Document généré le 9 août 2025 14:11

Cahiers de la recherche en éducation

Apports et limites de l'éducation à l'économie sociale

Yvan Comeau

Volume 5, numéro 3, 1998

Travail en crise et pratiques communautaires

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1017130ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1017130ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)
2371-4999 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Comeau, Y. (1998). Apports et limites de l'éducation à l'économie sociale. *Cahiers de la recherche en éducation*, *5*(3), 465–489. https://doi.org/10.7202/1017130ar

Résumé de l'article

Cet article aborde, en tant qu'approche d'insertion, l'économie sociale du point de vue de l'éducation. L'auteur identifie trois types de pratiques d'éducation à l'économie sociale : l'éducation du public, la mise sur pied et la consolidation d'entreprises collectives. Chacune de ces pratiques apporte une contribution au développement de l'économie sociale, mais des contraintes structurelles de natures économique, politique, sociale et organisationnelle limitent les effets de ces pratiques éducatives.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1998

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 5, n° 3, 1998, p. 465 à 489

Apports et limites de l'éducation à l'économie sociale

Yvan **Comeau**
Université Laval

Résumé – Cet article aborde, en tant qu'approche d'insertion, l'économie sociale du point de vue de l'éducation. L'auteur identifie trois types de pratiques d'éducation à l'économie sociale : l'éducation du public, la mise sur pied et la consolidation d'entreprises collectives. Chacune de ces pratiques apporte une contribution au développement de l'économie sociale, mais des contraintes structurelles de natures économique, politique, sociale et organisationnelle limitent les effets de ces pratiques éducatives.

Introduction

Comme bien d'autres sociétés occidentales, la société québécoise est marquée par l'exclusion que Castel (1995) nomme la « désaffiliation », c'est-à-dire « l'absence de participation à toute activité productive et l'isolement relationnel » (p. 13). Pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle d'adultes exclus du travail salarié, il existe diverses pratiques éducatives; on peut les regrouper en trois approches : le développement de l'employabilité, la formation géné-

rale ou professionnelle et l'éducation à l'économie sociale[1] (Leclerc, Comeau et Maranda, 1996). Comment peut-on caractériser les différentes pratiques d'éducation à l'économie sociale ? Quelle est leur contribution à l'émergence et au développement des initiatives de l'économie sociale ? Dans quelle mesure ces pratiques peuvent-elles prévenir ou résoudre les problèmes relatifs à la dégénérescence[2] de ces initiatives ? C'est à ces questions que tente de répondre cet article.

La définition de l'économie sociale repose sur une tradition universitaire qui comprend divers points de vue. Des auteurs désormais classiques (Desroche, 1983; Vienney, 1980, 1994) et d'autres plus récents (Defourny, 1992; Laville, 1994) proposent des critères pour reconnaître une initiative de l'économie sociale : le statut juridique, la présence d'une association, les valeurs et le projet de société (Lévesque et Ninacs, 1997). L'économie sociale désigne donc des entreprises se distinguant premièrement par le statut juridique : coopérative, mutuelle ou compagnie à but non lucratif[3]. Deuxièmement, on retrouve la combinaison d'un regroupement de personnes et d'une entreprise caractérisée par un fonctionnement démocratique, la détermination de l'activité de l'entreprise par les personnes, la distribution des surplus et la propriété collective des excédents réinvestis. Troisièmement, ce sont des activités économiques de type associatif fondées sur des valeurs de solidarité, d'autonomie et de citoyenneté et ayant comme principe la finalité de service aux membres ou à la collectivité plutôt que le profit. Quatrièmement, ces entreprises peuvent inspirer un type original de régulation socioéconomique, car elles intègrent des activités économiques à la fois marchandes, non marchandes mais financières (financement public et dons) et non financières (bénévolat). En tant que composante d'un système de régulation socioéconomique, l'économie sociale contribue à élargir la démocratie par la présence, dans les lieux décisionnels, d'usagers-

1 À la différence de l'éducation en économie sociale qui traite d'un des services produits par les entreprises de l'économie sociale (par exemple, la formation offerte dans les entreprises d'insertion pour les personnes en situation d'intégration professionnelle), l'éducation à l'économie sociale cherche à faire connaître, mettre sur pied et consolider des entreprises collectives.

2 La dégénérescence d'une initiative de l'économie sociale signifie qu'elle perd de son intensité démocratique et participative, qu'une poignée d'individus la contrôlent et que seul l'aspect économique guide les décisions des responsables (Batstone, 1983; Cornforth, Thomas, Lewis et Spear, 1988; Meister, 1974).

3 Il peut arriver qu'une entreprise privée réponde à toutes les autres caractéristiques de l'économie sociale et qu'elle puisse être considérée comme telle.

consommateurs et de professionnels-producteurs, et à valoriser les activités économiques de réciprocité.

1. Les recherches sur l'éducation à l'économie sociale au Québec

Historiquement, les recherches produites sur l'éducation à l'économie sociale coïncident avec des événements extraordinaires tenus par le mouvement coopératif et portant sur l'éducation. La recherche dans ce domaine se concentre sur deux périodes, soit au début des années quatre-vingt et dans les années quatre-vingt-dix. Le colloque d'orientation du Conseil de la coopération du Québec tenu en novembre 1980 a favorisé l'arrivée d'une première vague de recherches empiriques sur l'éducation à l'économie sociale encore marquée à cette époque par le mouvement coopératif.

Les études empiriques de cette première vague du début des années quatre-vingt comportent au moins trois caractéristiques. Premièrement, ces précurseurs ont voulu constater la situation réelle de l'éducation à la coopération. En effet, pour la deuxième fois dans l'histoire du mouvement coopératif, des chercheurs (Jacob, Durand et Picard, 1980) tentent, après Paquet (1941), de présenter un état de situation exhaustif de l'éducation coopérative. Il ressort de cet inventaire que les secteurs fédérés de l'époque (épargne et crédit, assurances, agro-alimentaire, pêche et consommation) bénéficient davantage de ressources et d'activités que les secteurs non fédérés (coopératives étudiantes, funéraires, de travail, d'habitation et de garderies). Par ailleurs, l'étude de Gravel, Monette, Paque et Ramier (1981-1982) fait état de la situation embryonnaire de la formation dans des coopératives de la région de Montréal, une carence qui menacerait la survie même de coopératives.

Deuxièmement, ces recherches contribuent à circonscrire la notion d'éducation coopérative. Pour Comtois, Beaulieu et Humérez-Comtois (1981-1982), il existe, en éducation coopérative, au moins trois courants de pensée qui privilégient chacun certains contenus et des acteurs particuliers. Le courant gestionnaire qui rejoint principalement les cadres et les employés favorise le développement des compétences techniques (gestion, comptabilité, marketing et informatique). Le courant philosophique cherche à développer l'adhésion aux valeurs et aux principes coopératifs; il s'adresse surtout aux dirigeants élus et aux sociétaires. Enfin, le courant humaniste fait la promotion d'un modèle d'organisation et de développement socioéconomique.

Pour sa part, l'étude descriptive de Jacob *et al.* (1980) distingue l'« éducation coopérative » et la « formation professionnelle ». L'éducation coopérative désigne la diffusion, la promotion et la compréhension des principes et du fonctionnement coopératifs, l'animation du milieu et la connaissance des secteurs coopératifs au Québec et ailleurs dans le monde. La formation professionnelle est plutôt associée à une fonction spécifique dans l'entreprise coopérative; elle vise l'acquisition d'un savoir-faire à assumer par les employés, par les dirigeants ou par les gestionnaires.

Cette distinction entre « éducation coopérative » et « formation professionnelle » a été reprise par Aubry (1990) qui avait réalisé, en 1982, une analyse documentaire du périodique *Ensemble !* publié par le Conseil de la coopération du Québec, de 1940 à 1982 (le périodique disparaît en 1983). L'auteur reprend alors les deux composantes de l'éducation pour connaître l'évolution de la préoccupation à l'égard de l'éducation dans le périodique. Il conclut que l'intérêt pour l'éducation a été grandissant dans la revue à travers les années et que l'éducation coopérative a été plus populaire que la formation professionnelle jusque dans les années soixante-dix.

Troisièmement, les recherches empiriques montrent la nécessité de développer des activités de formation adaptées aux besoins des différents acteurs des coopératives, autant en matière de contenu que de pédagogie. Ainsi, Gravel *et al.* (1981-1982) s'intéressent au problème du peu d'intérêt manifesté par les membres des coopératives à l'égard des programmes standards offerts par les institutions d'enseignement. Sur le plan méthodologique, une table ronde avec des représentants de coopératives a d'abord permis d'identifier trois types de besoin de formation : besoins de sensibilisation (implication dans le développement de la coopérative), de formation directe (savoir-faire dans le fonctionnement de la coopérative) et de formation indirecte (réponse rapide à un problème précis de gestion). Puis, une entrevue a eu lieu dans 38 coopératives avec le principal gestionnaire pour connaître les caractéristiques de l'entreprise (secteur d'activité, année de fondation, nombre de membres, etc.) et sa perception des besoins en fonction des trois types (sensibilisation, formation directe et indirecte). Les résultats de la recherche font voir que ce sont surtout les membres et les employés qui éprouvent le plus les besoins de sensibilisation, alors que les responsables manifestent des besoins de formation directe. Les besoins de formation indirecte concernent principalement les coopératives engagées dans des projets de développement de leurs activités. Les auteurs ont également constaté de la méfiance à l'égard de formateurs

extérieurs et ils insistent sur l'implication des futurs participants dans la définition des objectifs et de la démarche de formation.

Tenues en 1992, les Assises des États généraux de la coopération ont initié, entre autres choses, une démarche visant à promouvoir l'éducation coopérative au Québec. Le Sommet sur l'éducation coopérative de 1993 a concrétisé cette préoccupation depuis longtemps inscrite dans les principes de la coopération. C'est dans ce contexte que la deuxième vague de travaux empiriques a vu le jour.

Parmi les préoccupations majeures de ces recherches empiriques, on remarque qu'elles veulent connaître l'évolution de l'éducation coopérative depuis 1980. Un répertoire des activités d'éducation coopérative est alors produit pour le Sommet sur l'éducation coopérative (Comeau, 1993). Dans ce nouvel inventaire, l'auteur indique qu'il ne recense que les pratiques « structurées » d'éducation coopérative, c'est-à-dire celles qui comportent des objectifs, des contenus et des méthodes explicites, et qu'il existe une éducation coopérative de type informel qui résulte des interactions quotidiennes entre les personnes. Il ressort de l'inventaire que le nombre d'activités et les ressources destinées à l'éducation se sont grandement accrues dans les secteurs des coopératives d'habitation, du travail, des services aux entreprises et du développement local. On constate également que certains publics sont moins bien rejoints que d'autres : les employés, les cadres et le public en général.

Apparaissent aussi des travaux sur l'éducation qui font expressément référence à des notions propres à l'économie sociale. Ainsi, en 1993, Côté et ses collaborateurs s'intéressent à l'éducation comme outil de gestion des coopératives, en s'inspirant du concept de dualité des coopératives (entreprise et association) de Vienney (1994), et du quadrilatère de Desroche (1969)[4]. L'éducation coopérative favoriserait l'équilibre entre les pôles sociopolitique et technicoéconomique par l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques pour tous les acteurs d'une coopérative. L'hypothèse de cette recherche indique que la formation varie selon l'intensité du lien d'usage et la

4 Le quadrilatère de Desroche (1969) identifie les quatre acteurs fondamentaux des entreprises de l'économie sociale : les sociétaires, les administrateurs élus, les employés et les cadres. En les disposant dans une figure rectangulaire, il est possible de tracer les clivages entre, par exemple, le groupe des sociétaires et administrateurs, d'une part, et le groupe des employés et cadres, d'autre part; dans ce cas-ci, on constaterait une division du travail marquée entre le volet décisionnel et politique, d'une part, et le volet opérationnel, d'autre part.

présence de règles concurrentielles ou institutionnelles qui dominent l'environnement (Côté, 1993). Autrement dit, à mesure que le lien d'usage s'intensifie (fréquence et volume des transactions effectuées par les sociétaires, par exemple) et que les règles concurrentielles gagnent en importance (obligation de répondre aux lois du marché capitaliste, entre autres), l'éducation s'intègre davantage à l'organisation démocratique et opérationnelle de la coopérative.

On retrouve également l'orientation de Vienney dans le mémoire de maîtrise de Verreault (1994). Celle-ci, en s'inspirant de la dualité «associative» et «entrepreneuriale» des entreprises de l'économie sociale (Vienney, 1994), analyse le contenu de dix documents de formation des Coopératives de développement régional (CDR) et de la Coopérative de recherche et de conseil Orion. L'analyse révèle que le matériel de formation accorde plus d'importance aux contenus entrepreneuriaux qu'aux contenus associatifs.

En outre, les chercheurs veulent identifier et étudier des expériences qui ont fait leurs marques; ils veulent en comprendre la dynamique et en montrer l'exemplarité. C'est en partie dans cette perspective qu'on peut interpréter le choix méthodologique de Côté en faveur d'études de cas réalisées dans les secteurs de l'habitation, du milieu scolaire, de l'épargne et du crédit, de la forêt et de l'agriculture (Côté, Carré et Vézina, 1993*a*, 1993*b*, 1993*c*, 1993*d*, 1993*e*). S'inspirant directement de la problématique de Côté (1993), Giroux et Dubreuil (1994) cherchent à savoir comment les caisses populaires définissent l'éducation coopérative et de quelles manières elles la réalisent dans la pratique. Les chercheuses procèdent à une méthode d'échantillonnage originale en analysant les formulaires de candidature soumis au concours du Mérite coopératif Desjardins. Malgré le phénomène d'autosélection des coopératives relevé par les autrices elles-mêmes, elles montrent que l'éducation coopérative est directement liée à la fonction de communication des caisses populaires.

En somme, les recherches empiriques sur l'éducation à l'économie sociale ont été principalement associées au mouvement coopératif, avant que la notion d'économie sociale ne soit mise sur la scène publique québécoise à la suite de la Marche des femmes en 1995, et au Sommet socioéconomique du gouvernement du Québec en 1996. Ces recherches empiriques contribuent à délimiter le champ de l'éducation à l'économie sociale et montrent que diverses méthodes d'investigation peuvent être mises à contribution. Au regard des nombreux besoins de connaissance empirique à combler dans ce champ de l'éducation, le présent article contribue à définir des types de pratiques éducatives à

l'économie sociale, à les caractériser à l'aide de concepts propres à l'éducation des adultes et à procéder à leur analyse critique à partir d'une théorie générale de l'action sociale qui constitue le premier volet de notre cadre conceptuel.

2. Le cadre conceptuel

Le premier élément de notre cadre conceptuel renvoie à la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1997) qui permet de considérer, d'une part, les capacités stratégiques des acteurs que tente de développer l'éducation à l'économie sociale et, d'autre part, les propriétés structurelles qui influencent les personnes, telles que les phénomènes économiques, l'appartenance de classe, les caractéristiques organisationnelles ainsi que les normes explicites et implicites. Les propriétés structurelles constituent à la fois le contexte et le résultat des conduites humaines, d'où le concept de structuration. En effet, c'est dans les interactions que sont produites et créées les propriétés structurelles, d'une part, et que sont reproduites ces propriétés dans des routines, d'autre part. Dans cette perspective, l'éducation à l'économie sociale agirait sur les modes de représentation et de classification inhérents au réservoir de connaissances des personnes, et sur les habitudes, afin de structurer des organisations économiques différentes des entreprises capitalistes et les plus conformes possibles aux principes de l'économie sociale. Cette éducation serait contrainte par des propriétés structurelles qui imposent un certain nombre de limites et qui restent à être identifiées.

Le deuxième élément du cadre conceptuel concerne les types de pratiques éducatives à l'économie sociale. Nous cherchons à construire des catégories de pratiques éducatives auxquelles nous pourrons associer les activités que nous étudierons. L'état d'avancement d'un projet d'économie sociale représente une dimension fondamentale à considérer pour l'éducation. En effet, la structuration d'organisations et d'institutions économiques suppose un processus graduel et non linéaire par lequel des personnes qui éprouvent des besoins se constituent en groupe et construisent une organisation. Nous voulons donc identifier des types de pratiques qui reflètent l'état du développement de l'entreprise collective et même sa dégénérescence.

Pour arriver à nommer ces types de pratiques éducatives, nous nous inspirons de travaux faits dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneurship qui comprend des contenus relativement proches de ceux de l'éducation à l'écono-

mie sociale. Dans ce domaine très général, il existe plusieurs manières de catégoriser les intervenants, les contenus, les méthodes d'enseignement, le design des objectifs et les objectifs eux-mêmes (Béchard et Toulouse, 1992). Une catégorisation des objectifs faite par Interman (International Management Development Network, 1992, cité par Béchard et Toulouse, 1992, p. 9-10) considère, dans un document coproduit avec les Nations Unies et le Bureau international du travail, qu'il existe trois objectifs dans les programmes de formation à l'entrepreneurship : les programmes de sensibilisation, les programmes de création d'entreprises et les programmes de développement d'entreprises existantes. En économie sociale, l'état d'avancement d'une initiative se situe également à différentes étapes et nécessite à chacune d'elles une intervention éducative particulière, ayant un contenu à la fois économique et social : constitution d'un groupe, création de l'association et de l'entreprise, et regénérescence[5]. Trois types de pratiques éducatives à l'économie sociale peuvent alors être distinguées : l'éducation du public, l'éducation à la mise sur pied et l'éducation pour la consolidation.

Le troisième élément du cadre conceptuel concerne les composantes qui permettent d'analyser chaque type de pratiques éducatives. En nous inspirant de la documentation scientifique sur l'éducation des adultes[6], les composantes suivantes contribuent à caractériser chaque type : l'organisme responsable, les formateurs, les buts, les participants, le contenu et les méthodes d'apprentissage. Quelques concepts supplémentaires inspirent l'analyse de certaines composantes. Ainsi, Bloom (1979) reconnaît des objectifs gradués en éducation qui sont, du plus simple au plus complexe :

– la connaissance : se souvenir de relations abstraites, de procédés et d'éléments particuliers;

– la compréhension : transposer, interpréter et extrapoler;

– l'application : appliquer des idées abstraites à la solution d'un problème jamais rencontré auparavant;

5 La regénérescence permet à une initiative dégénérée de l'économie sociale de se renouveler et d'adopter un fonctionnement davantage conforme à la définition de ce qu'est l'économie sociale (Cornforth *et al.*, 1988).

6 Fernandez (1993) nomme les composantes de l'éducation des adultes comme suit : les buts, les caractéristiques des participants, la nature des organismes qui offrent l'éducation, les profils de formateurs et le couple méthodes / contenu.

– l'analyse : identifier des éléments, des relations et des principes d'organisation;
– la synthèse : déterminer un ensemble de relations abstraites, produire un plan d'action ou une œuvre personnelle;
– l'évaluation : juger du point de vue des critères externes et de la cohérence logique.

En ce qui a trait au contenu, une analyse des activités consignées dans un répertoire sur l'éducation à la coopération (Comeau, 1993) identifie les catégories suivantes :

– le sens historique : l'histoire de secteur d'activités et du mouvement associatif;
– l'appartenance : la participation et la fidélité des membres;
– les valeurs : la solidarité, la justice, la primauté à l'humain, le service et l'engagement;
– le projet de société : intersectoriel, local, national et international;
– la formule juridique : ses principes, ses règles d'action et son environnement;
– le fonctionnement : rôles, tâches et fonctions dans l'initiative de l'économie sociale;
– la dualité association / entreprise : distinction entre mécanisme de gestion démocratique de l'association et organigramme de gestion des opérations de production;
– la pratique de la démocratie : la consultation, la délégation, la circulation de l'information et le leadership collectif;
– l'organisation du travail : les « nouvelles » formes d'organisation du travail (groupes autonomes de travail, par exemple).

En ce qui concerne les modes d'apprentissage ou les façons d'apprendre, ils sont de trois ordres (Houle, 1980) : l'instruction, la découverte et la performance. L'instruction désigne un processus de dissémination des habiletés, des connaissances et des attitudes. On admet le postulat que le formateur sait ce que

les participants veulent savoir. La découverte est un processus de création de nouvelles synthèses, idées, techniques, politiques ou stratégies d'action. On ne peut pas prévoir le résultat et ce n'est qu'après l'expérience qu'on sait s'il y a eu apprentissage. La performance caractérise un processus d'intériorisation d'une idée ou d'utilisation d'une nouvelle façon de faire, qui devient la façon habituelle de faire ou de penser. Ce mode d'apprentissage peut être stimulé par les autres modes.

3. La méthodologie la recherche

Nous avons eu recours à trois méthodes de recherche pour connaître les apports et les limites de l'éducation à l'économie sociale : l'observation d'activités éducatives, un questionnaire destiné aux participants et des entrevues semi-dirigées avec des intervenants qui font de l'éducation à l'économie sociale.

L'auteur a d'abord fait des observations dans 15 activités éducatives, dont certaines se déroulaient sur plusieurs jours (Comeau, 1996). Cette modalité de collecte des données a nécessité la présence du chercheur à plus d'une centaine d'heures de rencontre. Les activités observées ne prétendent pas être représentatives de l'ensemble des activités d'éducation à l'économie sociale, mais reflètent la variété des situations de formation. Les observations se limitent à la durée de la formation et elles se déroulent d'octobre 1993 à septembre 1995. Elles tiennent compte des documents servant à la formation et des activités concrètes. Des notes sont prises en fonction de composantes de l'éducation (buts, participants, formateurs, méthodes et contenu) et, également, sur ce qui se passe, ce qui étonne, ce qui se dit, comment on réagit, etc. Chaque heure de rencontre procure plusieurs pages de notes d'observation.

Un questionnaire a ensuite été complété par 302 participants à des activités de formation programmées et structurées[7] (Comeau, 1996). En plus des espaces pour des commentaires spontanés, le questionnaire comportait des questions sur les caractéristiques des personnes et un grand nombre d'affirmations pour vérifier la satisfaction à l'égard de l'activité éducative et l'appré-

7 Il s'agit d'activités formelles d'éducation, c'est-à-dire des pratiques éducatives programmées, « face-à-face » et se déroulant en groupes restreints. Elles sont différentes des situations d'apprentissage non intentionnelles qui ont lieu lors des interactions quotidiennes dans les initiatives de l'économie sociale (distinction sur l'acquisition des apprentissages faite par Petersen, dans Blais, 1983, p. 12).

ciation des apprentissages réalisés. Habituellement, le questionnaire était complété par les participants lors des activités observées[8].

Enfin, des entrevues semi-ouvertes ont été tenues en 1995 avec 17 intervenants professionnels en économie sociale, qui n'étaient pas nécessairement impliqués dans les activités observées (Comeau, 1997). Il s'agit de 11 hommes et de 6 femmes. Plusieurs de ces personnes sont autodidactes et les autres ont une formation scolaire fort variée : urbanisme, communication, économie, psychopédagogie, service social, récréologie, relations industrielles et gestion. En moyenne, ces personnes ont de 8 à 10 ans d'expérience de vie ou d'intervention dans des coopératives, des organismes de développement local, des établissements publics, tels les CLSC, des groupes communautaires et populaires, et diverses associations. Lors de ces entrevues, les personnes étaient invitées à parler de leurs expériences d'éducation, de leurs principes d'intervention, de leurs sources d'inspiration, des difficultés qu'elles rencontrent dans leur travail et des solutions qu'elles trouvent pour les résoudre. Les catégories d'analyse des entrevues correspondent aux composantes de l'éducation des adultes.

4. Les résultats

La présentation des résultats débute par un tableau qui synthétise les caractéristiques des types de pratiques éducatives à l'économie sociale que sont l'éducation du public, l'éducation à la mise sur pied et l'éducation à la consolidation. Par la suite, chaque type est décrit plus en détails et commenté en termes d'apports et de limites.

L'éducation du public à l'économie sociale désigne un ensemble de pratiques éducatives s'adressant à une population cible et visant à lui faire connaître l'économie sociale, ou une de ses composantes (par exemple, les coopératives de travail), et à susciter son appui et même son intégration à une initiative de l'économie sociale. Il s'agit d'activités éducatives qui peuvent avoir de l'envergure (population nombreuse et territoire vaste) et qui nécessitent

8 Nous avons observé, entre autres, deux activités différentes de la « Session de formation et de planification » (version 1994-1995) tenue par la Fédération des coopératives québécoises en milieu scolaire. Les participants à 18 autres activités inspirées de cette session et auxquelles nous n'étions pas présents, ont complété le questionnaire. Ces participants du milieu scolaire représentent 53 % de tous les répondants.

la collaboration de plusieurs organismes. Cette concertation permet la mise en commun de ressources et la tenue d'activités pouvant rejoindre plusieurs centaines, voire plusieurs milliers de personnes. L'éducation du public implique très souvent la participation de plusieurs mouvements sociaux (syndical, coopératif et communautaire, notamment).

Tableau 1 – Synthèse des types de pratiques éducatives à l'économie sociale

	Éducation du public	**Éducation à la mise sur pied**	**Éducation à la consolidation**
Organisations responsables	Plusieurs organismes en concertation.	Organismes spécialisés. Réseau de partenaires.	Fédération. Établissement d'enseignement.
Formateurs	Personnes sachant transiger avec les médias et les moyens de communication de masse.	Professionnels et autodidactes expérimentés et engagés.	Acteurs dans le réseau de l'économie sociale. Professionnels en éducation.
Buts	Limités aux idées («application»* d'après Bloom, 1979).	Jugement et action («évaluation»* d'après Bloom, 1979).	Jugement et action («évaluation »* d'après Bloom, 1979).
Participants	Public en général. Segments de la population. Membres d'associations.	Personnes ayant des qualités entrepreneuriales ou voulant en acquérir.	Acteurs dans l'entreprise collective.
Contenu	Sens historique, appartenance, valeurs et projets de société.*	Formule juridique, fonctionnement et dualité association/ entreprise.*	Pratique dans l'entreprise collective.
Méthodes d'apprentissage	Communication de masse («instruction» d'après Houle, 1980). Activités ludiques apportant de nouvelles idées («découverte»* d'après Houle, 1980).	Vie de groupe. Apprentissage dans l'action («performance»* d'après Houle, 1980).	Animation d'un groupe restreint. Activités diverses liant théorie et pratique («performance»* d'après Houle, 1980).

* Ces concepts sont définis dans la partie consacrée au cadre conceptuel.

En éducation du public, les organisations qui se concertent, délèguent des personnes expérimentées qui forment alors une équipe à laquelle s'associent souvent des professionnels en communication. Cette équipe cherche à développer une culture favorable à l'émergence et au développement des entreprises collectives. Les objectifs se limitent la plupart du temps à la « connaissance » et la « compréhension » (Bloom, 1979) : on veut que les personnes rejointes se souviennent de certaines notions ou adhèrent à des valeurs, par exemple, et les transposent dans leur vie quotidienne. Lorsque l'éducation du public réussit à bien circonscrire le type de participants à rejoindre, elle atteint des groupes qui manifestent des besoins que peut satisfaire l'économie sociale[9], ou encore des acteurs qui ont un rôle important à jouer pour son développement, dont les sociétaires de coopératives sur un territoire. Plusieurs catégories de contenu sont touchées dans l'éducation du public, mais le temps restreint ne permet que d'introduire des éléments d'histoire des caisses populaires, par exemple, d'évoquer la communauté d'intérêts de résidents, de rappeler les valeurs d'entraide et de solidarité, ou d'évoquer la contribution possible de l'économie sociale à un modèle de développement différent du libéralisme. Les méthodes d'apprentissage consistent principalement en communication de masse (par exemple, les messages dans des médias variés au cours de la semaine annuelle Desjardins) et d'activités récréatives (fête familiale ouverte au public, conférence publique avec un invité vedette, entre autres choses).

La principale contribution de l'éducation du public consiste à pouvoir mettre en lien des mouvements sociaux. C'est le cas, notamment, d'activités médiatiques initiées par la Fondation d'éducation à la coopération, à laquelle participent des coopératives et des syndicats. Nous verrons plus loin que les mouvements sociaux peuvent représenter un puissant encouragement à la création d'initiatives de l'économie sociale. Par ailleurs, pour des personnes engagées sur le terrain dans des initiatives de l'économie sociale, la visibilité que prennent les pratiques économiques alternatives par l'éducation du public apporte un soutien à leurs efforts, car leur action est publiquement soulignée. Par contre, une limite importante de l'éducation du public concerne la connaissance de son efficacité. En effet, il s'avère difficile d'évaluer la rétention des messages sur l'économie sociale par la population en général, nous ont d'ailleurs confié

9 On peut ajouter que, selon Max Weber, en éducation du public, certaines cultures et traits religieux sont plus ouverts à l'entrepreneurship. D'après le sociologue Everett Hagen, les groupes qui ont moins de statut, tels les immigrants, cherchent à surmonter leurs difficultés économiques par la créativité économique (Juteau et Paré, 1996).

des personnes impliquées dans ce type de pratique. Toujours d'après elles, ces messages apparaissent isolément et sporadiquement dans une culture médiatique marquée par la valorisation de la réussite individuelle. Une autre limite importante concerne les ressources humaines et financières nécessitées par l'éducation du public et que ne possèdent pas certaines initiatives émergentes de l'économie sociale, comme les groupes d'entraide économique (cuisines collectives et groupes d'achat, par exemple).

L'éducation à la mise sur pied concerne une démarche d'apprentissage qui vise la création d'une initiative de l'économie sociale. Elle rejoint les individus et les groupes préoccupés par la fondation d'une entreprise originale, par la reprise ou par la transformation d'une entreprise privée en coopérative ou en compagnie à but non lucratif. Ce sont des organismes spécialisés dans ce domaine; ils offrent des activités de formation, par exemple, les Coopératives de développement régional (CDR), les Sociétés d'aide au développement des collectivités (SADC), les Corporations de développement économique communautaire (CDEC), les Corporations de développement communautaire (CDC) ou les Centres locaux de services communautaires (CLSC), entre autres. Les formateurs possèdent une longue expérience soit à titre de sociétaires ou d'intervenants, et se ressourcent auprès de collègues, de personnes militantes de l'économie sociale, de l'expérience d'autres régions du monde (par exemple, Mondragon dans le pays basque espagnol), d'auteurs tels Alinsky (1976), Freire (1977), Desroche (1983) ou le Groupe de Lisbonne (1995), de professeurs d'université, de conférenciers critiques de la société comme Michel Chartrand et Léo-Paul Lauzon, et de certaines revues spécialisées. Les intervenants que nous avons rencontrés affirment être animés de valeurs de justice, de démocratie, de confiance aux humains et des principes associés à la coopération (adhésion volontaire et ouverte à toutes et à tous, pouvoir démocratique exercé par les membres, participation économique des membres, autonomie et indépendance, éducation-formation et information, coopération entre les coopératives et engagement envers la communauté). Il serait hasardeux de définir précisément les projets de société des intervenants, mais ces personnes soulignent l'importance du rôle redistributif de l'État, leur espoir de contribuer à une nouvelle citoyenneté dans les entreprises et à l'édification d'une autre économie. Comme le disait l'un d'eux, «on est convaincu que la coopération économique, c'est une solution qui va de soi dans le monde actuel. […] Si on intéresse plus le communautaire au développement économique, on risque de semer les germes d'une économie nouvelle.»

Les buts poursuivis par les activités de formation concernent à la fois le plan entrepreneurial et le plan associatif. Faire en sorte que des personnes actualisent cette dualité qu'on retrouve dans une entreprise de l'économie sociale suppose l'acquisition de plusieurs compétences : le travail d'équipe, la connaissance du marché, la transaction avec les agences gouvernementales, la planification de la production, l'établissement de rapports avec des partenaires, la mise en marché et l'évaluation. Les contenus abordés se concentrent sur la concrétisation du projet : le statut juridique à adopter et ses particularités (coopérative ou compagnie à but non lucratif), le fonctionnement politique (rapports entre les instances démocratiques, règles de procédures et rôles des délégués au conseil d'administration, notamment) et la distinction entre les décisions qui relèvent du politique et de l'opérationnel (par exemple, les responsabilités rattachées à la présidence, d'une part, à la direction, d'autre part). L'expérimentation désigne l'essentiel des méthodes d'apprentissage[10], qui se fait dans la vie de groupe, sur le plan associatif, et par l'agencement des moyens pour produire, sur le plan entrepreneurial. La résolution des conflits, les innombrables démarches à effectuer, les échanges d'information entre les fondateurs, les témoignages d'autres personnes ayant fondé une initiative de l'économie sociale et les activités concrètes d'organisation représentent autant d'occasions d'apprentissage.

Le principal apport de l'éducation à la mise sur pied d'une initiative de l'économie concerne le résultat lui-même, c'est-à-dire la concrétisation d'une association qui gère démocratiquement une entreprise. Plusieurs recherches soulignent la nécessité d'un appui et de conseils pour la création d'une entreprise collective (Cornforth *et al.*, 1988; Defourny, 1994; Staber, 1993). Les initiatives de l'économie sociale qui ont été mises sur pied sans aucune forme d'accompagnement sont plutôt rares.

La première limite de l'éducation à la mise sur pied concerne les caractéristiques sociales et économiques des personnes qui veulent réaliser le projet. Le capital financier à investir, la compétence à faire valoir sur le marché du travail (Bridault, 1985-1986), les connaissances acquises par les expériences de travail ou la scolarisation, et le réseau de relations font partie des propriétés structurelles des classes sociales sur lesquelles peut difficilement intervenir l'éducation à la mise sur pied. Il a d'ailleurs été montré que les entrepreneurs

10 En formation en entrepreneurship, les apprenants préfèrent un mode d'apprentissage actif (jeux de rôles, simulations) aux séminaires et aux analyses. La lecture et la théorie sont acceptées si les sujets sont pertinents (Holoviak, Ulrich et Cole, 1990).

possèdent plusieurs acquis avant de se lancer dans l'aventure entrepreneuriale[11]. En effet, une recherche sur les entreprises sociales en Belgique fait ressortir que les fondateurs d'entreprises collectives ont des «expériences fort variées, mais qui s'inscrivent toutes dans une dynamique entrepreneuriale combinant ressources marchandes et non marchandes» (Defourny, 1994, p. 14). Ces personnes sont âgées de 30 à 40 ans, sans formation de gestionnaire. En cours de développement de leur activité, elles ont complété une formation en économie ou en gestion. Elles possèdent un sens du leadership, des capacités entrepreneuriales et des préoccupations sociales. Leur perception des problèmes sociaux est aiguë et ces personnes manifestent une volonté de contribuer à un projet de société.

Une deuxième limite de l'éducation à la mise sur pied concerne le choix du créneau d'activités économiques qui résulte malheureusement trop souvent du hasard des circonstances et des occasions d'affaire (Defourny, 1994). Le potentiel économique du projet (qualité du plan d'affaires, capital financier et risque sectoriel) (Orion, 1994) s'ajoute donc aux propriétés structurelles, en plus des qualités sociales et entrepreneuriales des entrepreneurs collectifs. Les initiatives de l'économie sociale naissent dans un marché où les créneaux les plus rentables sont déjà occupés ou convoités par des entreprises la plupart du temps privées et ayant des ressources plus considérables qu'elles; les initiatives de l'économie sociale qui souhaitent opérer en tout ou en partie sous la forme marchande se retrouvent souvent dans les secteurs les moins rentables (Vienney, 1994).

La troisième limite de l'éducation du public a trait à une situation où seraient absents des mouvements sociaux ou des organisations dans le territoire où

11 Du côté des fondateurs d'entreprises privées, nous savons qu'il s'agit de personnes qui ont déjà travaillé dans le secteur de production (Fitzhugh, 1981). On leur reconnaît huit habiletés fondamentales: contrôle interne, sens de l'innovation, capacité de prendre des décisions, habiletés dans les relations humaines, facilité à planifier, sens de la réalité, à l'écoute des réactions et aptitude à prendre des risques (Scanlan *et al.*, 1980, cité par Flexman, 1981, p. 154). Elles possèdent des caractéristiques psychologiques (besoin d'accomplissement, locus de contrôle interne, une certaine tolérance du risque, insatisfaction des expériences de travail précédentes), des caractéristiques personnelles (âgées de 25 à 40 ans, donc des personnes qui ont déjà une expérience, compétence, confiance en soi, sans trop de responsabilités personnelles) et une certaine scolarité (Brockhaus, 1982).

Par ailleurs, une recherche portant sur 445 cours d'entrepreneurship dans 177 collèges et universités aux États-Unis (Gartner et Vesper, 1994) a montré que les enseignants surestimaient les connaissances de base en affaires des participants. Apparemment, certaines attitudes ne s'enseignent pas: des habiletés techniques de production, la santé, l'énergie, l'optimisme, la confiance en soi et un milieu supportant (Fitzhugh, 1981). La formation à la création d'entreprises peut s'enseigner dans les domaines des connaissances, de l'expérience et des aptitudes (Neunreuther, 1979).

s'implante le projet. L'examen de plusieurs études de cas (Vachon, 1998) montre effectivement que la présence d'une certaine densité locale d'organisations semblables à l'initiative de l'économie sociale qui se met en place rend possibles différentes formes de parrainage et donne une légitimité au projet (McAdam, McCarty et Zald, 1988). Le réseau local d'entreprises collectives et la vitalité des mouvements sociaux représentent donc une autre propriété structurelle qui influence l'issue d'une démarche de mise sur pied d'une initiative de l'économie sociale, démarche sur laquelle l'éducation a peu de prise.

L'éducation à la consolidation d'une initiative de l'économie sociale regroupe les pratiques éducatives qui ont cours dans les initiatives de l'économie sociale, afin de développer la participation, d'accroître la performance économique et d'améliorer le fonctionnement. L'organisation s'adresse soit à un établissement d'enseignement pouvant être privé (par exemple, une entreprise de consultants), public (un institut universitaire) ou de l'économie sociale (notamment les coopératives de travail offrant des services de consultation). Mis à part les professionnels qui proviennent de ces établissements, l'initiative de l'économie sociale peut faire appel à des personnes qui œuvrent dans le même secteur d'activités ou qui agissent à titre de conseiller dans la fédération à laquelle l'initiative est associée. Notre recherche constate que plus un formateur a de l'expérience, plus il suscite l'impression d'apprendre chez les participants, du moins dans le cadre d'activités formelles pour lesquelles des questionnaires ont été complétés. Les formateurs expérimentés semblent plus souples sur le déroulement des activités, ils paraissent mieux s'adapter aux besoins qu'expriment les participants et ils se réfèrent plus aisément à l'expérience et aux connaissances de ces derniers.

La pratique éducative de consolidation développe, chez les divers acteurs de l'entreprise, des habiletés pratiques et des connaissances; là réside son principal apport. En effet, plus d'une centaine de répondants au questionnaire qui en étaient au moins à leur deuxième activité d'éducation considèrent que les principales retombées des activités éducatives formelles comportant des apprentissages délibérés[12] touchent des connaissances pratiques et des habiletés : travail d'administrateurs, notions pratiques pour faire les tâches, principes coopératifs, travail dans un comité et qualité de la production. Ces mêmes personnes

12 Parmi les activités d'apprentissage observées dans notre recherche, on retrouve : étude d'un cas, mise en situation, exposé, questionnaire en atelier, lecture, autotest, visionnement d'un document audiovisuel, discussion, jeu de rôles, production d'un message, réflexion personnelle, exercice, visite, etc.

disent que leur sensibilité à la justice sociale, leurs préoccupations démocratiques, leur sens de la solidarité, leur implication et le projet de société ne sont pas des acquis attribuables à ce type d'activités éducatives. Il semble que les activités d'éducation coopérative formelles visent moins l'acquisition d'un savoir-être que le développement de savoirs et de savoir-faire. Nous nous demandons alors si les valeurs et les attitudes peuvent être acquises au cours d'activités formelles d'éducation, et s'il ne s'agit pas là d'apprentissages non intentionnels qui se réalisent dans des interactions.

Cette difficulté des activités formelles de consolidation à développer les savoir-être constitue une première limite qui touche le mode de gestion. Tenir ou non des activités éducatives dépend d'abord de l'ouverture des dirigeants à la participation et au changement. Puis, selon le caractère démocratique réel de l'entreprise collective, il y aura plus ou moins de retombées des activités éducatives. Pour les employés, par exemple, les principes officiels de la coopération qui sont enseignés devraient se traduire par une organisation du travail inclusive et participative. En somme, l'éducation à la consolidation passe nécessairement par des formes d'organisation qui rendent possible la démocratie, la sociabilité, l'information et la solidarité (Comeau, 1995).

La deuxième limite à laquelle se heurte l'éducation à la consolidation a trait aux ressources allouées à la formation par l'organisation ou par son réseau. Les moyens que possèdent la Confédération des caisses populaires Desjardins, par exemple, et une petite coopérative de travail de cinq sociétaires font que les conditions matérielles de formation et les possibilités de tenir une activité sur les heures de travail sont tout à fait différentes. La principale conséquence du manque de ressources est l'insatisfaction des participants à l'égard du matériel de formation, du lieu de rencontre et du choix offert en matière de formation. Les réponses au questionnaire révèlent que là où les ressources sont inadéquates, les participants expriment leur insatisfaction.

La troisième limite de l'éducation à la consolidation renvoie à l'instruction et à la culture organisationnelle des participants. Les participants les plus scolarisés et les moins scolarisés se révèlent peu satisfaits à l'égard des activités éducatives. Par ailleurs, le fait d'avoir participé à plusieurs activités éducatives amène de l'insatisfaction quant aux apprentissages réalisés. Les raisons qui expliquent ces phénomènes nous sont inconnues, mais il se peut fort bien que le bagage de connaissances acquises au cours d'activités éducatives passées hausse d'un cran le niveau de besoins en formation. Pour les personnes peu

scolarisées, il se peut que les méthodes pédagogiques soient en relation avec l'expérience scolaire et les échecs qui lui sont associés (Berthelot, 1996, p. 26).

Conclusion

Une recension des écrits sur l'éducation à l'économie sociale au Québec a mis en évidence le lien entre la production d'études empiriques et la tenue d'événements publics majeurs initiés par le mouvement coopératif. Il ressort de cet inventaire que peu de recherches s'inspirent des composantes et des concepts de l'éducation des adultes, et qu'il existe un besoin de distinguer et de caractériser différents types de pratique. Deux critères inspirent la définition des types de pratiques éducatives : le niveau de développement des initiatives de l'économie sociale et les composantes de l'éducation des adultes (organisme responsable, formateur, objectifs, participants, contenu et méthodes éducatives).

L'analyse retient trois types de pratiques éducatives à l'économie sociale : l'éducation du public, l'éducation à la mise sur pied et l'éducation à la consolidation. Pour ce qui est de l'éducation du public, les objectifs poursuivis sont plutôt limités. Ce type de pratique veut permettre aux personnes de se souvenir de certaines notions ou d'adhérer à des valeurs, par exemple, et de les transposer dans leur vie quotidienne. Les modes d'apprentissage se font surtout par la dissémination des connaissances. Le principal apport de cette pratique consiste à favoriser la concertation entre des organisations qui appartiennent à différents mouvements sociaux et à conforter les acteurs de l'économie sociale dans leurs actions qui s'inscrivent à contre-courant du néolibéralisme.

Dans la création d'une initiative de l'économie sociale, l'éducation permet d'atteindre des objectifs élevés. Apprendre la vie associative, constituer un plan d'affaires, mettre en marché un produit ou un service et lancer des opérations de production, entre autres choses, représentent des apprentissages relativement exigeants. Dans ce type d'éducation à l'économie sociale, les modes d'apprentissage s'avèrent extrêmement variés et l'apprentissage dans l'action visant à résoudre des problèmes inédits, par exemple, met en œuvre un mode d'apprentissage basé sur la découverte. Ce type d'intervention s'avère essentiel pour que puisse se constituer une économie sociale réelle, puisque le soutien technique permet aux fondateurs de concrétiser leur projet.

Dans la consolidation d'une entreprise collective existante, l'éducation permet également d'atteindre des objectifs élevés d'apprentissage. Les modes d'apprentissage peuvent faire appel à la découverte, mais tout ceci dépend du caractère plus ou moins actif des activités, de l'à-propos du contenu et de l'expérience du formateur. Notre recherche montre que ces activités favorisent l'acquisition de savoirs pratiques.

Pour développer l'économie sociale, l'éducation se heurte à des limites imposées par des propriétés structurelles qu'elle ne peut pas dépasser elle-même et qui limitent son influence et ses effets. Un effort de synthèse nous amène à identifier des limites structurelles économiques, politiques, sociales et organisationnelles. Sur le plan économique, la domination du marché par les entreprises capitalistes fait que les créneaux d'affaires les plus profitables lui sont pratiquement réservés. Cette tendance pourrait être renversée notamment par des ententes qui réserveraient des activités économiques dynamiques à l'économie sociale, comme cela a été le cas dans les secteurs forestier (Direction des coopératives, 1993) et ambulancier (Comeau, 1991).

Sur le plan politique, la vitalité des mouvements sociaux crée un environnement favorable pour l'éducation à l'économie sociale. En outre, le support accordé par ces mouvements aux initiatives de l'économie sociale peut en grande partie confirmer aux acteurs de l'économie sociale que leur option mérite d'être poursuivie. Encore faut-il que la dualité stratégique des mouvements sociaux, avec les activités de revendication, d'une part, et les activités de concertation et de partenariat auxquelles on associe généralement l'économie sociale, d'autre part (Bélanger et Lévesque, 1992), puisse être encouragée à l'intérieur même de ces mouvements.

Sur le plan social, les caractéristiques personnelles héritées de l'appartenance à une classe sociale font que les qualités exigées pour entreprendre collectivement ne semblent partagées que par un nombre restreint de personnes : compétence et expérience professionnelles, culture organisationnelle, capital financier minimal et confiance en soi. Vouloir transformer les personnes depuis longtemps exclues du marché du travail en entrepreneurs collectifs est un défi de taille qui pose le problème du volume des ressources humaines et financières que la société est prête à consentir pour l'accompagnement. En effet, ces personnes nécessitent un soutien rapproché et prolongé pour surmonter les nombreux obstacles qu'elles rencontrent (par exemple, les difficul-

tés à s'exprimer par écrit, leur isolement relationnel, le manque de connaissance sur le secteur d'activités et la carence de certaines ressources).

Enfin, sur le plan organisationnel, des caractéristiques propres à l'initiative de l'économie sociale font que l'éducation risque de se heurter à des impasses. La structure du pouvoir plus ou moins démocratique et les qualités des rapports de coopération qui existent dans l'organisation constitue la référence première des acteurs à l'interne. Dans bien des initiatives de l'économie sociale qui présentent une dégénérescence, des changements touchant la structure du pouvoir et l'organisation du travail doivent accompagner l'éducation. Celle-ci ne peut certainement pas remplacer le fonctionnement démocratique qui offre, jour après jour, le cadre d'apprentissages non intentionnels sur ce qu'est l'économie sociale réelle.

Références

ALINSKY, S. (1976).
Manuel de l'animateur social. Paris : Seuil.

AUBRY, G. (1990).
Pour une éducation des adultes. Cap-Rouge : Université coopérative internationale.

BATSTONE, E. (1983).
Organization and orientation : A life cycle model of french co-operatives. *Economic and Industrial Democracy, 4*(2), 139-161.

BÉCHARD, J.-P. et TOULOUSE, J.-M. (1992).
Essai de classification des programmes de formation à l'entrepreneurship. Montréal : Chaire d'entrepreneurship, Maclean Hunter, École des hautes études commerciales.

BÉLANGER, P.-R. et LÉVESQUE, B. (1992).
Le mouvement populaire et communautaire : de la revendication au partenariat (1963-1992). *In* G. Daigle (dir.), *Le Québec en jeu* (p. 713-747). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

BERTHELOT, M. (1996).
Les États généraux sur l'éducation – Exposé de la situation. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

BLAIS, M. (1983).
Les typologies en éducation des adultes : reflets d'une réalité en évolution. Montréal : Université de Montréal.

BLOOM, B.S. (1979).
Taxonomie des objectifs pédagogiques (Tome 1 – *Domaine cognitif*). Québec : Presses de l'Université du Québec.

BRIDAULT, A. (1985-1986).
Visa le noir tua le blanc ? L'État et l'avenir des coopératives de travail. *Coopératives et développement, 17*(2), 45-58.

BROCKHAUS, R.H. (1982).
The psychology of the entrepreneur. *In* C.A. Kent, D.L. Sexton et K.H. Vesper (dir.), *Encyclopedia of entrepreneurship* (p. 39-57). Englewood Cliffs [CA] : Prentice-Hall.

CASTEL, R. (1995).
Les métamorphoses de la question sociale – Une chronique du salariat. Paris : Fayard.

COMEAU, Y. (1991).
Les coops ambulancières au Québec. *Possibles, 15*(3), 93-100.

COMEAU, Y. (1993).
L'éducation coopérative au Québec – Répertoire. Montréal : Conseil de la coopération du Québec/Chaire de coopération Guy-Bernier de l'Université du Québec à Montréal.

COMEAU, Y. (1995)
Les attitudes des membres à l'égard des associations et des coopératives. *Service social, 44*(1), 95-114.

COMEAU, Y. (1996).
Un point de vue andragogique sur des pratiques d'éducation coopérative. Montréal : Chaire de coopération Guy-Bernier de l'Université du Québec à Montréal.

COMEAU, Y. (1997).
L'insertion sociale par l'entrepreneurship collectif : des défis pour les intervenants. *In* D. Plamondon, S. Dubord, D. Maltais, S. Brassard, H. Boivin et M. Couture (dir.), *Au-delà de la tourmente... De nouvelles alliances à bâtir* (p. 235-259). Chicoutimi : GRIR–UQAC et RQIIAC.

COMTOIS, G., BEAULIEU, R. et HUMÉREZ-COMTOIS, N. (1981-1982).
Réflexion liminaire sur le thème de cette publication : l'éducation coopérative. *Revue du CIRIEC, 14*(2), 1-6.

CORNFORTH, C., THOMAS, A., LEWIS, J. et SPEAR, R. (1988).
Developing successful worker co-operatives. Londres : Sage Publications.

CÔTÉ, D. (1993).
L'éducation coopérative : un outil essentiel à la gestion. *Réseau Coop, 1*(2), 8.

CÔTÉ, D., CARRÉ, G. et VÉZINA, M. (1993*a*).
Formation ponctuelle et intégrée : le cas de la Coopérative forestière des Hautes-Laurentides. Montréal : Centre de gestion des coopératives, École des hautes études commerciales, Université de Montréal.

CÔTÉ, D., CARRÉ, G. et VÉZINA, M. (1993*b*).
L'expérience d'éducation coopérative à la FÉCHÎM. Montréal : Centre de gestion des coopératives, École des hautes études commerciales, Université de Montréal.

CÔTÉ, D., CARRÉ, G. et VÉZINA, M. (1993*c*).
L'éducation coopérative à la Coop HEC : un savoir-faire de réseau. Montréal : Centre de gestion des coopératives, École des hautes études commerciales, Université de Montréal.

CÔTÉ, D., CARRÉ, G. et VÉZINA, M. (1993*d*).
L'expérience de la Caisse populaire Desjardins de Belœil en éducation coopérative. Montréal : Centre de gestion des coopératives, École des hautes études commerciales, Université de Montréal.

CÔTÉ, D., CARRÉ, G. et VÉZINA, M. (1993*e*).
Agropur et la formation coopérative. Montréal : Centre de gestion des coopératives, École des hautes études commerciales, Université de Montréal.

DEFOURNY, J. (1992).
Origins, forms and roles of a third major sector. *In* J. Defourny et J.L. Monzon Campos (dir.), *Économie sociale : entre économie capitaliste et économie publique/The third sector : Cooperative, mutual and nonprofit organizations* (p. 27-49). Bruxelles : De Bœck/CIRIEC.

DEFOURNY, J. (1994).
Développer l'entreprise sociale. Bruxelles : Fondation du Roi Baudouin.

DESROCHE, H. (1969).
Le développement intercoopératif. Sherbrooke : Librairie de la Cité universitaire.

DESROCHE, H. (1983).
Pour un traité d'économie sociale. Paris : Coopérative d'information et d'édition mutualiste.

DIRECTION DES COOPÉRATIVES (1993).
Profil des coopératives de travailleurs forestiers (1989-1990 et 1990-1991). Québec : Ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie.

FERNANDEZ, J. (1993).
Réussir une activité de formation. Montréal : Éditions Saint-Martin.

FITZHUGH, N.N. (1981).
Private-sector interest in entrepreneurship training. *Journal of Career Education, 8*(2), 101-108.

FLEXMAN, N.A. (1981).
Entrepreneurship for career changers. *Journal of Career Education, 8*(2), 153-160.

FREIRE, P. (1977).
Pédagogie des opprimés. Paris : François Maspero.

GARTNER, W.B. et VESPER, K.H. (1994).
Experiments in entrepreneurship education : Successes and failures. *Journal of Business Venturing, 9*, 179-187.

GIDDENS, A. (1997).
The constitution of society. Cambridge : Polity Press.

GIROUX, N. et DUBREUIL, L. (1994).
L'éducation coopérative au Mouvement Desjardins : de la pratique à la théorie. Montréal : Centre de gestion des coopératives, École des hautes études commerciales, Université de Montréal.

GRAVEL, D., MONETTE, M., PAQUE, Y. et RAMIER, A. (1981-1982).
Recherche sur les besoins de formation dans les coopératives. *Revue du CIRIEC, 14*(1), 51-91.

GROUPE DE LISBONNE (1995).
Limites à la compétitivité. Montréal : Boréal.

HOLOVIAK, S., ULRICH, T.A. et COLE, G.S. (1990).
Training entrepreneurs. *Performance and Instruction, 29*(10), 27-31.

HOULE, C.O. (1980).
Continuing learning in the professions. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.

JACOB, L., DURAND, Y. et PICARD, J. (1980).
Recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative. Québec : Conseil de la coopération du Québec.

JUTEAU, D. et PARÉ, S. (1996).
L'entrepreneurship ethnique. *Interface, 17*(1), 18-28.

LAVILLE, J.-L. (dir.) (1994).
L'économie solidaire : une perspective internationale. Paris : Desclée de Brouwer.

LECLERC, C., COMEAU, Y. et MARANDA, M.-F. (1996).
Espoirs et impasses des pratiques de groupe d'insertion à l'emploi. *Cahiers de la recherche en éducation, 3*(1), 1-27.

LÉVESQUE, B. et NINACS, W. (1997).
L'économie sociale au Canada : l'expérience québécoise. Montréal : Les Publications de l'IFDEC.

MCADAM, D., MCCARTHY, J.D. et ZALD, M.N. (1988).
Social movements. *In* N.J. Smelser (dir.), *Handbook of sociology* (p. 695-737). Beverly Hills [CA] : Sage Publications.

MEISTER, A. (1974).
La participation dans les associations. Paris : Éditions ouvrières.

NEUNREUTHER, B. (1979).
Les possibilités et les limites de la formation dans le domaine de la création d'entreprise. *Enseignement et gestion, 11*, 7-13.

ORION, COOPÉRATIVE DE RECHERCHE ET DE CONSEIL (1994).
Le conseil en création d'entreprises. Québec : ORION.

PAQUET, R. (1941).
L'éducation dans le mouvement coopératif. Sainte-Foy : Université Laval.

STABER, U. (1993).
Worker cooperatives and the business cycle : Are cooperatives the answer to unemployment? *The American Journal of Economics and Sociology, 52*(2), 129-143.

VACHON, G. (1998).
Étude des contextes favorables à l'émergence d'entreprises de l'économie sociale visant l'insertion de personnes sans emploi. Mémoire en sciences de l'orientation, Faculté des études supérieures, Université Laval, Sainte-Foy.

VERREAULT, L. (1994).
Analyse de contenu des manuels et des guides de formation utilisés par les coopératives de développement régional du Québec pour de la formation coopérative offerte aux nouveaux coopérateurs et nouvelles coopératrices du travail. Thèse de maîtrise en service social, Faculté des études supérieures, Université Laval, Sainte-Foy.

VIENNEY, C. (1980).
Socioéconomie des organisations coopératives (2 tomes). Paris : Coopérative d'information et d'édition mutualiste.

VIENNEY, C. (1994).
L'économie sociale. Paris : Éditions La Découverte.

Abstract – This article discusses social economy as an approach to integration from the point of view of education. The author identifies three kinds of educational practice in social economy : public education, set up of collectively run businesses, and consolidation of those businesses. Each of these practices contributes to the development of the social economy, but structural constraints of an economic, political, social, and organizational nature limit the impact of these educational practices.

Resumen – Este artículo aborda, como estudio de inserción, la economía sociale desde el punto de vista de la educación. El autor identifica tres tipos de prácticas de educación a la economía social : la educación del público, la organización y la consolidación de empresas colectivas. Cada una de estas prácticas aporta una contribución al desarrollo de la economía social, pero algunas dificultades estructurales de tipo económico, político, social y organizativo limitan los efectos de estas prácticas educativas.

Zusammenfassung – Dieser Artikel untersucht, im Rahmen der Eingliederung in den Arbeitsmarkt, die Sozialökonomie vom Standpunkt des Bildungswesens. Der Autor stellt drei Typen der Weiterbildungspraxis innerhalb der Sozialökonomie heraus : öffentliche Weiterbildung sowie Einrichtung und Konsolidierung von Kollektivunternehmen. Jede dieser drei Praktiken leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Sozialökonomie, jedoch wird die Wirkung dieser Praktiken durch wirtschaftliche, politische, soziale und organisationelle Strukturzwänge eingeschränkt.