

CHAIRE de coopération
Guy-Bernier

ESG UQÀM



**LA RECHERCHE SUR
L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE :
UN POINT DE VUE
MÉTHODOLOGIQUE**

PAR

Yvan Comeau

No 0197-082

La Chaire de coopération Guy-Bernier de l'Université du Québec à Montréal a été fondée en 1987 grâce à une contribution financière de la Fédération des caisses populaires Desjardins de Montréal et de l'Ouest-du-Québec, contribution qui a été renouvelée en 1992 et 1995 et de la Fondation UQAM.

La mission de la Chaire consiste à susciter et à promouvoir la réflexion et l'échange sur la problématique coopérative dans une société soumise à des modifications diverses et parfois profondes de l'environnement économique, social et démographique. La réflexion porte autant sur les valeurs, les principes, le discours que sur les pratiques coopératives. Les véhicules utilisés par la Chaire de coopération Guy-Bernier pour s'acquitter de sa mission, sont: la recherche, la formation, la diffusion et l'intervention conseil auprès des coopérateurs et coopératrices des divers secteurs.

Au plan de la recherche, les thèmes généraux, jusqu'à présent privilégiés, portent sur -les valeurs coopératives, et le changement social -les rapports organisationnels et la coopération -les aspects particuliers de la croissance des caisses populaires -les coopératives dans les pays en voie de développement. Une attention particulière est portée depuis quelques années au secteur du travail, à celui des services sociosanitaires ainsi qu'au micro-crédit et tout récemment au commerce équitable et à l'évaluation des entreprises n'ayant pas le profit comme objectif.

Au plan de la formation, l'action s'effectue dans deux directions : - au niveau universitaire, par l'élaboration de cours spécifiques sur la coopération et par l'attribution de bourses pour la rédaction de mémoires et de thèses ayant un thème coopératif; tout récemment, la Chaire a formé un partenariat avec la Chaire Seagram sur les organismes à but non lucratif et le département d'organisation et ressources humaines de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM pour démarrer, en septembre 2000, un programme de MBA pour cadres spécialisé en entreprises collectives - au niveau du terrain, en répondant à des demandes du milieu pour l'élaboration de matériel didactique et de programmes de formation spécifique.

Les résultats des travaux de recherche sont diffusés dans des cahiers de recherche qui parfois, sont des publications conjointes avec des partenaires. La Chaire organise aussi des colloques, séminaires et conférences.

L'activité d'intervention-conseil prend des formes variées : conférences, session d'information, démarche d'accompagnement en diagnostic organisationnel, en planification stratégique.

La Chaire entretient des activités au plan international en offrant des services de formation, d'organisation et de supervision de stages, de développement et d'évaluation de projet sur une base ponctuelle et institutionnelle, notamment auprès des pays de l'Afrique francophone. La Chaire a ainsi développé une collaboration privilégiée avec l'Université internationale de langue française au service du développement africain, l'Université Senghor. Des missions d'études et d'échanges sont aussi menées régulièrement dans d'autres pays : en Guinée, au Brésil, au Viêt-Nam, en Haïti et dans divers pays d'Europe surtout en France, Italie, Espagne et Belgique.

Chaire de coopération Guy-Bernier Mauro-F. Malservisi, titulaire Université du Québec à Montréal C. P. 8888, succ. « Centre-Ville » Montréal, Québec, H3C 3P8	Téléphone : 514-987-8566 Télécopieur : 514-987-8564 Adresse électronique : chaire.coop@uqam.ca Site : http://www.chaire-ccgb.uqam.ca/
---	---

**La recherche sur l'éducation coopérative:
un point de vue méthodologique**

Yvan Comeau, professeur
Université Laval,
Faculté des sciences de l'éducation

Communication présentée dans le cadre du colloque
«Pratiques de formation et gestion du changement dans les organisations»,
vendredi le 17 janvier 1997, aux
Facultés universitaires catholiques de Mons (Belgique)

Résumé

Le champ de la recherche sur l'éducation coopérative et l'éducation à l'économie sociale est un terrain relativement en friche, mais il existe tout de même plusieurs travaux réalisés au Québec. Cette étude propose une revue des principales contributions empiriques à la connaissance de l'éducation dans ce domaine et un examen critique de quelques méthodes de recherche expérimentées par l'auteur. Dans un premier temps, les recherches empiriques sont étudiées à l'aide d'une grille d'analyse inspirée des dimensions suivantes: le type de théorie inspirant la recherche, le niveau de connaissance scientifique atteint (description, classification et explication), la méthode utilisée pour atteindre l'explication, les aspects opérationnels et les résultats. Dans un deuxième temps, quelques méthodes de recherche sont évaluées: l'inventaire, la comparaison avec un groupe témoin, la typologie, les échelles d'opinions et d'attitudes, et l'analyse socio-historique. Il ressort de cette étude que certains travaux négligent le recours à une théorie, qu'il manque de recherches induisant des théories utiles aux praticiens de l'éducation, que les richesses combinées des méthodes qualitative et quantitative auraient avantage à être exploitées, et que les apprentissages non intentionnels mériteraient une plus grande attention des chercheurs.

Introduction

Même s'il est relativement en friche, le champ de l'éducation coopérative a inspiré plusieurs travaux de recherche qui font appel à différentes méthodologies. Cette contribution fait état de ces méthodologies mises à contribution pour connaître et comprendre de manière scientifique l'éducation dans le mouvement coopératif québécois. Cet examen des pratiques de recherche permet de faire ressortir leurs caractéristiques, potentialités, difficultés et limites pour ce type d'entreprises de l'économie sociale que sont les coopératives.

Après avoir défini ce que sont l'économie sociale et l'éducation coopérative, le texte présente une revue des principaux travaux ayant été réalisés au Québec dans ce champ de recherche. Puis, nous faisons part de notre propre pratique de recherche en présentant différentes méthodes de recherche, à l'aide des dimensions suivantes: le type de théorie, le niveau de connaissance scientifique atteint, la méthode utilisée pour atteindre l'explication, les aspects opérationnels et les résultats. Enfin, nous formulons les critiques perçues dans ces travaux et les perspectives qui s'offrent aux chercheurs dans ce domaine.

L'économie sociale et l'éducation

Une entreprise de l'économie sociale se distingue d'une entreprise capitaliste ou publique par la présence d'une association de personnes qui gèrent collectivement une entreprise (Vienney, 1994: 89). Par l'éducation à l'économie sociale, appelée également éducation coopérative, les responsables mettent en oeuvre un éventail de pratiques afin de développer les savoirs, savoir-être et savoir-faire pouvant contribuer à une vie associative démocratique et à une activité économique rentable.

L'économie sociale désigne l'ensemble des activités économiques dirigées principalement par les coopératives, les mutuelles et les organisations à but non lucratif qui souscrivent aux principes suivants: services à la collectivité plutôt que strictement le profit, gestion autonome, processus de décision démocratique, priorité aux usagers et aux travailleurs plutôt que le capital pour la redistribution des revenus (Defourny, dans Defourny et Monzon Campos, 1992: 36). L'économie sociale recouvre une réalité fort importante au Québec (Lévesque et Malo, dans Defourny et Monzon Campos, 1992). Elle désigne des milliers d'associations nouvelles ou anciennes, des maisons d'hébergement pour les femmes victimes de violence, des maisons de jeunes, des coopératives d'habitation, agricoles et forestières. Plus précisément, il existe, en 1994, 3 438 coopératives, dont 1 320 caisses populaires; ces

entreprises fournissent de l'emploi à 66 000 personnes (Conseil de la Coopération du Québec, 1995). Pour appuyer le développement de l'économie sociale, il existe dans les régions une véritable infrastructure de promotion et de soutien. En octobre 1996, les régions du Québec comptent huit Coopératives de développement régional, 17 Corporations de développement communautaire, huit Corporations de développement économique communautaire, des sociétés d'aide au développement des collectivités dans 55 municipalités, des Centres locaux de services communautaires (CLSC), et d'autres organismes comme le Groupe de consultation pour le maintien et le développement de l'emploi, et le Regroupement des coopérateurs et coopératrices du travail (Neamtan, 1996).

Les coopératives retiennent l'intérêt de plusieurs chercheurs en économie sociale et ce, pour plusieurs raisons. Ces entreprises collectives possèdent une longue histoire, adoptent une forme juridique reconnue dans plusieurs pays et partagent les caractéristiques de l'économie sociale: la primauté de l'humain sur le capital, la solidarité, l'intégrité et la responsabilité, l'éducation, l'égalité et l'engagement (Beauchamp et Côté, 1991). Réaffirmés en septembre 1995 par l'Alliance coopérative internationale, les principes guidant les coopératives sont: adhésion volontaire et ouverte à tous, pouvoir démocratique exercé par les membres, participation économique des membres, autonomie et indépendance, éducation-formation et information, coopération entre les coopératives et engagement envers la communauté. Il s'agit là de principes théoriques desquels peuvent s'éloigner les coopératives réelles. Il est possible de constater le phénomène de dégénérescence qui désigne une coopérative devenue semblable à une entreprise capitaliste (Meister, 1974), ou encore, le clivage dans les coopératives qui exclut du pouvoir certains acteurs - sociétaires, employés, gestionnaires ou cadres, dirigeants ou administrateurs (Desroche, 1969: 35).

Ces dernières situations justifient en grande partie les démarches d'éducation coopérative. Celle-ci désigne «l'ensemble des efforts de perfectionnement, ainsi que le progrès de l'individu, par l'acquisition de connaissances et la modification de son comportement, qui le rend capable d'une action coopérative efficace et, partant d'une action sociale plus éclairée» (Bérubé, 1981: 37). Une distinction s'impose entre l'éducation coopérative et la formation professionnelle dans les activités de l'économie sociale (Jacob, Durand et Picard, 1980: 3; Aubry, 1990: 233-236). Spécifique et spécialisée, la formation professionnelle concerne principalement les cadres, les spécialistes et le personnel des coopératives. Plus générale que la précédente, l'éducation coopérative désigne l'intégration du fonctionnement et des principes coopératifs, la diffusion des réalités du mouvement coopératif et l'engagement social. Il s'agit là d'une démarcation théorique, puisque dans la pratique, nombre d'activités

d'éducation comportent à la fois un contenu associatif et un contenu technique. L'éducation coopérative et la formation professionnelle font en sorte que tous les acteurs des coopératives sont visés par l'éducation.

L'éducation coopérative reçoit de plus en plus d'attention pour des raisons qui concernent la spécificité de l'économie québécoise et les changements qui affectent les entreprises de l'économie sociale. Premièrement, l'économie sociale contribue à la mise en place au Québec d'une forme de développement spécifique caractérisée par une économie plurielle, une forme de compromis social que certains nomment «concertation conflictuelle» (Boucher, dans Daigle et Rocher, 1992) et le nationalisme économique (Dupuis, 1995: 162-163). En effet, le développement du Québec se distingue dans le contexte nord-américain par l'intervention économique importante de l'État (par les entreprises publiques et les leviers financiers telle la Caisse de dépôt et de placement), l'implication des syndicats dans la création de fonds de capital de risque et dans la propriété d'entreprises, et la présence massive des caisses populaires Desjardins dans le domaine de l'épargne et du crédit (actif de 80 milliards de dollars canadiens - 1 600 milliards francs belges - en septembre 1996). Pour le mouvement coopératif, les syndicats - en particulier la Confédération des syndicats nationaux (CSN) - et une partie du mouvement communautaire, l'économie sociale inspire un projet social de démocratisation et d'inclusion. Deuxièmement, la fonction entrepreneuriale des associés et des usagers des associations s'est considérablement accrue dans les dernières décennies (Vienney, 1994: 97, 99). Ce phénomène se manifeste par l'accès des usagers aux fonctions de contrôle et de gestion, et au développement des relations marchandes avec des tiers (salariés, fournisseurs et banquiers). En ce sens, l'éducation coopérative constitue une composante fondamentale de l'éducation permanente, car elle cherche à développer chez les personnes le désir de s'informer, de prendre collectivement une décision et d'agir face aux problèmes sociaux et économiques. Troisièmement, la concurrence capitaliste crée une pression à l'efficacité, ce qui oblige les associés à se qualifier professionnellement, à se perfectionner en gestion et à bien fonctionner démocratiquement (Vienney, 1994: 101). Quatrièmement, l'appauvrissement du caractère social des associés signifie une plus grande hétérogénéité des acteurs dans les activités de l'économie sociale, avec l'arrivée d'experts, par exemple. Le besoin d'éduquer à des valeurs communes se manifeste, parce que «l'activité de l'entreprise devient plus complexe, entraînant la participation directe ou indirecte d'acteurs plus hétérogènes» (Vienney, 1994: 111).

Les concepts pour analyser les méthodologies de recherche

Les dimensions concernant les types de théories, les niveaux de connaissance scientifique et les méthodes utilisées pour l'explication nécessitent quelques précisions. En ce qui concerne les types de théories, Van der Maren (1995) distingue les théories descriptives ou empiriques, interprétatives ou herméneutiques, prescriptives et stratégiques. Le tableau suivant résume les types de théories.

Tableau numéro 1
Types de théories dans les recherches sur l'éducation

Théories descriptives ou empiriques	Comment les choses sont. Dépendances fonctionnelles.
Théories interprétatives ou herméneutiques	Pourquoi les choses sont. Significations, sens, raison.
Théories prescriptives	Ce qu'il faut faire. Éthique (à partir de valeurs, d'options philosophiques) ou normative (à partir de la coutume du groupe).
Théories stratégiques	Ce qui est pertinent de faire. Praxique (exécution d'actions à partir de signes-repères) ou praxéologique (choix des paramètres optimum en fonction d'un but).

Source: Van der Maren, 1995: 71-73.

Les théories empiriques rendent compte d'un phénomène en identifiant ses dimensions, ses conditions d'apparition et en exprimant des relations. Elles sont élaborées à partir d'hypothèses falsifiables par les faits, ce qui veut dire que ses énoncés sont démontrables et observables. Mauvais guide pour l'action, les théories empiriques peuvent toutefois inspirer les théories praxéologiques. Les théories interprétatives tentent de construire une théorie du sens en donnant une signification globale aux événements et aux actions. Élaborées à partir d'une option, elles comptent des postulats tenus provisoirement pour vrais et non démontrables. Elles peuvent servir de fondements aux théories prescriptives. Ces dernières disent ce qu'il convient de faire, soit à partir d'un système de valeurs (prescription éthique), soit en référence à un milieu ou à un groupe donné. Élaborées pour l'action, les théories stratégiques cherchent à fournir aux praticiens des indications pour faciliter l'exercice du métier. Lorsqu'elles optimalisent l'action selon un processus de résolution de problème, elles sont dites praxéologiques; quand elles énoncent les conduites à mettre en place en cours d'action, elles sont appelées praxiques.

Les recherches atteignent des niveaux de connaissance scientifique qui relèvent de la description, de la classification ou de l'explication (Grawitz, 1990: 452-468). La description représente la phase la moins élaborée de la science, car elle rend compte du phénomène en révélant ses caractéristiques. L'étape de description des données, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, s'impose avant de songer à l'explication. Il convient effectivement de distinguer la description et l'explication, deux moments différents de la recherche. «La difficulté, en sociologie particulièrement, tient au fait qu'à tenter de conjuguer description et explication dans un même temps, on ne fait ni l'un ni l'autre dans des conditions et suivant une rigueur qui soient satisfaisantes», écrit Gilles Houle (1986) en s'inspirant de l'épistémologue Gilles Granger. La classification met en ordre et catégorise les phénomènes, dans un but de comparaison. L'explication désigne la tentative de répondre à la question du pourquoi, permettant d'indiquer la présence d'une ou de plusieurs lois.

Tableau numéro 2
Méthodes pour atteindre l'explication dans les recherches sociales

Comparative	Comparaison partielle ou totale entre des phénomènes, ou entre un phénomène et un idéal-type, pour expliquer leurs différences et leurs ressemblances.
Historique	Établissement d'une explication synchronique assurant une continuité et une trame aux événements.
Génétique (peu courante en sciences sociales)	Tentative d'explication diachronique à l'aide de faits générateurs dont la genèse a son propre rythme.
Fonctionnelle	Établissement de relations entre des variables contribuant au maintien d'un système.
Structurale	Découverte de la construction logique et des lois assurant une certaine régularité à un phénomène.
Systemique	Construction d'un modèle adapté à l'étude d'un tout et de ses parties. Méthode associée soit à la méthode fonctionnelle, soit à la méthode structurale.
Dialectique	Analyse et explication des phénomènes totaux à partir des contradictions qu'ils recèlent.

Source: Grawitz, 1990: 470-501.

Par ailleurs, Grawitz (1990: 470-501) identifie sept méthodes pour atteindre l'explication: comparative, historique, génétique, fonctionnelle, structurale, systémique et dialectique. Le tableau précédent définit brièvement ces méthodes, dont les définitions sont relativement bien connues dans les sciences sociales et sur lesquelles nous reviendrons dans notre analyse.

Les deux phases de recherche sur l'éducation coopérative au Québec

Les premiers débats du mouvement coopératif sur l'éducation datent de 1943, l'année du 4^e Congrès général de la coopération dont le thème portait sur l'éducation dans le mouvement coopératif. Cet événement a probablement donné l'impulsion aux premières réflexions académiques sur l'éducation coopérative par des étudiants en économie politique et en pédagogie. Parmi ces «thèses» de licence dont l'ampleur plutôt réduite fait davantage penser à des «essais», on retrouve un premier relevé des principales activités éducatives dans le mouvement coopératif (Paquet, 1941). Ces travaux traitent également des cercles d'études en agriculture qui abordent en partie la coopération (Godbout, 1944) et des principes de base de l'éducation coopérative qui comportent une dimension économique et sociale (Houle, 1945). Ces thèmes témoignent du caractère autodidacte de l'éducation coopérative au début de l'institutionnalisation du mouvement coopératif. En effet, les «anciennes» coopératives (les coopératives agricoles et les caisses populaires) commencent à se regrouper en coopératives de deuxième niveau (les fédérations) dans les années 1920 (fondation de la première union régionale des caisses populaires en 1921 et de la Coopérative fédérée de Québec en 1922). Généralement, ce sont les fédérations qui mettent en commun les ressources nécessaires à l'éducation coopérative qui se faisait à l'époque, par des revues, des cours du soir et des cercles d'études animés par des agronomes et des religieux. Les premières cohortes d'animateurs sociaux et d'andragogues professionnels arrivent sur le marché du travail à la fin des années 1960 et donnent un souffle nouveau à l'éducation coopérative. En mars 1970, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) publie, dans *Les Cahiers de l'ICÉA*, un numéro ayant pour titre «Le mouvement coopératif du Québec et l'éducation des adultes». Dans cette revue, les praticiens et les responsables de l'éducation coopérative décrivent eux-mêmes leurs pratiques qui ont cours dans les secteurs de l'épargne et du crédit, de l'agriculture, de la consommation et des institutions d'enseignement.

Le colloque d'orientation du Conseil de la coopération du Québec tenu en novembre 1980 et la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (Commission Jean) du gouvernement du Québec ont favorisé l'arrivée d'une première vague de recherches empiriques sur l'éducation coopérative. Parmi elles, la plus importante est sans contredit celle de Jacob, Durand et Picard en 1980. Pour la deuxième fois dans l'histoire du mouvement coopératif, des chercheurs tentent, après Paquet (1941), de présenter un état de situation exhaustif de l'éducation coopérative. Toutes les coopératives sont contactées et invitées à répondre à un questionnaire portant sur ce qu'elles font en

éducation coopérative et sur leurs outils de travail. Le rapport de recherche présente, pour chaque secteur coopératif, l'état de développement de l'éducation coopérative. Malheureusement, les auteurs ne présentent pas les pratiques proprement dites, ce qui n'offre au lecteur qu'un sommaire et une analyse de l'éducation par secteur coopératif.

Le colloque d'orientation du Conseil de la coopération du Québec de 1980 a également influencé la revue du CIRIEC (Centre interdisciplinaire de recherche et d'information sur les entreprises collectives) qui publie, en 1981-1982, un numéro sur l'éducation coopérative. Parmi les articles présentés, celui de Gravel, Monette, Pâque et Ramier (1981-1982) rend compte d'une véritable recherche empirique sur les besoins de formation dans les coopératives. En termes méthodologiques, l'étude des besoins de formation débute par une table ronde exploratoire avec des représentants de coopératives. Cette opération permet d'identifier trois types de besoins de formation prioritaires: sensibilisation (contenu technique limité et orienté vers le développement de la coopération), formation directe (savoir-faire dans des domaines propres aux coopératives - législation, fonctionnement démocratique, etc.) et formation indirecte (situations particulières demandant la présence d'une personne-ressource externe). Par la suite, un questionnaire est adressé à l'ensemble des coopératives non financières de trois régions. Les questions portent sur des variables d'information générale (année de fondation de la coopérative, nombre de sociétaires, de salariés, etc.) d'une part, et sur les besoins de formation, d'autre part. Pour chacun des trois besoins de formation, les répondants indiquent d'abord les catégories prioritaires de personnes à former; puis, suite à des questions ouvertes, ils identifient des domaines possibles de formation et les formules les mieux adaptées. Même si les chercheurs font preuve de prudence dans leurs conclusions, il ressort de leurs travaux l'urgence d'actions de formation (il en va parfois de la survie d'une coopérative), l'inadaptation des programmes standard des institutions d'enseignement, la nécessité pour les intervenants de connaître le milieu coopératif et l'implication nécessaire des acteurs des coopératives dans la formulation des besoins.

Une dernière recherche associée à ce contexte de réflexion ou de mobilisation du mouvement coopératif en faveur de l'éducation coopérative est celle de Aubry (1990). Il s'agit d'une analyse documentaire réalisée en 1982 et portant sur le périodique *Ensemble!* publié par le Conseil de la coopération du Québec, de 1940 à 1982 (le périodique disparaît en 1983). L'enquête retient 506 articles portant sur l'éducation. Le chercheur date par tranche de cinq ans les articles et code ceux-ci selon que le thème dominant concerne l'éducation coopérative, la formation professionnelle à la coopération, l'éducation à la coopération internationale,

l'éducation des adultes ou l'éducation. Pour chaque thème, Aubry précise les clientèles visées, les intervenants concernés et la pédagogie préconisée. Il ressort de cette analyse que l'intérêt pour l'éducation grandit au cours des années. En outre, l'éducation coopérative a été plus populaire que la formation professionnelle jusque dans les années 1970. Les établissements d'enseignement sont nettement plus connus, actifs et utilisés depuis les années 1970. Enfin, le chercheur constate qu'il est rarement question d'éducation coopérative pour les employés. Cette recherche comporte une limite importante au plan historique, dans la mesure où le regroupement des années par tranche de cinq ans est tout à fait arbitraire. La périodisation qui en découle ne s'inspire pas d'une théorie des changements de la société québécoise ou du mouvement coopératif.

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 (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.

Daniel Côté et ses collaboratrices 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, et du quadrilatère de Desroche. Les chercheurs ont réalisé cinq études de cas de coopératives d'habitation, en milieu scolaire, d'épargne et de crédit, forestière et agricole (Côté, Carré et Vézina, 1993a, 1993b, 1993c, 1993d, 1993e). Cinq dimensions structurent chaque étude de cas: l'historique, l'organisation démocratique, la coordination des opérations, la formation coopérative et les résultats. Malheureusement, les rapports de recherche consultés n'explicitent pas la méthodologie déployée dans cette démarche.

Ces études de cas montrent que «les approches de formation et d'éducation varient selon que le lien d'usage est plus ou moins intense et que l'environnement est dominé par des règles concurrentielles ou institutionnelles» (Côté, 1993: 8). Autrement dit, plus le lien d'usage s'intensifie (fréquence et volume des transactions effectuées par les sociétaires) et plus les règles concurrentielles dominent l'environnement (obligation de répondre aux lois du marché capitaliste), plus l'éducation s'intègre à l'organisation démocratique et opérationnelle de la coopérative. Cette intégration des contenus à la structure de la coopérative favorise l'éducation au savoir-être, c'est-à-dire l'adoption d'attitudes favorables à une prise du pouvoir par les sociétaires dans leurs coopératives. On peut noter chez Côté le recours à une méthode fonctionnelle et systémique pour atteindre l'explication. En effet, on retrouve l'idée

de l'interdépendance des parties par rapport au tout et d'une fonction de l'éducation par rapport à un système qu'est la coopérative (Grawitz, 1990: 491-498).

Le choix plus ou moins explicite de l'option fonctionnelle et systémique est également fait par Giroux et Dubreuil (1994) qui cherchent à savoir comment les caisses populaires définissent l'éducation coopérative et comment elles la réalisent dans la pratique. Les auteures s'inspirent directement des travaux de Côté et de ses collaboratrices. Les chercheurs procèdent à une méthode d'échantillonnage originale en analysant les formulaires de candidature soumis au concours du Mérite coopératif Desjardins. L'analyse des représentations et des pratiques de 58 caisses exemplaires au plan éducatif s'inspire des catégories suivantes: les activités d'éducation, les groupes visés, les participants à l'événement, l'origine de l'activité, le rôle de la caisse dans la réalisation de l'activité, les ressources engagées et les médias de communication utilisés. Malgré le phénomène d'auto-sélection des coopératives relevé par les auteures, celles-ci montrent que l'éducation coopérative est directement liée à la communication. Les chercheuses situent l'éducation dans le cadre plus général de la gestion de la vie associative et en appellent à la désignation d'une nouvelle fonction organisationnelle.

Dans un mémoire de maîtrise, Lisa Verreault (1994) analyse le contenu de dix documents de formation coopérative des Coopératives de développement régional et de la Coopérative de recherche et de conseil Orion, en s'inspirant de la dualité des coopératives selon Vienney. Dans sa recherche, l'auteure adresse un questionnaire à des formateurs de chaque organisme. L'analyse de contenu des documents domine méthodologiquement la recherche. Deux axes de contenu servent à catégoriser les segments circonscrits dans le matériel de formation: l'axe coopératif ou associatif, et l'axe entrepreneurial. L'auteure repère les contenus coopératifs en vérifiant la présence des notions suivantes: *self-help*, aide mutuelle, autonomie, démocratie, mission éducative, priorité de la personne et développement du coopératisme. Les contenus entrepreneuriaux concernent le démarrage du projet, l'entreprise, la gestion et la législation. L'analyse révèle que le matériel de formation accorde plus d'importance aux contenus entrepreneuriaux qu'aux contenus associatifs. Son interprétation du phénomène met en évidence l'économisme ambiant qui imprègne les contenus de formation des Coopératives de développement régional et qui fait de la coopération une forme de corporatisme vidé de son projet social.

Nos propres travaux de recherche sur l'éducation coopérative s'inscrivent dans cette deuxième vague de production scientifique. Cinq pratiques de recherche différentes sont

traitées de manière plus approfondie: l'inventaire, la comparaison avec un groupe-témoin, la typologie, les échelles d'opinions et d'attitudes, et l'analyse sociohistorique. L'ordre de présentation de ces pratiques suit la chronologie de leur mise en oeuvre qui débute par le répertoire sur l'éducation dans le mouvement coopératif (Comeau, 1993) en prévision du Sommet sur l'éducation coopérative.

L'inventaire des pratiques éducatives

L'inventaire se situe à un niveau de recherche correspondant à celui de la description. Sans cadre théorique déterminé, ni problème de connaissance ou hypothèse formulés, la description représente un premier stade de la recherche et constitue la phase la moins élaborée de la science (Grawitz, 1990: 452). L'inventaire des pratiques éducatives dans le mouvement coopératif est tout de même guidé par des catégories descriptives pour connaître le type de pratiques (programme, cours, session ou stage, et activité), le public cible, les objectifs, le contenu et les ressources didactiques. Les grandes catégories des composantes de l'éducation des adultes se retrouvent dans cette catégorisation. La description permet d'établir le nombre de documents écrits et audiovisuels, de programmes, de cours, de sessions et d'activités de toutes sortes pour l'éducation coopérative. Les formes d'éducation coopérative disponibles s'avèrent variées et nombreuses, comme le montre le tableau suivant.

Tableau numéro 3
Faits saillants du répertoire sur l'éducation coopérative au Québec (1993)

Éléments du répertoire	Nombre
Organismes répertoriés	90
Programmes	30
Cours	74
Sessions et stages	74
Activités	72
Documents audiovisuels	40
Documents écrits périodiques	60

Source: Comeau, 1993.

En termes opérationnels, l'inventaire fait appel à une liste de catégories qu'on retrouve dans une fiche-modèle. Opération d'envergure, l'inventaire tente l'exhaustivité en faisant appel à plusieurs personnes clés dans des régions ou des secteurs coopératifs bien délimités. Le chercheur tente d'épuiser toutes les sources documentaires et humaines d'information pouvant l'aider à donner un contenu aux catégories descriptives. La validité de l'inventaire repose sur la confirmation de fiches-synthèses par les responsables de la mise en oeuvre des

pratiques éducatives. De cette manière, on assure les utilisateurs du répertoire, d'une information juste dont ils peuvent s'inspirer pour l'éducation coopérative.

L'inventaire peut atteindre l'explication par une méthode comparative. La comparaison fait progresser l'explication qui s'est limitée, dans notre recherche, à différencier les pratiques éducatives dans les secteurs coopératifs, à établir certaines constatations historiques et à inspirer un certain nombre de questions de recherche, notamment en ce qui a trait à la qualité de la formation.

En effet, l'inventaire permet des comparaisons entre les acteurs des coopératives et les secteurs d'activités. Ainsi, certains acteurs des coopératives - sociétaires, employés, gestionnaires ou cadres, dirigeants ou administrateurs (Desroche, 1969: 35) - sont moins bien rejoints que d'autres; c'est le cas des employés et des cadres. Par ailleurs, l'attention portée à tel ou tel acteur varie selon les secteurs coopératifs. Par exemple, le secteur des finances, de l'épargne et du crédit priorise l'éducation coopérative des dirigeants, sans doute à cause de la complexité de leur tâche dans un univers de décloisonnement des services financiers et d'une forte concurrence. Les secteurs de l'agriculture, de l'habitation, et celui du travail, des services aux entreprises et du développement local, offrent un plus grand nombre d'activités pour les membres, parce que le lien d'usage se fait sur une base quotidienne et concerne directement le cadre de vie.

L'inventaire favorise également l'explication lorsqu'on fait une comparaison historique. Ainsi, le parallèle établi avec la situation de l'éducation à la fin des années 1970 (Jacob, Durand et Picard, 1980) montre que les «nouvelles» coopératives ont grandement développé la formation entre 1979 et 1993. Les secteurs des coopératives d'habitation et des coopératives de travail font preuve d'expertise et consacrent de plus en plus de ressources humaines et matérielles, ce qui leur permet d'offrir une formation de qualité.

La comparaison avec un groupe témoin

Même si la recherche précédente offre un bilan quantitatif et un portrait évolutif de l'éducation coopérative, la question de la qualité de l'éducation, vaste objet de recherche s'il en est, demeure entièrement posée. Les caisses étudiantes, au nombre de 82 en 1994, constituent un terrain fertile pour circonscrire les effets de l'éducation, puisque le mouvement des caisses populaires croit que cette activité produit des effets considérables sur la socialisation coopérative des jeunes (Beauchamp et Comeau, 1996). En effet, les caisses étudiantes se

définissent comme étant une simulation des coopératives d'épargne et de crédit qu'expérimentent en milieu scolaire les jeunes de 12 à 17 ans.

Fondé sur la notion de socialisation secondaire et développé de manière relativement embryonnaire, le cadre théorique de cette recherche réfère à quelques recherches empiriques portant sur la participation des jeunes au sein de groupes informels et formels, à la dualité des coopératives (Vienney) et au quadrilatère de Desroche. Les auteurs veulent mettre en relation des variables indépendantes (l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, la durée d'implication à la caisse étudiante, la satisfaction à l'égard de l'expérience et la fonction occupée) et dépendantes (acquisition de valeurs et principes propres à la coopération, le développement personnel et l'acquisition de connaissances à caractère technique).

La méthodologie s'inspire d'un modèle quasi expérimental où les groupes expérimental et témoin ont des caractéristiques semblables (Posavac et Carey, 1989: 205-208). Ce modèle concilie des préoccupations de rigueur et les contraintes de la collecte des données. D'une part, les chercheurs veulent apprécier les relations entre les variables et obtenir des résultats mesurables. D'autre part, ils doivent tenir compte des différentes réalités des écoles: caractéristiques des responsables des caisses étudiantes, particularités des responsables des activités parascolaires, taille des écoles, etc.. Il s'agit donc d'une recherche visant à atteindre l'explication par une méthode comparative.

Un premier questionnaire s'adresse aux responsables des caisses étudiantes et comporte des questions sur les différentes variables retenues. Constitué de 167 dirigeants élus, cadres ou employés bénévoles, le groupe expérimental se répartit inégalement dans 14 caisses étudiantes. Un deuxième questionnaire concerne les élèves participant à d'autres activités parascolaires que la caisse étudiante et reprend des questions du premier questionnaire. Les élèves du groupe témoin fréquentent la radio étudiante et le conseil étudiant. Représenté par 83 jeunes, le groupe témoin se retrouve dans les mêmes écoles que celles fréquentées par les élèves du groupe expérimental.

Il ressort de notre démarche que les valeurs et les principes privilégiés dans les caisses étudiantes sont surtout associés à la dimension «entreprise» et aux opérations quotidiennes. Les cadres se distinguent des autres jeunes coopérateurs par leur forte adhésion aux valeurs et principes coopératifs. En ce qui concerne le développement personnel, les retombées de la participation aux caisses étudiantes ressemblent à celles observées dans d'autres activités parascolaires.

Au chapitre de l'acquisition des connaissances, les responsables des caisses étudiantes, à l'instar des élèves des activités parascolaires, retiennent plus facilement les connaissances d'ordre associatif que celles qui ont trait aux aspects bancaires. Enfin, les élèves les plus âgés et les plus avancés au plan scolaire, en particulier ceux qui ont participé aux caisses étudiantes, se démarquent des autres sur le plan de l'acquisition de connaissances d'ordre financier et associatif.

La méthodologie de recherche possède le grand avantage de pouvoir comparer la performance des répondants des caisses étudiantes avec un groupe témoin. Néanmoins, le questionnaire basé sur des échelles d'attitudes et un test de connaissance constitue l'unique méthode d'investigation. L'unicité d'un instrument de mesure pose des problèmes de validité et de fidélité sur lesquels nous reviendrons.

La typologie en éducation coopérative

Une recherche réalisée en 1994 cherche à comprendre les processus éducatifs dans les activités d'éducation du mouvement coopératif à partir des dimensions fondamentales de l'andragogie que sont les acteurs, les buts et le couple contenu / méthodes andragogiques; à dégager une typologie des pratiques éducatives; et à identifier les facteurs favorables à l'apprentissage des participants (Comeau, 1996). Le cadre théorique se situe à l'intersection des théories humaniste radicale (Freire, 1977) et cognitive (Brien, 1994; Bloom, 1979; Houle, 1972) de l'éducation des adultes. En ce sens, la problématique de la recherche attribue à l'andragogie en économie sociale une visée sociopolitique progressiste: le contenu de la formation provient de la vie quotidienne des apprenants et l'éducateur cherche, avec les participants, à identifier les contradictions et les manières de les dépasser. Cette andragogie s'intéresse également aux processus impliqués dans la création des réponses dans la pensée.

La préoccupation de définir des types de pratiques éducatives situe d'abord cette recherche au niveau de la classification. Le type fait référence à la notion de prototype et il agence en quelque sorte des catégories pour particulariser un phénomène concret (Grawitz, 1990: 454). Une typologie est un «système abstrait de classes représentant une caractéristique d'un ensemble d'objets empiriques, en vue d'évaluer la caractéristique par sa distribution, ou d'évaluer les différents objets par leur classe d'appartenance» (Gagnon, 1985: 20). La construction de cette typologie procède par substruction et elle est d'abord intuitive. C'est une opération inverse de la réduction.

Pour y arriver, il s'agit de:

- nommer les types intuitifs;
- identifier les dimensions dont les types constituent une combinaison en utilisant l'imagination et la logique;
- utiliser ces dimensions pour constituer les types possibles (Gagnon, 1985: 35-39).

Les informations utiles à la construction d'une typologie proviennent d'observations réalisées d'octobre 1993 à septembre 1995, à l'aide d'une grille résumant les grands principes de l'éducation des adultes définis dans la problématique de recherche. L'observation se déroule dans 15 activités différentes, dont certaines se tiennent sur plusieurs jours. Les activités observées s'adressent soit aux dirigeants, aux employés, aux sociétaires ou au public dans différents secteurs coopératifs.

Le tableau numéro 4 donne quelques détails sur les trois types d'éducation coopérative: l'éducation du public, la mise sur pied d'une coopérative et la consolidation. Ces types sont suffisamment distincts pour relever des différences importantes entre les dimensions retenues. On peut aussi noter que les activités associées à chacun de ces types se déroulent à des moments différents de la vie des coopératives.

Les incidents critiques présents dans chaque type appellent un certain nombre de commentaires. Le type «éducation du public» pose la nécessité du partenariat entre organismes pour mettre à contribution plusieurs spécialistes et les ressources financières, étant donné l'envergure du mandat éducatif. En ce qui concerne le type «mise sur pied», le partenariat se réalise à un moment ou l'autre entre un petit groupe de personnes et un organisme spécialisé, ce qui peut combiner les enseignements associatifs et entrepreneuriaux. Pour ce qui est du type «consolidation», les coopératives possèdent des ressources et des priorités de formation fort variées, ce qui donne une qualité d'offre d'éducation disparate d'un secteur coopératif à l'autre. D'autres phénomènes propres au type «consolidation» peuvent être constatés à la lumière des échelles d'opinions et d'attitudes.

Tableau numéro 4
Typologie des activités d'éducation coopérative

	Éducation du public	Mise sur pied	Consolidation
Pratiques associées	Développement communautaire. Promotion coopérative.	Entrepreneuriat collectif. Reprise ou transformation d'une entreprise privée.	Développement de la participation. Formation dans les coopératives.
Formateurs	Professionnels variés et expérimentés dans les communications de masse.	Entrepreneurs et professionnels des sciences sociales ou de la gestion.	Cadres, employés ou professionnels de l'éducation.
Participants	Membres d'associations. Segments de la population.	Classes populaire et moyenne. Employés d'une entreprise privée.	Acteurs du quadrilatère de Desroche (dirigeants élus, sociétaires, cadres et employés).
Objectifs ¹	Limités à la connaissance, la compréhension et l'application.	Très élevés (analyse, synthèse et évaluation).	Assez élevés.
Contenu	Étude intuitive des besoins (contrer l'individualisme). Catégories de contenu peu nombreuses. Slogan.	Études de faisabilité et de rentabilité. Pédagogie expérientielle. Catégories de contenu nombreuses.	Étude de besoins plus ou moins exhaustive (contrer la dégénérescence). Catégories de contenu nombreuses.
Andragogie ²	Instruction et découverte. Communication de masse et activités ludiques.	Performance. Mise sur pied et développement d'un petit groupe. Outils liés à la création d'entreprise.	Performance. Animation d'un groupe restreint. Outils économiques inspirés de l'entreprise privée.
Incidents critiques	Ressources. Segmentation de la population.	Conflits. Polyvalence des conseillers sur les aspects associatifs et entrepreneuriaux.	Volonté des administrateurs de faire de l'éducation. Considération pour la culture des membres.

Source: Comeau, 1996.

1 D'après Bloom, 1979.

2 D'après Houle, 1980.

Les échelles d'opinions et d'attitudes

Dans la démarche précédente, 302 personnes répondent à un questionnaire et le tiers d'entre elles participe à une ou l'autre des activités observées. Le questionnaire comporte des échelles d'opinions permettant de vérifier la satisfaction à l'égard de l'activité éducative, de l'appréciation des apprentissages réalisés et des retombées de toutes les activités d'éducation coopérative, de même que des questions sur les caractéristiques des personnes.

L'analyse des résultats vise d'abord la description. Les participants considèrent que les principales retombées des activités éducatives touchent les connaissances pratiques et les

habiletés: fonctionnement des coopératives, travail d'élus, notions pratiques pour faire les tâches, principes coopératifs, travail dans un comité, travail de qualité. Ces mêmes personnes disent que leur sensibilité à la justice sociale, leurs préoccupations démocratiques, leur sens de la solidarité, leur implication et leur projet de société coopératif ne sont pas des acquis attribuables à ce type d'activités d'éducation coopérative. Par ailleurs, au sommet des éléments de satisfaction, les participants situent différentes dimensions relatives aux formateurs (compétence, clarté des explications, écoute et capacité de créer une ambiance agréable). L'utilité de la session pour les apprenants revêt également une grande satisfaction. Parmi les éléments les moins satisfaisants, des participants déplorent le choix de formation qu'offre la coopérative ou la fédération. Ils se disent également insatisfaits de certains éléments de l'andragogie (variété des moyens pédagogiques et intérêt des autres participants). Les locaux et les horaires s'avèrent également une source de mécontentement dans certaines activités, ce que l'observation permet de confirmer.

En mettant en relation statistique certaines variables, la méthode comparative permet d'expliquer certains aspects du type «consolidation». Ainsi, il est établi que le nombre d'années d'expérience du formateur est étroitement associé à l'appréciation des apprentissages réalisés par les apprenants pendant l'activité d'éducation coopérative. En outre, un niveau élevé de scolarité et un grand nombre d'activités d'éducation coopérative fréquentées présagent d'exigences élevées chez les participants, qui se révèlent relativement moins satisfaits des activités éducatives et des apprentissages réalisés que les participants moins scolarisés et qui participent à leur première activité d'éducation coopérative.

Dans cette démarche de recherche, la proportionnalité de l'échantillon en regard des différents secteurs coopératifs pose un problème sérieux. Plus de 60 % des répondants proviennent des coopératives en milieu scolaire. Par ailleurs, la mise à contribution de plusieurs méthodes de collecte des données (observation et questionnaire) permet des constatations variées et une interprétation nuancée des processus qui prévalent dans les divers types d'éducation coopérative. Cependant, l'usage d'échelles comporte des difficultés qui méritent d'être relevées. Les questionnaires utilisés ont fait l'objet de prétest, mais leur fidélité statistique n'a pas été éprouvée. Les échelles permettent-elles une mesure constante et fiable de l'acquisition de valeurs et principes propres à la coopération, par exemple? Malgré l'apparente scientificité des résultats statistiques, on peut douter de la validité de la construction d'un indice représentant, par exemple, le sentiment que partagent les participants d'adhérer aux valeurs coopératives. Existe-t-il une définition acceptée et répandue de ce que signifie empiriquement développer le sens à la solidarité, par exemple?

L'analyse sociohistorique

Ce travail de recherche (article soumis pour publication) traite de l'évolution de l'éducation dans le mouvement coopératif québécois à partir du début du siècle jusqu'à aujourd'hui. Il repose sur deux démarches méthodologiques: l'enquête terrain ayant conduit en 1993 à l'inventaire des activités d'éducation dans le mouvement coopératif (Comeau, 1993), d'une part, et, d'autre part, une recherche documentaire. La recherche documentaire permet de recueillir des écrits qui jalonnent l'histoire de l'éducation coopérative. Les événements relatifs à l'éducation coopérative sont mis en correspondance avec une théorie des périodes de développement des coopératives au Québec (Lévesque, 1989). Cette recherche vise l'explication à l'aide d'une méthode historique, car elle attribue une continuité aux événements, «en s'appuyant sur un temps, peut-être artificiellement reconstruit, mais assurant une continuité, une trame aux phénomènes» (Grawitz, 1990: 474).

De cette manière, la recherche s'inspire d'un découpage historique établi (Lévesque, 1989) pour identifier les changements de l'éducation coopérative: des années 1900 à 1920, caractérisées par l'autodidactie des pionniers; de 1930 aux années 1950, pendant que les sociétaires veulent mettre en place une nouvelle organisation socio-économique; dans les années 1960, période au cours de laquelle on assiste à la professionnalisation de l'éducation coopérative; au cours des années 1970, lorsque l'éducation dans certaines coopératives traditionnelles entre en crise; et depuis les années 1980, période caractérisée par la diversification des pratiques éducatives. Les formes empruntées par l'éducation coopérative ont été influencées par l'action des mouvements sociaux, la situation économique des secteurs coopératifs (certains déclinent et d'autres prennent de la vigueur), les rapports liant les différents acteurs aux coopératives (notamment le lien d'usage), le développement des professions et l'évolution des technologies.

La référence à une théorie des changements dans les coopératives mérite d'être soulignée. Il faut toutefois considérer que la description des changements qu'a connus l'éducation coopérative et la qualité de l'interprétation des phénomènes qui l'ont historiquement influencée dépend en grande partie de la qualité de la richesse documentaire.

Point de vue critique sur la recherche en éducation coopérative

Le tableau suivant présente les faits saillants en termes méthodologiques pour chacune des recherches recensées.

Tableau numéro 5

Synthèse des dimensions méthodologiques concernant les recherches sur l'éducation coopérative

Auteur(s)	Type(s) de théorie	Niveau(x) de connaissance	Méthode d'explication	Opérations
Jacob, Durand et Picard (1980)	?	Description	n. a.	Questionnaire
Gravel, Monette, Pâque et Ramier (1981-1982)	Prescriptive (induite)	Description	n. a.	Table ronde Questionnaires
Aubry (1990)	?	Classification	n. a.	Analyse de presse
Côté, Carré et Vézina (1993)	Empirique	Explication	Fonctionnelle ou systémique	Étude de cas
Giroux et Dubreuil (1994)	Empirique	Explication	Fonctionnelle ou systémique	Analyse de documents
Verreault (1994)	Empirique	Explication	Dialectique	Questionnaire Analyse de documents
Comeau (1993)	?	Classification	n. a.	Inventaire
Beauchamp et Comeau (1996)	Empirique	Explication	Comparative	Questionnaires Groupes expérimental et témoin
Comeau (1996)	Prescriptive et stratégique (induite)	Explication	Comparative	Typologie Observation Questionnaire
Comeau (inédit)	Empirique	Explication	Historique	Analyse de documents

L'exposé des méthodologies de recherche sur l'éducation coopérative conduit à la formulation de critiques déjà évoquées dans le texte. Premièrement, quelques travaux négligent le recours à une théorie. Or, sans théorie, le matériel recueilli reste muet (Gagnon, 1985). Nous avons vu que la démarche de Aubry comportait une périodisation «automatique» de cinq ans, ce qui limite l'interprétation; celle-ci aurait été différente si elle avait pu s'inspirer d'une théorie des changements des coopératives ou de la société québécoise.

Deuxièmement, peu de recherches recourent et induisent des théories prescriptive et stratégique. En effet, peu de recherches sur l'éducation coopérative s'inspirent des théories

de l'éducation des adultes. D'ailleurs, Van der Maren (1995: 38-43) déplore que la recherche en éducation ne serve pas suffisamment les acteurs de l'éducation. Elle écarte les notions caractéristiques de la situation éducative et les catégories interprétatives des praticiens, pour privilégier les concepts des disciplines fondamentales. En ce sens, la plupart des recherches recensées ont jusqu'ici appliqué les concepts de l'économie sociale à l'étude de l'éducation coopérative.

Troisièmement, la recherche en éducation coopérative montre que les méthodes quantitative et qualitative comportent chacune des limites et en appelle au dépassement de l'opposition stérile entre ces méthodes. Au sens premier, les méthodes qualitatives effectuent des opérations d'analyse sur des «lettres» et les méthodes quantitatives les réalisent sur des «chiffres». Cependant, au sens second, toute recherche est nécessairement «qualitative», «ne serait-ce que parce que le traitement quantitatif d'un matériau donne lieu à une interprétation qui n'est pas toujours autorisée directement par les opérations mathématiques» (Pirès, 1987: 88). Chaque type de données comporte des limites théoriques, indépassables et infranchissables. Pour Pirès, c'est «la nature des objets de recherche qui impose différents types de méthodes - et donc différents types de matériau empirique - et vice versa: le choix de certaines méthodes (et types de matériau) affecte le choix et la configuration des objets de recherche» (p. 90). Le point de vue sur la complémentarité des méthodes recommande de varier les méthodes d'observation pour élargir la démonstration et de valoriser différentes manières de «poser le problème» et d'investiguer empiriquement.

Quatrièmement, la résolution des problèmes de fidélité (constance des instruments de mesure, telles les échelles d'opinions et d'attitudes) et de validité (correspondance des inscriptions au concept) détermine la crédibilité de la recherche et concerne toute forme d'analyse des données, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives. Pour les données quantitatives, «viser une fidélité de 70 ou de 90% par une technique de comparaison inter ou intra- observateur est une exigence formaliste excessive» (Van der Maren, 1995: 114). Pour cet aspect de la recherche scientifique, les chercheurs qualitatifs préfèrent les expressions «transférabilité» (description détaillée de la méthodologie permettant de reprendre l'exercice) et de «fiabilité» (suivi des règles de méthode) (Kirk et Miller, 1986). C'est pourquoi Van der Maren propose d'effectuer plusieurs inscriptions (types de données) et de les trianguler (croiser). Il recommande également d'étudier les écrits d'un domaine pour choisir à moindre coût les instruments qui suscitent un relatif consensus.

Cinquièmement, la recherche en éducation coopérative a principalement porté sur les apprentissages délibérés, un format éducatif qui semble privilégier l'acquisition de connaissances pratiques et mettre au second plan l'adhésion aux valeurs collectives. Distinguons les apprentissages non intentionnels des apprentissages délibérés (Petersen dans Blais, 1983: 12). Les apprentissages non intentionnels désignent l'acquisition de savoirs dans les interactions quotidiennes. En elle-même, «la coopération est un puissant moyen de formation culturelle, sociale et économique» (Lamoureux, 1981: 10). Quant à eux, les apprentissages délibérés ont lieu au cours de pratiques structurées comportant des objectifs explicites, un contenu plus ou moins déterminé et des méthodes d'enseignement et d'animation appropriées. Ainsi s'ouvre un champ de recherche que nous commençons à peine à explorer et qui concerne la construction de la solidarité dans les interactions quotidiennes.

Conclusion

Nous avons vu que le choix de l'objet de l'éducation coopérative par les chercheurs est influencé par la dynamique du mouvement coopératif. En effet, l'initiative prise par les coopératives d'amorcer une réflexion sur l'éducation coopérative au début des années 1980 et 1990 a donné lieu, à chaque fois, à divers travaux de recherche.

L'originalité des entreprises de l'économie sociale provient de leur complexité. Dans ces établissements coexistent une association et une entreprise au sens économique du terme. Des rapports parfois antagonistes, parfois harmonieux s'exercent entre les différentes catégories d'acteurs: les dirigeants élus, les sociétaires, les cadres et les employés. L'éducation coopérative vise à faire en sorte que ces entreprises puissent fonctionner démocratiquement en établissant entre les acteurs des liens inclusifs d'association et de travail, et qu'elles performant économiquement en mettant à contribution toutes les ressources dont elles disposent.

Les travaux de recherche sur l'éducation coopérative ont cherché à atteindre différents niveaux de connaissance scientifique, en termes de description, de classification et d'explication. Ils se sont inspirés méthodologiquement des méthodes comparative, historique, dialectique, fonctionnelle et systémique pour atteindre l'explication. Les travaux intéressés par les méthodes génétiques (recherche de causalités, même s'il s'agit de présomptions de filiation), structurale (établissement de lois établissant un objet systématique et total) et dialectique (étude des contradictions afin de comprendre la totalité) s'avèrent plutôt rares.

L'examen des différents travaux de recherche a suscité la formulation de critiques. Plusieurs démarches omettent de définir de manière satisfaisante un cadre d'analyse. En outre, il manque de travaux inspirés des concepts et des théories de l'éducation des adultes pour servir les praticiens. Trop souvent, des recherches se cantonnent dans des méthodes essentiellement quantitatives ou qualitatives, se privant ainsi des possibilités de l'une ou de l'autre. Cette déficience de richesse des données pose des problèmes de fidélité, puisque le regard d'un phénomène sous plusieurs angles permet de juger de la constance de la mesure. La recherche sur l'éducation coopérative prend pour acquis que l'acquisition de connaissances se déroule exclusivement lors d'apprentissages délibérés.

Parmi les objets de recherche qui mériteraient une exploration, la pratique et le point de vue des intervenants en éducation coopérative constituent une piste de recherche à explorer. De cette manière, la recherche sur l'éducation coopérative pourrait s'avérer stratégique pour le développement de l'économie sociale.

Bibliographie

AUBRY, Gérard (1990), *Pour une éducation des adultes*, Cap-Rouge, Université Coopérative Internationale, 480 p..

BEAUCHAMP, Michel et Yvan COMEAU (1996), «La promotion de la coopérative par le vécu: le cas des caisses étudiantes», *Recherches sociographiques*, vol. 37, no 2, pp. 301-318.

BEAUCHAMP, Michel et Madeleine CÔTÉ (1991), *Valeurs coopératives et communication: l'apport de M. René Croteau*, Chaire de coopération Guy-Bernier, UQAM, 38 p..

BÉRUBÉ, Léo (1981), «Cette éducation qu'on nomme coopérative...», *Revue Desjardins*, vol. 47, no 4, pp. 34-37.

BLAIS, Madeleine (1983), *Les typologies en éducation des adultes: reflets d'une réalité en évolution*, Montréal, Université de Montréal, 62 p..

BLOOM, Benjamin S. (1979), *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1: domaine cognitif*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 232 p..

BRIEN, Robert (1994), *Science cognitive et formation*, Québec, Presses de l'université du Québec, 212 p..

COMEAU, Yvan (1996), *Un point de vue andragogique sur des pratiques d'éducation coopérative*, Montréal, Chaire de coopération Guy-Bernier de l'UQAM, Cahier de recherche numéro 0496-075, 56 p..

COMEAU, Yvan (1993), *L'éducation coopérative au Québec. Répertoire*, Conseil de la coopération du Québec et Chaire de coopération Guy-Bernier de l'UQAM, 239 p..

Conseil de la Coopération du Québec (1995), *Présences du mouvement coopératif au Québec*, (fiches thématiques).

CÔTÉ, Daniel, Ginette CARRÉ et Martine VÉZINA (1993a), *L'expérience d'éducation coopérative à la FÉCHÎM*, Université de Montréal, École des Hautes Études Commerciales, Centre de gestion des coopératives, Cahier de recherche no 93-8, 52 p..

CÔTÉ, Daniel, Ginette CARRÉ et Martine VÉZINA (1993b), *L'éducation coopérative à Coop HÉC: un savoir-faire de réseau*, Université de Montréal, École des Hautes Études Commerciales, Centre de gestion des coopératives, Cahier de recherche no 93-7, 39 p..

CÔTÉ, Daniel, Ginette CARRÉ et Martine VÉZINA (1993c), *Formation ponctuelle et intégrée: le cas de la Coopérative forestière des Hautes-Laurentides*, Université de Montréal, École des Hautes Études Commerciales, Centre de gestion des coopératives, Cahier de recherche no 93-6, 45 p..

CÔTÉ, Daniel, Ginette CARRÉ et Martine VÉZINA (1993d), *L'expérience de la Caisse populaire Desjardins de Beloeil en éducation coopérative*, Université de Montréal, École des Hautes Études Commerciales, Centre de gestion des coopératives, Cahier de recherche no 93-5, 51 p..

CÔTÉ, Daniel, Ginette CARRÉ et Martine VÉZINA (1993e), *Agropur et la formation coopérative*, Université de Montréal, École des Hautes Études Commerciales, Centre de gestion des coopératives, Cahier de recherche no 93-4, 40 p..

CÔTÉ, Daniel (1993), «L'éducation coopérative: un outil essentiel à la gestion», *Réseau Coop*, vol. 1, no 2, p. 8.

DAIGLE, Gérard et Guy ROCHER (dir.) (1992), *Le Québec en jeu*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 811 p..

DEFOURNY, J. et J. L. MONZON CAMPOS (dir.) (1992), *Économie sociale/The Third Sector*, Bruxelles, De Boeck, 459 p..

DESROCHE, Henri (1969), *Le développement intercoopératif*, Sherbrooke, Librairie de la Cité universitaire, 173 p..

DUPUIS, Jean-Pierre (dir.) (1995), *Le modèle québécois de développement économique*, Cap-Rouge, Presses Inter Universitaires, 183 p..

FREIRE, Paulo (1977), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 202 p..

GAGNON, Nicole (1985a), «En guise de conclusion: pour une méthodologie dialectique», *Recherches sociologiques*, vol. 16, no 2, pp. 217-327.

GAGNON, Nicole (1985b), *Les typologies*, Québec, Université Laval, Laboratoire de recherches sociologiques, Collection Outils de recherche, 57 p..

GIROUX, Nicole et Louise DUBREUIL (1994), *L'éducation coopérative au Mouvement Desjardins: de la pratique à la théorie*, Université de Montréal, École des Hautes Études Commerciales, Centre de gestion des coopératives, Cahier de recherche no 94-1, 34 p..

GODBOUT, Léopold (1944), *Le cercle d'étude dans la coopération*, Université Laval, 32 p..

GRAVEL, Danielle, Mario MONETTE, Yves PÂQUE et André RAMIER (1981-1982), «Recherche sur les besoins de formation dans les coopératives», *Revue du CIRIEC*, vol. 14, no 1, pp. 51-91.

GRAWITZ, Madeleine (1990), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1140 p..

HOULE, Bruno (1945), *L'éducation coopérative*, Mémoire de baccalauréat en pédagogie, Université Laval, 36 p..

HOULE, Cyril O. (1980), *Continuing Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 390 p..

HOULE, Cyril O. (1972), *The Design of Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 323 p..

HOULE, Gilles (1986), «Histoires et récits de vie: la redécouverte obligée du sens commun», dans Danielle Desmarais et Paul Grell (dir.), *Les récits de vie*, Montréal, Éditions Saint-Martin, pp. 35-51.

JACOB, Lise, Yves DURAND et Jean PICARD (1980), *Recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative*, Conseil de la coopération du Québec, 271 p..

KIRK, Jerome and Marc L. MILLER (1986), *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage Publications, 87 p..

LAMOUREUX, Jean-Pierre (1981), *L'éducation à la coopération, modèle de développement en éducation populaire*, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 34 p..

LÉVESQUE, Benoît (1989), «Les coopératives au Québec. Un secteur stratégique, à la recherche d'un projet pour l'an 2000», *Annales de l'économie publique, sociale et coopérative*, vol. 60, no 2, pp. 181-215.

MEISTER, Albert (1974), *La participation dans les associations*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 277 p..

NEAMTAN, Nancy (1996), *Osons la solidarité! Rapport du groupe de travail sur l'économie sociale*, Chantier de l'économie et de l'emploi, Sommet sur l'économie et l'emploi.

PAQUET, Roger (1941), *L'éducation dans le mouvement coopératif*, Université Laval, 39 p..

PIRÈS, Alvaro (1987), «Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres», *Cahier de recherche sociologique*, vol. 5, no 2, pp. 87-106.

POSAVAC, Emil et Raymons G. CAREY (1989), *Program Evaluation. Methods and Cases Studies*, Eaglewood Cliffs, Prentice Hall, 351 p..

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal/Bruxelles, Les Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université, 506 p..

VERREAULT, Lisa (1994), *Analyse de contenu des manuels et guides de formation utilisés par les coopératives de développement régional du Québec lors de la formation coopérative offerte aux nouveaux coopérateurs et coopératrices du travail*, Mémoire présenté pour l'obtention du grade de maître en service social, Faculté des études supérieures, Université Laval, 129 p..

VIENNEY, Claude (1994), *L'économie sociale*, Paris, Éditions La Découverte, 126 p..