consumption Links through the Organic System of Provision. *Sociologia Ruralis*, 42(4), 295-311.
- Heller, M. C. et Keoleian, G. A. (2003). Assessing the Sustainability of the US Food System : a Life Cycle Perspective. *Agricultural Systems*, 76(3), 1007-1041.
- Hill, R. (2004). Fugitive and Codified Knowledge : Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 221-242.
- Holford, J. (1995). Why Social Movements Matter : Adult Education Theory, Cognitive Praxis, and the Creation of Knowledge. *Adult Education Quarterly*, 45(2), 95-111.
- Lamine, C. (2005). Settling Shared Uncertainties : Local Partnerships between Producers and Consumers. *Sociologia Ruralis*, 45(4), 324-345.
- Legendre, R. (1993, 2<sup>e</sup> édit.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin ; Paris : Eska, 716.
- Lockie, S. et Kitto, S. (2000). Beyond the Farm Gate : Production-Consumption Networks and Agri-Food Research. *Sociologia Ruralis*, 40(1), 3-19.
- Lockie, S. 2002. The Invisible Mouth' : Mobilizing 'the Consumer' in Food Production-Consumption Networks. *Sociologia Ruralis*, 42(4), 278-294.
- Marsden, T. et Smith, E. (2005). Ecological Entrepreneurship : Sustainable Development in Local Communities through Quality Food Production and Local Branding. *Geoforum*, 36, 440-451.
- Nieuwenhuis, L. F. M. (2002). Innovation and Learning in Agriculture. *Journal of European Industrial Training*, 26(6), 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. In Sauvé, L., Orellana, I. et van Steenberghe, É. (dir.), *Éducation et environnement - Un croisement de savoirs*, 104 (p. 67-84). Collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir). Montréal : Éditions Fides.
- Raynolds, L. (2002). Consumer-producers Links in Fair Trade Coffee Networks. *Sociologia Ruralis*, 42(4), 404-424.
- Sage, C. (2003). Social Embeddedness and Relations of Regard : Alternative 'Good Food' Networks in South-West Ireland. *Journal of Rural Studies*, 19, 47-60.

- Sauvé, L. (1997a, 2<sup>e</sup> édit.). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin. 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*, 23(1), 169-189.
- Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. In Sauvé, L., Orellana, I. et van Steenberghe, É. (dir.), *Éducation et environnement - Un croisement de savoirs*, 104 (p. 27-48). Collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir). Montréal : Éditions Fides.
- 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, 51-62.
- Sauvé, L. (2007). Apprendre dans l'action : vers une écocitoyenneté. In Proulx, D., Sauvé, L. et al. (dir.) *Porcherries ! : la porciculture intempestive au Québec* (p. 320-337). Montréal : Éditions Écosociétés.
- 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.
- 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.
- Union des producteurs agricoles du Québec (UPA). (2008). *Qui sommes-nous ? Quelques pages d'histoires*. Consulté le 20 mai 2006 sur [http://www.upa.qc.ca/fra/qui\\_sommes\\_nous/pages\\_histoires.asp](http://www.upa.qc.ca/fra/qui_sommes_nous/pages_histoires.asp).
- Villemagne, C., Brunelle, R. et Sauvé, L. (dir.) (2005). *L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes*. Document interne. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Welton, M. (1993). Social Revolutionary Learning : The New Social Movements as Learning Sites . *Adult Education Quarterly*, 43(3), 152-164.
- Winson, A. (2004). Bringing Political Economy into the Debate on the Obesity Epidemic. *Agriculture and Human Values*, 21(44), 299-312.

## NOTES

1. Voir le site Internet de La Mauve : <http://www.lamauve.org>
2. **L'éducation formelle** réfère à 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** réfère 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. **L'éducation informelle** est une forme d'éducation non formelle dont les enseignements et les apprentissages ne sont pas systématiques. (Bouchard, 2008)

---

## RÉSUMÉS

L'émergence de projets d'action sociale en agriculture témoigne d'une prise en charge de la problématique agroalimentaire par les citoyens, lesquels développent ensemble un agir pour résoudre les problèmes qui les affectent. Les personnes impliquées dans de tels projets acquièrent plusieurs types de savoirs propices au développement d'une compréhension plus globale du système agroalimentaire, contribuant à accroître leur pouvoir et leur volonté d'agir. Quelles sont les racines de la problématique socioécologique qui touche le système agroalimentaire au Québec ? Quel est le pouvoir d'action des citoyens et des agriculteurs sur ce système ? Après avoir exploré ces questionnements, cet article se penche plus spécifiquement sur certains résultats d'une étude de cas, celle de la coopérative La Mauve, afin de mettre en lumière les liens qui unissent l'apprentissage et l'action sociale dans une perspective de prise de pouvoir citoyenne.

Agricultural social action projects emergence shows citizens' concerns about agricultural and food-processing issues. Working together to solve problems affecting them, they acquire knowledge and competencies that, in turn, allow them to develop a comprehensive understanding of the agricultural and food-processing industries and to increase their power and willingness to take action.

What are the origins of Quebec's sociological issues concerning agricultural and food-processing systems ? How can citizens and farmers influence these systems ? This article explores these questions and discusses results of a case study on La Mauve cooperative, which highlights the links between learning and social action, from the perspective of citizen empowerment.

## AUTEUR

### VÉRONIQUE BOUCHARD

Titulaire d'un baccalauréat en agronomie et d'une maîtrise en sciences de l'environnement, elle a travaillé à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, sous la direction de Lucie Sauvé, sur la problématique de la production porcine au Québec. Parallèlement à ses études universitaires, elle a développé avec son conjoint une entreprise de production maraîchère biologique et d'ateliers thérapeutiques destinés aux personnes présentant une déficience intellectuelle.