

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES JARDINS COLLECTIFS EN MILIEU URBAIN:
ESPACES D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ÉCO-ALIMENTATION

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

PAR
ANNE-MARIE LEGAULT

AVRIL 2011

Pour Jean-Philippe : *Merci doux compagnon, acolyte,
amoureux, partisan inlassable.
Ta présence au quotidien et tes mots
d'encouragements m'ont donné la confiance
nécessaire d'aller jusqu'au bout.*

Pour mes parents : *Merci Denise et Denis pour votre support,
écoute et réconfort. Même lorsque vous étiez
à l'autre bout du monde, vous n'avez
cessé de me réaffirmer votre présence
et amour si précieux.*

REMERCIEMENTS

*J'ai toujours cru en l'idée que celui ou celle
qui sème les utopies récolte les réalités.*

Carlo Petrini (Président de Slow Food)

*Il me semble que le chercheur n'a pas le choix aujourd'hui : s'il a la conviction qu'il y a
une corrélation entre les politiques néolibérales et les taux de délinquance, une
corrélation entre les politiques néolibérales et les taux de criminalité, une corrélation
entre les politiques néolibérales et tous les signes de ce que Durkheim aurait appelé
l'anomie, comment pourrait-il ne pas le dire ? Non seulement il n'y a pas à le lui
reprocher, mais on devrait l'en féliciter.*

Pierre Bourdieu, *Pour un savoir engagé*,
Le Monde Diplomatique

Ce mémoire de maîtrise est le résultat de plus de trois années de travail soutenu, sur un sujet qui a fini par m'imprégner à un point que je n'aurais jamais pu imaginer au départ. Il est aussi le fruit du hasard, de circonstances favorables, d'intérêts préliminaires comme : la participation des citoyens au sein de leur milieu de vie à travers des projets locaux, les initiatives de développement sociocommunautaires, la justice socioécologique, ainsi que d'un coup de foudre professionnel pour une femme intellectuelle avec qui je souhaitais absolument travailler (vous devinerez qu'il s'agit de ma directrice, Lucie Sauvé), l'agriculture urbaine (AU) et de manière plus large l'alimentation comme point d'ancrage de la prise de conscience de la relation sacrée de l'humain à la nature fait maintenant partie intégrante de ma personne et de ma vie à plusieurs niveaux.

Je suis aujourd'hui une jardinière amateur assoiffée d'apprendre tous les rouages de l'agriculture écologique. Dans ma vie professionnelle, je travaille à faire la promotion de la culture potagère en ville et d'une alimentation de qualité au niveau public et politique. Dans mes implications de militance, j'ai la chance de participer à un mouvement qui prend de l'ampleur visant à revoir les villes autour de visions plus écologistes en y intégrant, entre

autres, des espaces agricoles, du verdissement, des projets de développements à l'échelle des communautés, etc. Ainsi, étudier l'agriculture urbaine et l'éco-alimentation, bien au-delà de la dimension académique, m'a permis de pénétrer un univers d'acteurs ayant des buts, des valeurs et une vision du monde similaire à la mienne.

En ce qui concerne le processus de recherche, je dois admettre que ce projet de maîtrise fut un parcours périlleux, rempli de souffrances autant physiques que psychologiques, de moments de découragements, mais finalement, de persévérance, de dépassement de mes limites personnelles et d'aboutissements. Au cours de ces années, j'ai appris à mieux me connaître, autant sur mes faiblesses et mes qualités. L'une des choses dont je suis certainement la plus fière est d'avoir su me relever lorsque tout semblait me pousser vers l'abandon. La réalisation de cette recherche n'aurait pu être possible sans l'accompagnement et la présence de nombreuses personnes clés.

Je tiens tout d'abord à remercier celle qui a accepté de me prendre sous son aile, de m'intégrer dans son projet de recherche et de m'y accompagner, ma directrice Lucie Sauvée. Bien au-delà de son support académique, elle a été une source d'inspiration au niveau de sa gestion de certains événements difficiles que la vie lui a présentés durant ces années, de la détermination avec laquelle elle a réussi à mener à bien ces nombreuses implications professionnelles, ainsi que sa grande écoute et humanité. MERCI LUCIE pour ta confiance renouvelée malgré les embûches que j'ai rencontrées, pour ta grande ouverture et disponibilité ainsi que pour tes mots d'encouragements qui étaient tellement nécessaires pour maintenir ma confiance en moi, si souvent ébranlée durant ces années.

Je dois également remercier chaleureusement les organismes porteurs de jardins collectifs, leurs équipes de professionnels et les jardiniers ayant participé à cette étude (au sein des groupes Action Communiterre de Notre-Dame de Grâce et la Maison de Quartier Villeray du quartier du même nom). Sans leur grande disponibilité, leur confiance et leur intérêt, cette recherche n'aurait pu voir le jour. Un merci tout particulier à Kelly Krauter, directrice d'Action Communiterre et Magdoula Oudjit, coordonnatrices du réseau de jardins collectifs de Villeray pour leur générosité envers mon travail.

Mes remerciements sincères vont également à toute l'équipe de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, de m'avoir accepté dans leur équipe de travail, de m'avoir soutenu et encouragé tout au long de ce parcours. Des remerciements tout particuliers à mon ami et collègue Thierry Pardo pour son grand intérêt, support critique et théorique envers ma recherche, ainsi qu'à Tom Berryman avec qui les échanges ont été nourrissants. Je dois également souligner les encouragements de Francine Panneton qui ont été d'un réconfort très apprécié. Ce projet n'aurait pu être possible sans l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre du projet de recherche *Éducation relative à la santé environnementale : Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire* de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.

Ma reconnaissance va également à ma bonne amie et collègue Geneviève Nadeau qui fut présente tout au long de ce processus ardu. Nos nombreuses sessions de rédaction et de discussion ont grandement aidé à maintenir ma persévérance au rendez-vous. Un merci particulier à mon amie Mireille Pilotte qui a pris de son temps pour m'aider dans les détails finaux de ce processus.

Je tiens aussi à souligner le support professionnel et personnel d'un professeur très impliqué dans le domaine de l'agriculture urbaine montréalaise, Éric Duchemin. Je lui dois de nombreuses opportunités de publications, de communications, ainsi la place que j'occupe au niveau professionnel actuellement.

Pour terminer, je dois au moins la moitié de ce travail à mon partenaire de vie Jean-Philippe, qui a su m'endurer et me supporter au cours de ce grand défi. Sans ses encouragements renouvelés, je n'aurais pu me rendre au bout de cette aventure. MERCI MON AMOUR! Je tiens également à souligner les encouragements de France, ma belle-mère, de qui les sourires et mots d'encouragement ont été des plus appréciés. Toute ma gratitude va aussi à mes parents, Denise Hamel et Denis Legault qui ont été présents, de près ou de loin, tout au long de ces trois années. VOUS ÊTES DES SOURCES D'INSPIRATION, JE VOUS AIME TELLEMENT, MERCI!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
LISTE DES FIGURES	I
LISTE DES TABLEAUX.....	I
RÉSUMÉ	XIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 PROBLÉMATIQUE SOCIOÉCOLOGIQUE : L'ALIMENTATION EN CRISE.....	5
1.1.1 LA RACINE DU PROBLÈME : UN SYSTÈME ALIMENTAIRE DÉRACINÉ.....	8
1.1.2 IMPACTS SOCIOÉCOLOGIQUES DE LA DÉTERRITORIALISATION DU SYSTÈME ALIMENTAIRE MONDIAL	10
1.2 VIRAGE VERS UNE « ÉCO-ALIMENTATION » : UNE PROBLÉMATIQUE ÉDUCATIVE	12
1.3 QUESTIONS, BUTS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	16
1.3.1 CONTEXTE SCIENTIFIQUE DE CETTE RECHERCHE	17
1.3.2 CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DE CETTE RECHERCHE ET PERTINENCE SOCIALE	19
1.4 RETOMBÉES POSSIBLES DE LA RECHERCHE	21
CHAPITRE II	
RECENSION DES ÉCRITS ET ÉTAT DE LA QUESTION	23
2.1 LA SPÉCIFICITÉ DES JARDINS COLLECTIFS	24
2.2 LA MULTIFONCTIONNALITÉ DE L'AGRICULTURE URBAINE	25
2.2.1 L'AGRICULTURE URBAINE ET L'ALIMENTATION	26
2.2.2 L'AGRICULTURE URBAINE ET LA SANTÉ.....	27
2.2.3 L'AGRICULTURE URBAINE ET L'ENVIRONNEMENT.....	28
2.2.4 L'AGRICULTURE URBAINE ET SES DIMENSIONS SOCIALES	28
2.2.5 L'AGRICULTURE URBAINE ET L'ÉDUCATION	30
2.3 INITIATIVES D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ÉCO-ALIMENTATION EN MILIEU NON FORMEL AU QUÉBEC.....	36
CHAPITRE III	
CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	38
3.1 L'ALIMENTATION	39
3.2 L'ÉDUCATION : UNE PANOPLIE DE CONTEXTES ET DE CONCEPTIONS.....	42
3.2.1 PLUSIEURS CONCEPTS INTERRELIÉS : LE CHAMP NOTIONNEL DE L'ÉDUCATION	43
3.2.2 UN FACTEUR CLÉ : LE CONTEXTE ÉDUCATIF.....	44
3.2.3 LIEN SOCIÉTÉ-ÉDUCATION : LES PARADIGMES SOCIOCULTURELS ET ÉDUCATIONNELS.....	45
3.3 LE CHAMP THÉORIQUE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT	47
3.4 LE CHAMP THÉORIQUE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À LA SANTÉ.....	58
3.5 L'ÉDUCATION RELATIVE À LA SANTÉ ENVIRONNEMENTALE.....	59
3.6 L'UNIVERS DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	61
3.7 LA « CHOSE POLITIQUE »	62
3.7.1 L'IDENTITÉ POLITIQUE.....	65
3.7.2 L'ESPACE ET LES INTERSTICES BIOPOLITIQUES.....	67
3.8 PETIT DÉTOUR : LE JARDIN COMME MICROCOSME À L'IMAGE DU MONDE.....	70

CHAPITRE IV	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	72
4.1 LE TYPE DE RECHERCHE : POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET APPROCHE	72
4.2 LA DÉMARCHE GÉNÉRALE DE RECHERCHE : L'ÉTUDE DE CAS	74
4.4 RECRUTEMENT	77
4.5 DESCRIPTION DES CAS ÉTUDIÉS	78
4.5.1 ACTION COMMUNITERRE : LE RÉSEAU DES JARDINS DE LA VICTOIRE	78
4.5.2 LA MAISON DE QUARTIER VILLERAY : LE RÉSEAU DE JARDINS COLLECTIFS DE VILLERAY ..	81
4.6 STRATÉGIES DE CUEILLETES DE DONNÉES	84
4.6.2 L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE	86
4.6.3 OBSERVATION PARTICIPANTE	88
4.6.4 L'ENTRETIEN SYNTHÈSE DE GROUPE	90
4.7 STRATÉGIES DE CONSIGNATION DES DONNÉES	92
4.8 ANALYSE DES DONNÉES	92
4.9 CRITÈRES DE VALIDITÉ	95
4.10 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	96
4.10.1 CONSENTEMENT	96
4.10.2 CONFIDENTIALITÉ	97
4.11 LIMITES MÉTHODOLOGIQUES	97
CHAPITRE V	
RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS DE DISCUSSION.....	98
5.1 PROFIL DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE ET DE LEURS MOTIVATIONS	98
5.1.1 ACTEURS DU RÉSEAU DES JARDINS COLLECTIFS DE LA VICTOIRE AYANT PARTICIPÉ À L'ÉTUDE.....	99
5.1.2 ACTEURS DU RÉSEAU DES JARDINS COLLECTIFS DE VILLERAY AYANT PARTICIPÉ AUX ENTREVUES	100
5.1.3 LES MOTIVATIONS DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE.....	102
5.2 LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ÉCO-ALIMENTATION AU JARDIN	105
5.2.1 REPRÉSENTATIONS DE L'ÉDUCATION.....	105
5.2.2 REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCO-ALIMENTATION AU JARDIN	111
5.3 L'UNIVERS DES PRATIQUES : PRENDRE RACINE ENSEMBLE AUTOUR D'UN PROJET COLLECTIF	135
5.3.1 LE RÔLE CLÉ DES ANIMATEURS	135
5.3.2 UNE MULTITUDE D'APPROCHES ET DE STRATÉGIES AU SEIN D'UN MÊME PROJET	142
5.3.3 LES SOURCES D'INFORMATION ET LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES	152
5.3.4 RÉSULTATS, IMPACTS ET RÉUSSITES	154
5.4 LES DIMENSIONS CRITIQUES ET POLITIQUES DE L'EXPÉRIENCE	156
5.4.1 LE JARDINAGE COLLECTIF URBAIN COMME PROJET ÉDUCATIF À DIMENSION CRITIQUE	157
5.4.2 LA DIMENSION POLITIQUE DU JARDINAGE COLLECTIF URBAIN	159
5.5 DIFFICULTÉS, DÉFIS ET ENJEUX	163
5.6 LES PERSPECTIVES ET PISTES DE DÉVELOPPEMENT	167
CHAPITRE VI	
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	170
6.1 DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE, FORCES ET LIMITES	170
6.1.1 FORCES ET SUCCÈS DE L'APPROCHE CHOISIE	170
6.1.2 LIMITES ET DÉFIS RENCONTRÉS	172
6.2 LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION À L'ÉCO-ALIMENTATION DANS LES JARDINS COLLECTIFS.....	175
6.2.1 LA VISION DE L'ÉDUCATION : UN CONTEXTE UNIQUE ET PRIVILÉGIÉ.....	176

6.2.2	UNE ÉDUCATION RELATIVE À L'ÉCO-ALIMENTATION RICHE ET MULTIPLE.....	180
6.2.3	LES PRATIQUES : UN PROJET ÉDUCATIF MULTIDIMENSIONNEL ET FAVORISANT UNE ÉDUCATION HOLISTIQUE	183
6.3	LES DIMENSIONS CRITIQUES ET POLITIQUES DE L'EXPÉRIENCE.....	187
6.4	LES ENJEUX, LIMITES ET DIFFICULTÉS : ENTRE ÉDUCATIONS FORMELLES ET INFORMELLES.....	189
6.5	RECOMMANDATIONS ET EXEMPLES INSPIRANTS POUR LE DÉPLOIEMENT DU POTENTIEL ÉDUCATIF DES PROJETS ÉTUDIÉS	191
6.5.1	FAIRE VALOIR LE POTENTIEL D'ÉDUCATION À L'ÉCO-ALIMENTATION DES JARDINS COLLECTIFS.....	191
6.5.2	MISER SUR LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES DISPONIBLES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ÉCO-ALIMENTATION.....	192
6.5.3	ENCOURAGER LA SYSTÉMATISATION DE LA DIMENSION POLITIQUE DES JARDINS COLLECTIFS.....	193
	CONCLUSION	197
	RÉFÉRENCES	201
	APPENDICE A : DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS.....	217
	APPENDICE B : GUIDE D'ENTREVUE ENQUÊTE ÉLARGIE	219
	APPENDICE C : LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET ENVOYÉE AUX ORGANISMES	224
	APPENDICE D : PROTOCOLE D'ENTENTE.....	226
	APPENDICE E : GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE	229
	APPENDICE F : GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL	232
	APPENDICE G : GUIDE D'ENTRETIEN POUR ENTREVUE SYNTHÈSE DE GROUPE	239

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.1 : L'ÉCO-ALIMENTATION AU CARREFOUR DE L'ALIMENTATION, DE LA SANTÉ, DE L'ENVIRONNEMENT ET DES DYNAMIQUES SOCIALES.....	13
FIGURE 2.1 : LES DIFFÉRENTES SPHÈRES D'INTERVENTION ET D'ÉVALUATION DE L'AU EN TERME DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (DUCHEMIN ET AL., 2009)	26
FIGURE 2.2 : CARTE CONCEPTUELLE DU JARDIN (MAHUZIÈS, 2007, P. 24)	35
FIGURE 3.1 : LE CHAMP NOTIONNEL DE L'ÉDUCATION (SAUVÉ, 2010).....	43
FIGURE 3.2 : LES TROIS SPHÈRES INTERRELIÉES DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL (SAUVÉ, 1999).....	48
FIGURE 3.3 : L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT EN MILIEU URBAIN (VILLEMAGNE, 2005, P. 330)	52
FIGURE 3.4 : LES COMPOSANTES D'UNE SITUATION PÉDAGOGIQUE (LEGENDRE, 1993, P. 1168)	56
FIGURE 3.5 : L'ÉDUCATION RELATIVE À LA SANTÉ ENVIRONNEMENTALE EN MILIEU COMMUNAUTAIRE : À LA CONFLUENCE DE DIFFÉRENTS CHAMPS ASSOCIÉS (SAUVÉ ET GODMAIRE, 2004).....	60
FIGURE 4.1 : RÉSEAU DES JARDINS DE LA VICTOIRE D'ACTION COMMUNITERRE	79
FIGURE 4.2 : RÉSEAU DE JARDINS COLLECTIFS DE VILLERAY DE LA MQV	83
FIGURE 4.3 : L'ANALYSE DE DONNÉES QUALITATIVES (MILES ET HUBERMAN, 1991).....	93
FIGURE 6.2 : LES MULTIPLES DIMENSIONS DU JARDIN COLLECTIF URBAIN, INSPIRÉ DE DUCHEMIN ET AL. (2009).....	181
FIGURE 6.3 : ÉLÉMENTS DE REPRÉSENTATIONS RELATIVE À L'ÉDUCATION À L'ÉCO-ALIMENTATION DANS LES JARDINS COLLECTIFS D'ACTION COMMUNITERRE ET DE LA MQV	182
FIGURE 6.4 : RELATIONS D'APPRENTISSAGES MULTIPLES AU SEIN DU JARDIN COLLECTIF	184
FIGURE 6.5 : LE JARDIN COLLECTIF URBAIN COMME PROJET ÉDUCATIF HOLISTIQUE.....	185

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1.1	
OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE.....	18
TABLEAU 3.1	
PARADIGMES SOCIOÉDUCATIONNELS DE BERTRAND ET VALOIS (1992)	46
TABLEAU 4.1	
CHRONOLOGIE DES SESSIONS D'OBSERVATION PARTICIPANTE	90

RÉSUMÉ

Dans un contexte où les problématiques socioécologiques relatives au système agroalimentaire mondial sont de plus en plus reconnues, plusieurs citoyens cherchent des alternatives permettant d'effectuer un virage vers une éco-alimentation, soit une alimentation saine (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux. Afin de favoriser ce changement radical de culture alimentaire, le champ de l'éducation relative à l'environnement (ERE) axé sur le lien entre les humains et les écosystèmes qui les nourrissent à travers l'alimentation apparaît comme l'une des avenues essentielles à favoriser.

Parmi les initiatives ayant émergé dans le but de favoriser l'accès à des ressources alimentaires saines, abordables et locales en milieu urbain où habitent aujourd'hui plus de 50 % de l'humanité, l'agriculture urbaine (AU) a gagné en popularité depuis quelques années. Montréal, n'échappant pas à cette tendance mondiale, voit se multiplier diverses formes de culture potagère urbaine, dont l'une, particulièrement dynamique et issue du milieu communautaire, appelée le jardin collectif. Organisé autour d'une parcelle unique cultivée collectivement par un groupe de jardiniers, le jardin collectif urbain peut être porteur d'une mission éducative. Une telle mission reste toutefois le plus souvent implicite, méconnue et peu systématisée.

Cette étude, réalisée à partir de deux études de cas menées dans des quartiers aux réalités contrastées de Montréal, a permis d'explorer des initiatives de jardins collectifs portés par des organismes communautaires sous l'angle de leur contribution à l'éducation relative à l'éco-alimentation. À partir d'un ensemble intégré de stratégies de collectes de données, cette recherche permet de présenter ces deux jardins collectifs urbains comme des projets d'éducation ancrés dans le lieu et l'action, où la production alimentaire devient une porte d'entrée privilégiée pour l'apprentissage du vivre-ensemble, l'acquisition de valeurs partagées et des principes à la base d'une éco-alimentation. Parfois structurée, souvent informelle, l'éducation y est vécue comme un processus fluide et évolutif au potentiel multidimensionnel et holistique. Le jardin collectif urbain permet également l'acquisition d'une multitude de savoirs ainsi que la mise en place d'approches et de stratégies novatrices qui laissent une grande place à la créativité et à l'autonomie des participants. En contribuant, même à petite échelle, à la reconstruction des relations individus-communauté-environnement au cœur des quartiers où ils sont localisés, les jardins collectifs deviennent des projets éducatifs comportant des dimensions critique et politique qui gagneraient à être davantage mises en valeur et consciencisées.

Mots clés: agriculture urbaine, jardins collectifs urbains, éco-alimentation, éducation relative à l'environnement, représentations sociales, dimensions critiques et politiques.

INTRODUCTION

« Si l'on veut que nos villes soient plus vivables qu'elles ne le sont actuellement, il faut qu'elles aient des corridors verts, qu'elles aient même des pénétrations rurales, que les gens de la ville aient le loisir, loisir dans le sens de liberté, de cultiver de petits lopins de terre, de participer un tout petit peu à leur subsistance, de faire connaissance avec la terre et les animaux. »

Pierre Dansereau (1978), entrevue Radio-Canada

L'alimentation est au cœur des activités humaines depuis la nuit des temps. Élément essentiel à sa survie, la relation de l'humanité à sa nourriture influence de nombreuses sphères de son rapport au monde et a grandement évolué au cours de l'Histoire. Pendant des millénaires, la majorité des habitants de la terre se nourrissaient à partir de ce qu'ils produisaient eux-mêmes, souvent au sein de petites communautés (Rasse et Debos, 2006, p.1). Ils dépendaient alors de leurs propres récoltes, de leur élevage, de la pêche ou de la chasse. Aujourd'hui, cette culture de proximité a été remplacée par un système de production agroalimentaire mondial, dans lequel des industries spécialisées font la production et la distribution de nourriture à l'échelle de la planète. En moyenne, les denrées nourricières voyagent 2 500 km du champ à la table (Halweil, 2002). Les rapports directs à la terre, au terroir et au travail collectif que les populations entretenaient grâce à la production alimentaire et ses filiales sont donc en train de s'effriter et de tranquillement disparaître.

Parmi les effets pervers de ce déracinement alimentaire, on retrouve la disparition des savoirs et des savoir-faire agricoles et culinaires, transmis jusqu'alors de génération en génération, au profit de produits transformés et prêts-à-manger. À cette perte de culture et de compétences alimentaires, s'ajoute toute une série d'impacts sur la santé des écosystèmes (pollution de l'eau et de l'air, perte de biodiversité, OGM, etc.) et celle de l'humanité (malnutrition, cancer, maladies cardio-vasculaires, inégalités, pauvreté, etc.). Alors que plus de 50 % de la population mondiale réside actuellement en ville (ONU, 2009a) et que ce nombre est en constante augmentation, le défi de trouver des alternatives à ce système « déterritorialisé » semble de taille.

Devant cette problématique alimentaire multiple, plusieurs citoyens travaillent aujourd'hui à renverser cette tendance afin d'effectuer un virage vers une éco-alimentation, soit « une alimentation saine (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux » (Sauvé, 2006). Afin d'encourager ce changement radical de culture alimentaire, le champ de l'éducation relative à l'environnement (ERE) axé sur le lien direct existant entre les humains et les écosystèmes qui les nourrissent à travers l'alimentation apparaît comme l'une des avenues essentielles à favoriser. Alors que de plus en plus d'auteurs abordent les choix alimentaires comme étant des gestes politiques (Mc Michael, 2001; Nestle, 2003; Pollan, 2006; Sauvé, 2009), les habitudes alimentaires deviennent le reflet d'un ensemble de valeurs et de considérations éthiques qui guident les prises de décisions quotidiennes. Dans le but de stimuler et de guider la formation de ces bases identitaires¹ essentielles à une alimentation consciente et harmonieuse avec sa dimension politique, l'ERE axée sur l'alimentation devient essentielle afin d'encourager le développement de savoirs, de savoir-faire critiques, et de savoir-être favorisant un vouloir agir en matière d'éco-alimentation (Sauvé, 2009).

Au Québec, comme ailleurs dans le monde, de nombreuses initiatives d'éducation en milieu communautaire ou populaire se sont intéressées aux liens existants entre l'alimentation, la santé et l'environnement (Sauvé, 2006). En ville, l'agriculture urbaine (AU), ou la production alimentaire directement en ville, est l'une des initiatives qui a émergé comme mouvement citoyen de réappropriation de l'espace et de l'alimentation (Stiegman, 2004). Même si les initiatives de culture potagère en milieu urbain se sont multipliées à Montréal depuis quelques années et que plusieurs d'entre elles ont une mission éducative explicite, ces pratiques diverses et créatives restent méconnues et peu systématisées.

Afin de combler ce manque de connaissances et de favoriser le déploiement de ces initiatives éducatives du milieu non formel (hors du contexte de l'éducation institutionnelle et formelle de l'école et des centres de formation), cette recherche se penche sur le potentiel éducatif d'une forme de jardinage urbain qui gagne en importance depuis une dizaine d'années dans le

¹ Les bases identitaires sont tissées à même les valeurs, les représentations et l'identité politique des personnes qui guident leurs choix quotidiens et qui forment les fondements de leur relation politique au monde (Sauvé, 2009). Nous reviendrons sur ce concept à la section 1.2 de ce chapitre ainsi que dans le chapitre 3 abordant la théorie de l'identité politique à la section 3.7.1.

paysage montréalais, soit le jardinage collectif (parcelle de jardin cultivée collectivement par plusieurs jardiniers² à la fois). Elle tente de mettre en lumière les fondements, les pratiques, les enjeux et les dimensions critique et politique de ces projets d'éducation relative à l'éco-alimentation. Afin de mieux comprendre ce phénomène et d'arriver à saisir toute sa profondeur, deux études de cas ont été réalisées en collaboration avec des organismes porteurs de projets de potagers collectifs situés dans des quartiers aux réalités sociodémographiques contrastées, soit les secteurs Villeray et Notre-Dame-de-Grâce (NDG). Comme chaque jardin est le reflet unique du milieu auquel il appartient (Stiegman, 2004, p.18), cette collaboration avec deux réseaux de jardins collectifs avait pour objectif de mieux explorer la richesse des possibilités d'intervention éducative en contexte de jardinage collectif urbain.

Cette recherche se penche sur cinq aspects de notre objet d'étude :

- les fondements de l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs urbains;
- les pratiques éducatives relatives à l'éco-alimentation au sein de ces initiatives;
- les dimensions critique et politique de celles-ci;
- les défis et enjeux liés à cette éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain;
- la vision des acteurs impliqués dans ces initiatives de l'avenir et du développement de celles-ci.

Afin de cerner ces aspects, plusieurs stratégies de cueillette de données ont été combinées : l'analyse documentaire, les entrevues semi-dirigées, les entrevues de groupe et l'observation participante. Les données colligées ont été analysées selon une « logique inductive et délibératoire » (Lessard-Hébert et coll., 1994) suivant les thèmes et catégories identifiées en début de recherche, mais aussi de manière à laisser émerger de nouvelles dimensions non prévues au départ. Il est à noter qu'en plus de contribuer au développement d'une meilleure compréhension de l'action éducative en milieu communautaire urbain et de mettre en lumière ses dimensions critique et politique, cette recherche vise à enrichir les champs théoriques de l'éducation relative à l'éco-alimentation, de l'éducation relative à la santé environnementale

² Dans le but d'alléger le texte et de préserver l'anonymat des participantes et des participants, seul le genre masculin sera utilisé. Il peut donc désigner aussi bien les femmes que les hommes dans ce document.

et de l'éducation relative à l'environnement en milieu urbain. De plus, à travers une démarche de recherche inspirée du courant critique (Habermas, 1975; Carr et Kemmis, 1986; Robottom et Hart, 1993), visant la transformation de l'équilibre « socio-politico-économique » actuel (Villemagne, 2005), cette recherche espère contribuer au développement de la recherche de type critique en éducation.

Au cours des chapitres suivants, les différentes étapes et dimensions de ce processus de recherche seront exposées. Il sera d'abord question du contexte dans lequel s'insère cette démarche de recherche avec une présentation de la problématique et de la recension des écrits. Ensuite, nous présentons le cadre conceptuel et de référence ainsi que la méthodologie adoptée. Nous poursuivons avec une analyse des données et une discussion des résultats colligés tout au long du processus de recherche. Après quoi, les forces et limites de ce mémoire seront discutées. Pour terminer, nous proposons des pistes de réflexion et d'action pouvant favoriser le développement de l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain ainsi que la recherche dans le domaine.

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE

*« Contrôlez le pétrole et vous contrôlerez les nations,
contrôlez la nourriture et vous contrôlez la population. »*

Henry Kissinger (1970)

Ce premier chapitre présente la problématique à l'origine de cette étude. Cette dernière est présentée en deux temps : 1) le volet socioécologique axé sur la déterritorialisation de l'alimentation et sur ses impacts; 2) le volet éducatif relié à une perte de savoirs et de culture. Au terme de l'exposé de cette problématique multiple, nous pourrions confirmer la pertinence de notre démarche de recherche d'un point de vue social, environnemental et éducatif, visant l'avancement des savoirs dans les domaines de l'éducation relative à l'environnement, à la santé environnementale et à l'éco-alimentation. S'en suivra la présentation de l'objet d'étude, soit l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain, ainsi que des buts et des objectifs ayant guidé la recherche. Ce chapitre se termine par une présentation des contextes sociopolitiques et de recherche dans lesquels s'est déroulée cette étude.

1.1 Problématique socioécologique : l'alimentation en crise

Lors de la rédaction de ce mémoire, la plupart des grands journaux et quotidiens parlaient de grands bouleversements à propos de l'alimentation mondiale, faisant craindre le pire pour les moins bien nantis de la planète. En effet, au cours des années 2007 et 2008, les prix des denrées alimentaires de bases (blé, maïs, riz, lait, soya) connurent une hausse rapide de 40 % en 12 mois (Tenenbaum, 2008). Ce changement précipité entraîna une augmentation alarmante du nombre de personnes souffrant de la faim, passant de 50 millions en 2007 à 854 millions de personnes en moins d'un an (FAO, 2008a). Cette hausse spectaculaire des personnes sous-alimentées dans plusieurs des pays déjà parmi les plus pauvres de la planète

déclencha des émeutes de la faim dans plus d'une soixantaine d'entre eux³. Certains analystes surnommèrent ce phénomène le « *Tsunami de la faim*⁴ », alors que d'autres le baptisèrent la « *Crise alimentaire mondiale* ».

Afin de trouver une solution collective à cette crise plurielle⁵, deux rencontres internationales réunissant les dirigeants de plus d'une centaine de pays sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) furent organisées en 2008 et 2009⁶. Malgré un agenda bien chargé, de nombreuses sessions de discussion et de négociation ayant pour objectif « d'éliminer la faim » eurent lieu. Au terme de ces rendez-vous, plusieurs observateurs internationaux s'entendent pour dire qu'aucun nouvel engagement n'a émergé (Ziegler, 2008; Kempf et Lacombe, 2009). Ils donnent l'exemple de la déclaration finale du Sommet mondial sur la sécurité alimentaire de novembre 2009, adoptée dès la première journée, évoquant « une simple promesse générale d'injecter plus d'argent dans l'aide au secteur agricole », sans faire état d'un quelconque but ou calendrier pour agir au-delà des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) déjà portés par les Nations Unies (ONU) depuis 2000 (FAO, 2009).

Ces mêmes observateurs critiques ajoutent que les questions de fond sur les problèmes structurels du système alimentaire mondial sont restées sans réponse. Même si tous les participants aux deux sommets semblaient s'entendre sur la nécessité de produire 70 % d'aliments de plus d'ici à 2050 pour nourrir la population mondiale qui doit passer de 6,7 milliards à 9,1 milliards en 2050 (FAO, 2009), deux modèles aux fondements incompatibles semblaient s'affronter. D'un côté, ceux qui favorisent un renforcement des politiques agricoles et légitiment les interventions publiques, et de l'autre, les partisans d'une plus

³ Des émeutes de la faim ont éclaté, entre autre, Égypte, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Sénégal, au Burkina Faso, en Éthiopie, en Indonésie, à Madagascar, aux Philippines et en Haïti, pour ne citer que ceux-là. (FAO, 2008c).

⁴ Truffaut, S. (2008). Le tsunami de la faim, *le Devoir* dans l'édition du lundi 21 avril 2008 du journal. Consulté en ligne : <http://www.ledevoir.com/2008/04/21/186094.html>

⁵ Parmi les raisons évoquées pour ces bouleversements sans précédent, l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (la FAO) a identifié, entre autre, la demande accrue de produits agricoles due à la croissance démographique et au développement économique des pays émergents, l'expansion des biocarburants, la hausse des prix du pétrole, ainsi que l'insuffisance de l'offre causant de la spéculation (FAO, 2008b).

⁶ Le Sommet sur la sécurité alimentaire mondiale à Rome en juin 2008 et la Sommet mondial sur la sécurité alimentaire à Rome en novembre 2009.

grande libéralisation des échanges agricoles dans le cadre de l'Organisation mondiale du commerce (OMC).

Selon Jean Ziegler (2008), ancien rapporteur de l'ONU sur le droit à l'alimentation, le sommet de 2008 représente « la victoire des grandes entreprises, qui contrôlent environ 80 % du commerce agricole dans le monde ». Selon lui, loin de remettre en question la racine du problème, soit les biocarburants, la Bourse de fixation des prix des aliments de base causant de la spéculation et les politiques des institutions internationales comme le FMI favorisant les pays riches au détriment des pays pauvres, les décisions prises à Rome risquent « d'aggraver la faim dans le monde au lieu de la combattre » (Ibid.).

Dans le même sens, son successeur, Olivier de Schutter rapporteur des Nations unies pour le droit à l'alimentation depuis 2008 a souligné après le sommet de 2009 son profond pessimisme face à la tendance de la FAO de maintenir le cap de la libéralisation du commerce de l'alimentation mondial afin de répondre à la demande croissante (Kempf et Lacombe, 2009). Selon lui, il importe plutôt de questionner s'il est judicieux « d'encourager la perpétuation d'un mode de consommation aux impacts très négatifs » alors que plus d'un « milliard de personnes n'ont pas assez d'argent pour acheter la nourriture disponible » (Ibid). De Schutter souligne l'urgence de prendre un virage vers des modes de production « agroécologique⁷ », à défaut de quoi, toutes les conditions sont à son avis réunies pour « une nouvelle crise alimentaire dans un ou deux ans » (Ibid).

Avec ces remarques radicales, De Schutter unit sa voix aux critiques qui se font de plus en plus nombreuses quant aux dérives du système alimentaire mondial. Ces sceptiques questionnent la nature même du système agroalimentaire actuel soumettant l'alimentation aux règles des marchés économiques internationaux et aux normes de la mondialisation (Hervieu, 1996; Werblow, 1997; Hulot, et al., 2004; de Ravignan, 2009).

⁷ L'agroécologie est considérée comme une interdiscipline (intégrant les connaissances de l'agronomie, l'écologie, la sociologie et l'économie) centrée sur les systèmes de production et la gestion écologique des ressources (Conway, 1987). Elle est définie comme « l'application de la science de l'écologie à l'étude, la conception et la gestion d'agro-écosystèmes durables » (Gliessman, 1998).

1.1.1 La racine du problème : un système alimentaire déraciné.

« The food business is far and away the most important business in the world. Everything else is luxury. Food is what you need to sustain life every day. Food is fuel. You can't run a tractor without fuel, and you can't run a human being without it either. Food is the absolute beginning. »

Dwayne Andreas, Former chairman
Archer Daniels Midland, p.4

Alors que la Crise alimentaire mondiale et les émeutes de la faim de 2007-2008 ont mis la sécurité alimentaire⁸ au cœur de l'attention médiatique, les préoccupations relatives aux directions politiques et économiques du système agroalimentaire mondial ne sont pas récentes. On a qu'à penser au célèbre ouvrage *Géopolitique de la faim* de Josué de Castro publié en 1952 pour s'apercevoir que la gestion des ressources alimentaires de la planète ne fait pas l'unanimité depuis plus d'un demi-siècle. De Castro, l'un des pionniers de la lutte contre la faim dans le monde, fut parmi les premiers à souligner que la faim et le manque d'aliments ne provenaient pas de conditions géographiques ou climatiques, mais plutôt des rapports sociaux de production. Cet argumentaire a depuis été repris par de nombreux auteurs et chercheurs et les critiques se sont multipliées (de Castro, 1965; de Ravignan, 2009; Dumont, 1986; Ziegler, 1999; Ziegler, 2007; Janin, 2008; Brunel, 2009; etc.).

Si la nourriture a toujours été l'une des bases de la vie, il est évident que la relation de l'humanité à cette dernière s'est profondément transformée au cours des derniers siècles, mais de manière encore plus évidente depuis les soixante dernières années. Anciennement au cœur du mode de vie des gens par la chasse, la pêche, la cueillette, ou l'agriculture de proximité, l'alimentation a aujourd'hui perdu son lien historique à la culture locale pour devenir une marchandise internationale voyageant d'un bout à l'autre de la planète afin de répondre aux besoins de consommateurs de différents pays. Selon une étude du Worldwatch Institute, le trajet moyen parcouru par les denrées nourricières, du champ à la table, est de 2500 km (Halweil, 2002).

⁸ Le concept de sécurité alimentaire est loin d'être universel et a fortement évolué depuis son apparition dans les années 70. Nous reviendrons plus spécifiquement sur les différentes définitions possibles au chapitre 3 de ce mémoire. Nous nous contenterons pour l'instant de mentionner qu'il fait en général référence à un certain nombre de concepts clés : satisfaction, accès, risque, durabilité alimentaire (FAO, 2006).

Cette transformation vers une agriculture intensive a commencé aux États-Unis au début du 20^e siècle et s'est accélérée avec le boom économique qui suivit la deuxième guerre mondiale pour s'étendre en Europe et au Canada (Mc Michael, 2000; Benhammou, 2009). Les pratiques agricoles traditionnelles se virent alors graduellement remplacées par l'agriculture productiviste et par l'« agrobusiness », principalement centrées sur les besoins de nourriture des pays occidentaux (Benhammou; 2009, p.19)⁹. Plusieurs communautés agricoles locales, qui jusque-là subvenaient à leurs propres besoins ainsi qu'à ceux des communautés environnantes, sont devenues non rentables et durent quitter la campagne vers les villes où la nourriture devait être importée. Cet exode rural eut comme impact de détruire plusieurs systèmes agricoles locaux en remplaçant les paysans par des machines, laissant place à une production en série, une mécanisation poussée, de la monoculture et des élevages intensifs (Hulot, et al., 2004; Norberg-Hodge et al. 2005).

Au cours de ce processus d'industrialisation, certains conglomérats agro-industriels gagnèrent du terrain, entraînant la fermeture de nombreuses productions alimentaires. À titre d'exemple, le nombre de fermes aux États-Unis est passé de 3,2 millions en 1960 à 1,9 million aujourd'hui (Nestle, 2003, p. 11). Dans la même veine, le Canada a perdu presque les trois quarts de sa population agricole entre 1960 et 1996 (Statistique Canada, 2001, *In* Norberg-Hodge et al. 2005). Caractérisée aujourd'hui comme « un seuil historique de concentration agricole » (Cook, 2006, p.126), cette situation n'a fait que s'accroître au cours des dernières années.

Selon Marion Nestle (2003), auteure du livre *Food Politics*, une poignée de compagnies alimentaires contrôlent actuellement la quasi-totalité de la chaîne alimentaire¹⁰ dans le monde. Selon l'auteure, cette notoriété économique donne à ce nombre restreint de compagnies un pouvoir considérable auprès des gouvernements et des consommateurs. Selon

⁹ Benhammou (2009, p.19) ajoute que cette vision « occidentalocentrée » ne tient pas compte des difficultés alimentaires des pays émergents comme la Chine, l'Inde ou le Brésil, « qui sont encore affectées par de larges poches de sous-nutrition, des relations structurelles qui ont historiquement existé entre les pays du Nord et les pays du Sud », ainsi que de la dimension environnementale, qui est systématiquement sacrifiée, au détriment de la viabilité agronomique et économique.

¹⁰ La chaîne alimentaire est le cycle complet de la production à la vente. Il inclut : la production, la transformation, la distribution, la vente, la consommation de nourriture et la post-consommation (la gestion des résidus par exemple).

le rapport de la Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agroalimentaire québécoise (CAAAQ), le Québec n'échappe pas à cette tendance avec « trois grandes entreprises contrôlant plus de 90 % de la distribution alimentaire dans les magasins d'alimentation », en faisant l'un des marchés les plus concentrés au monde (CAAAQ, 2008, p.28).

Les promoteurs de ce modèle agro-industriel soutiennent la nécessité de poursuivre dans la même direction afin de sauver l'humanité d'une famine prédite vers 2050 (Benhammou; 2009, p.19). Ils proposent même d'accélérer l'utilisation de biotechnologies, d'organismes génétiquement modifiés (OGM), de spécialisation des cultures, de déréglementation et d'ouverture des marchés afin de répondre à la demande croissante.

Les dissidents, quant à eux, soulignent plutôt l'échec de ce paradigme alimentaire ayant fait de la nourriture un produit international répondant aux lois des marchés. Selon le géographe Farid Benhammou (2009, p.19) :

« ... (La) dépendance de la production agricole liée à la domination de l'agrobusiness est défendue par tous les moyens dans les pays du Nord et activement promue dans les pays du Sud où des territoires importants échappent encore à ce système. Les alternatives sont systématiquement combattues, comme l'évoque, par exemple, la guerre de l'ortie et l'affaire Kokopelli¹¹. »

Depuis quelques années, de plus en plus de critiques soulignent les nombreux impacts et paradoxes d'un tel système, autant sur la santé humaine, la santé des écosystèmes, les liens sociaux, que sur le lien culturel à l'alimentation.

1.1.2 Impacts socioécologiques de la déterritorialisation du système alimentaire mondial

Du point de vue écologique par exemple, le système agroalimentaire conventionnel, souvent basé sur des méthodes de production intensive et industrielle, contribue à des bouleversements en ce qui concerne la qualité des sols, de l'eau et du climat de la planète. En

¹¹ Kokopelli est une association française qui distribue des semences issues de l'agriculture biologique et biodynamique dans le but de préserver la biodiversité semencière et potagère. À partir de l'an 2000, l'Association Kokopelli a intensifié ses dons de semences vers le tiers-monde et en a fait une de ses campagnes prioritaires. En 2007, le président de la compagnie fut poursuivi par plusieurs entreprises françaises pour « concurrence déloyale ». Selon Benhammou (2009, p.19), « Kokopelli véhicule une vision agricole autonome, innovante et non standardisée » que ces firmes d'agrofournitures voudraient remplacer par plusieurs produits de synthèse coûteux.

effet, de plus en plus de chercheurs soulignent l'impact de certaines techniques utilisées sur la dégradation et l'érosion des sols cultivables (favorisée, entre autres, par la puissance du matériel agricole et l'intensité des pratiques sans jachère), sur la qualité de l'air (par le transport de marchandises d'un bout à l'autre de la planète) et de l'eau (pollution par les engrais chimiques), ainsi que sur l'appauvrissement génétique et la perte de biodiversité (par la standardisation des espèces et des pratiques) (Reveret, et al., 1981; Hulot et coll., 2004).

Au niveau social, certains auteurs attribuent à ce système déterritorialisé les inégalités alimentaires grandissantes, passant de la famine dans les pays pauvres au gaspillage de nourriture et aux maladies de l'abondance (obésité, « malbouffe », diabète) dans les pays occidentaux (Cook, 2006). De plus, certaines études démontrent des liens entre l'utilisation des certaines substances toxiques en agriculture et des problèmes de santé comme le cancer, la malformation congénitale ou des problèmes neurologiques (Norberg-Hodge et coll. 2005). Du point de vue culturel, la mondialisation de l'alimentation amène une uniformisation et une standardisation des produits et des pratiques à tous les maillons de la chaîne alimentaire, contribuant à l'effritement de la culture alimentaire. Paradoxalement, même si les habitants des pays riches ont aujourd'hui accès à une diversité d'aliments provenant des quatre coins du monde, dans les principales villes des pays pauvres, on assiste à l'érosion du patrimoine alimentaire mondial et des régimes alimentaires locaux à une vitesse alarmante (ONU, 2009).

Au cœur des villes, où résident aujourd'hui plus de 50 % de la population mondiale (ONU, 2009a), le lien culturel à la nourriture se retrouve également profondément perturbé. Même si à leur origine plusieurs cités intégraient des espaces agricoles au sein même de leur territoire afin de répondre aux besoins de leurs résidents, l'accroissement de la population, de la taille et des activités des villes a aujourd'hui souvent eu comme impact d'éloigner la production alimentaire et de remplacer des hectares de terres arables par des développements résidentiels. Statistique Canada (2001), par exemple, rapporte qu'entre 1971 et 2001, plus de 40 000 kilomètres carrés des meilleures terres agricoles canadiennes ont été perdus au profit du développement urbain.

Les zones urbanisées se retrouvent donc dépendantes de complexes réseaux de production, de transformation et de distribution basés sur des chaînes de transport motorisées allant

jusqu'aux quatre coins de la planète pour répondre aux besoins alimentaires de leurs citoyens. Ces opérations massives servant à assurer un approvisionnement soutenu sont souvent faites en marge du système de distribution et passent trop souvent inaperçues des citoyens (Kameshwari et coll., 1999). Ainsi, ces derniers n'ont jamais été aussi déconnectés des sources de leur alimentation.

Parmi les effets pervers de ce déracinement alimentaire, on retrouve la disparition des savoirs et savoir-faire agricoles et culinaires, transmis jusqu'alors de génération en génération, au profit de produits transformés et prêts-à-manger (Aubé, 2009). L'aliment est peu à peu devenu, aux yeux de plusieurs citoyens, une simple marchandise déracinée de son milieu et des conditions de sa production. Cette perte de culture et de compétences alimentaires n'est pas sans conséquence. Comme la croissance des villes devrait se poursuivre pendant encore plusieurs années alors que l'on prévoit que d'ici à 2050, 70 % de la population mondiale vivra dans les agglomérations urbaines (ONU, 2009a), les habitudes alimentaires des citoyens prennent donc une importance particulière dans les destins collectifs.

1.2 Virage vers une « éco-alimentation » : une problématique éducative

De plus en plus conscients des conséquences multiples du système agroalimentaire mondial, plusieurs citoyens cherchent aujourd'hui des alternatives afin d'effectuer un virage vers une éco-alimentation. Défini par Lucie Sauvé (2006) comme « une alimentation saine (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux », le modèle « écoalimentaire » amène à prendre en considération les liens qui unissent l'alimentation, la santé, l'environnement et les rapports sociaux.

Pour favoriser ce changement radical de culture alimentaire et l'émergence de systèmes de production et d'approvisionnement alternatifs en harmonie avec les principes d'une éco-alimentation, le champ de l'éducation relative à l'environnement (ERE) axé sur le lien entre les humains et les écosystèmes qui les nourrissent à travers l'alimentation, apparaît comme l'une des avenues essentielles à favoriser.

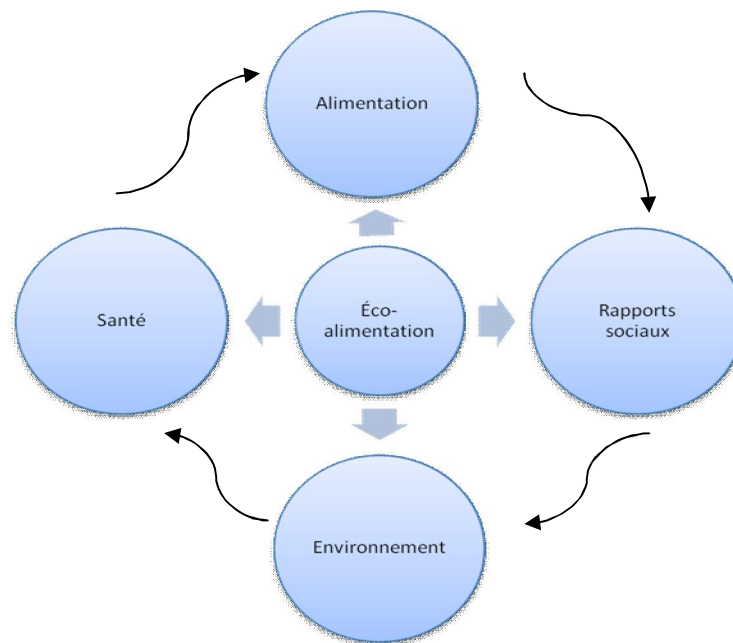


Figure 1.1 : L'éco-alimentation au carrefour de l'alimentation, de la santé, de l'environnement et des dynamiques sociales.

De plus en plus d'auteurs abordent les choix alimentaires comme étant de nature politique (Mc Michael, 2001; Nestle, 2003; Waridel, 2003; Pollan, 2006; Sauvé, 2009). Ils soulignent que chaque repas nous lie à l'environnement et à des milliers de personnes qui cultivent, récoltent, transforment, emballent et vendent notre nourriture. Ainsi, comme le souligne Lucie Sauvé (2009) dans son article *Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement*, « nos choix alimentaires portent un message : quand j'achète et consomme tel ou tel type d'aliment, j'encourage un certain système de production et de distribution. Manger devient un acte à dimension éthique et politique ». Nos habitudes alimentaires sont donc le reflet d'un ensemble de valeurs et de considérations éthiques qui guident nos prises de décisions quotidiennes. Ces valeurs et préoccupations éthiques constituent les bases identitaires de notre relation politique au monde, dont fait partie la relation à l'environnement. Toujours selon Sauvé (2009), ces valeurs ne sont pas acquises une fois pour toutes, mais plutôt amenées à se construire et se reconstruire au quotidien. Afin de stimuler et de guider la formation de celles-ci, l'éducation relative à l'environnement

devient un processus à privilégier : il s'agit d'encourager le développement de savoirs, de savoir-faire critiques et de savoir-être pouvant favoriser un vouloir-agir en matière d'éco-alimentation (Ibid).

Au Québec, plusieurs initiatives, souvent liées à l'action communautaire ou populaire, tentent de mettre en place des alternatives visant à promouvoir une éco-alimentation pour les « citoyens-mangeurs ». Selon un répertoire réalisé dans le cadre d'un programme de recherche de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement dans lequel s'inscrit cette étude ¹² (Sauvé, 2006), il existerait plus d'une centaine de projets et d'organismes de toutes sortes qui s'intéressent aux liens entre l'alimentation, la santé et l'environnement dans la province, l'on n'a qu'à penser aux fermes éducatives, aux initiatives du mouvement de l' « Agriculture soutenue par la communauté » (ASC), aux coopératives alimentaires, aux cuisines collectives, etc.¹³. Malgré le potentiel éducatif de ces initiatives du milieu de l'éducation non formelle, celles-ci sont généralement très peu étudiées ou systématisées, nourries principalement par l'expérience et l'intuition des acteurs et porteurs de projets (Sauvé, 2006).

1.2.1 De l'agriculture urbaine et des jardins collectifs pour « nourrir » les villes

À Montréal comme dans d'autres grandes villes du monde, l'agriculture urbaine (AU) est l'une des initiatives qui a émergé comme mouvement citoyen de réappropriation de l'espace et de l'alimentation en milieu urbain (Stiegman, 2004). Comprise dans sa définition la plus large comme la production alimentaire en milieu urbain, l'AU englobe une diversité d'activités prenant place dans les limites des agglomérations urbaines : « la production de légumes, de fruits, d'herbes, de fleurs, de champignons, l'élevage d'animaux, l'apiculture, les activités de production forestière et même, parfois, la transformation et la vente des produits de ces activités dans les villes » (Egziabher, 1994, p. 86 *In* Boulianne, 1999a, p.1).

¹² Le contexte scientifique dans lequel se déroule notre processus de recherche sera explicité davantage dans la dernière section de ce chapitre.

¹³ Répertoire d'initiatives du projet sur l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte non formel de la Chaire du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal : <http://www.eco-alimentation.uqam.ca/categories/repertoire.html>

Dans les pays les plus défavorisés, ce phénomène n'a rien de nouveau, alors que l'AU y est souvent une question de survie. Depuis le début des années 1970, les agences internationales d'aide au développement ont reconnu l'apport utile de l'agriculture urbaine à la sécurité alimentaire des populations démunies (Chevrier, 2001), mais aussi, dans les pays riches, les citoyens sont de plus en plus nombreux à s'adonner à la culture nourricière en pleine ville. Selon Hening (1997), ces citoyens cultivent leur nourriture non par nécessité, mais plutôt pour combler des besoins que l'agriculture industrialisée ne peut satisfaire : par plaisir, pour sympathiser avec ses voisins ou pour se garantir des aliments sains et sans intrants chimiques. La pauvreté n'étant pas absente des villes des pays du Nord, la culture potagère vient parfois aussi suppléer à l'alimentation des foyers démunis (Stiegman, 2004). Peu importe les motivations, le nombre de jardiniers urbains est en augmentation constante dans les grandes villes des pays industrialisés. Selon une étude datant de la fin des années 90, plus de 800 millions de personnes pratiquent l'AU à travers le monde (Smit et al., 1996 *In* Duchemin et al, 2009).

La Ville de Montréal n'échappe pas à cet engouement pour la culture potagère urbaine. Ils seraient aujourd'hui plus de 15 000 jardiniers à profiter du programme public de jardinage communautaire de la municipalité mis en place dans les années 70¹⁴. Ce dernier met plus de 9000 jardinets à la disposition des résidents de la Ville (Duchemin et al. 2009). Faute d'un nombre suffisant de parcelles pour répondre aux demandes croissantes des citoyens (Hista, 2007) et d'une situation économique difficile dans les années 90 (Boulianne, 2001), on assiste à l'apparition de jardins de type collectifs dans plusieurs quartiers de la métropole. Ces initiatives sont ainsi nommées puisqu'elles consistent en une « parcelle partagée, mais non individuellement divisée, où responsabilités, connaissances, travaux et récoltes sont partagés entre les participants » (Stiegman, 2004, p.16). Le jardin est donc cultivé par plusieurs personnes liées collectivement selon un projet commun (Boulianne, 1999b, p. 4). Le fruit des récoltes est divisé entre les participants, et une partie de cette cueillette sert

¹⁴ Le programme de jardinage communautaire de la ville de Montréal met à disposition des citoyens de Montréal 8500 parcelles individuelles divisées dans 95 jardins répartis un peu partout sur l'île de Montréal.
http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=5798.39689563&_dad=portal&_schema=PORTAL

parfois à alimenter une banque alimentaire ou un autre organisme en sécurité alimentaire du quartier. On dénombre aujourd'hui plus d'une quarantaine d'initiatives réparties dans une dizaine de quartiers montréalais (Nourrir Montréal, 2009). Plus de 2000 personnes y jardinent (Lebedeva, 2008) et ce nombre est en constante augmentation depuis quelques années (Nourrir Montréal, 2009).

Même si l'éducation est au cœur de la mission de nombreux projets de jardinage urbain (Duchemin et al. 2009), aucune recherche n'a encore exploré le potentiel éducatif de ces initiatives du milieu communautaire. L'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain reste donc encore très peu systématisée (Sauvé, 2006). Ainsi émerge un problème de recherche et se clarifie l'objet de cette dernière : les fondements et pratiques d'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain.

1.3 Questions, buts et objectifs de recherche

Cette recherche s'intéresse à l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte d'éducation non formelle en milieu urbain à travers deux études, celles de jardins collectifs montréalais. Son but est de contribuer au développement d'une théorie de l'action éducative en milieu communautaire urbain, plus spécifiquement en contexte de jardinage collectif. Elle vise également à mettre en lumière les dimensions critique et politique d'une telle action.

Afin d'atteindre ces buts, cette recherche s'articule autour de cinq questions centrales :

1. Quels sont les fondements de l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs urbains?
2. Quelles sont les pratiques éducatives relatives à l'éco-alimentation au sein de ces initiatives?
3. Qu'en est-il des dimensions critique et politique de ces projets?
4. Quels sont les défis et enjeux liés à cette éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain?
5. Comment les acteurs impliqués dans ces projets perçoivent-ils l'avenir et le développement de ces derniers?

Les résultats de cette recherche permettront d'enrichir les champs théoriques de l'éducation relative à l'éco-alimentation, de l'éducation relative à la santé environnementale et de l'éducation relative à l'environnement en milieu urbain. De plus, nous souhaitons que cette démarche de recherche inspirée du courant critique¹⁵ contribue de façon théorique, méthodologique et stratégique au développement de la recherche de type critique en éducation, visant la coconstruction de savoirs de nature à catalyser le changement social.

Les objectifs généraux et spécifiques de la recherche sont présentés au tableau 1.1.

1.3.1 Contexte scientifique de cette recherche

Cette étude s'inscrit dans le cadre du programme de recherche de la Chaire du Canada en éducation relative à l'environnement *Éducation relative à la santé environnementale : Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire* subventionné par le Conseil national de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)¹⁶. Ce programme de recherche a pour but de contribuer au développement d'une éducation relative à l'éco-alimentation. Il propose de répondre à quatre objectifs généraux (Ibid) :

- Caractériser les fondements et pratiques d'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte non formel au Québec;
- Dans une approche collaborative, mettre au jour les enjeux associés à ce domaine d'intervention éducative;
- Dégager des modèles d'intervention éducative à travers un processus collaboratif de réflexion critique sur les initiatives en cours (Sauvé, 2006).

¹⁵ Le courant de recherche critique est défini plus en profondeur au chapitre 4 de ce mémoire. Pour l'instant nous nous contenterons de mentionner que le courant critique vise une transformation de l'équilibre « socio-politico-économique » actuel (Villemagne, 2005) en questionnant les relations de pouvoir en place.

¹⁶ Site Internet du programme de recherche : <http://www.eco-alimentation.uqam.ca/>

Tableau 1.1
Objectifs généraux et spécifiques de la recherche

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
<p>Caractériser les fondements du projet éducatif des jardins collectifs urbains axé sur une éco-alimentation;</p>	<p>Identifier les représentations des acteurs relatives aux objets spécifiques de cette recherche (éducation, santé, alimentation, environnement et les dynamiques sociales);</p> <p>Identifier les valeurs, repères éthiques et les motivations des acteurs impliqués dans le projet;</p>
<p>Caractériser les pratiques éducatives de ces mêmes projets;</p>	<p>Caractériser les contextes et les populations engagées dans les situations pédagogiques;</p> <p>Identifier les approches, les stratégies et les moyens utilisés par les éducateurs;</p>
<p>Explorer les dimensions critique et politique de ces initiatives;</p>	<p>Caractériser les jardins collectifs urbains à l'étude comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lieux et espaces biopolitique; - projets d'éducation relative à l'environnement critique et politique; - projet favorisant le développement de l'identité politique.
<p>Dégager les principaux défis et enjeux des projets éducatifs des jardins collectifs urbains axé sur une éco-alimentation;</p>	<p>Caractériser les défis et enjeux relatifs à ces initiatives aux niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espace; - Politique; - Pédagogique; - Organisationnel; - Économique.
<p>Identifier les perspectives d'avenir associées à ces jardins collectifs urbains;</p>	<p>Identifier les pistes de développement et de déploiement de ces projets d'un point de vu politique et pédagogique.</p>

Du point de vue méthodologique, ce programme de recherche comporte quatre phases principales sur trois ans (Ibid) :

1. Premièrement, une enquête élargie auprès des porteurs de projets et la production d'un répertoire descriptif et critique des initiatives et organismes en éducation à l'éco-alimentation. Plus d'une centaine d'initiatives ont été identifiées.
2. Au terme de cette exploration, une étude multi-cas collaborative concernant une douzaine de ces initiatives. Ces « cas », sélectionnés en fonction de critères prédéterminés (types d'organisations, aspects abordés de la problématique de l'éco-alimentation, approches éducatives, etc.) ont été étudiés en profondeur afin de « pénétrer l'univers de significations des acteurs », de comprendre leurs pratiques et les enjeux associés.
3. De cette étape, des recommandations émergeront vers le développement de modèles d'interventions d'éducation à l'éco-alimentation à partir des pratiques les mieux fondées et qui s'avèrent les plus porteuses.
4. La dernière étape consiste en la construction d'une proposition théorique concernant le champ de l'éducation relative à la santé environnementale, axée sur la problématique de l'éco-alimentation.

Notre recherche visant une meilleure compréhension de l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain s'inscrit dans la deuxième phase de ce programme de recherche. Ses résultats seront ainsi utilisés lors des étapes suivantes visant l'élaboration de modèles d'intervention éducative et d'une proposition théorique de l'éducation à l'éco-alimentation en milieu non formel.

1.3.2 Contexte sociopolitique de cette recherche et pertinence sociale

Cette étude se déroule dans un contexte où l'agriculture urbaine est en plein essor à Montréal, comme dans plusieurs autres grandes villes du monde (Nourrir Montréal, 2009a). Afin de pérenniser les projets existants et d'accompagner consciemment leur développement, les acteurs, surtout issus des milieux sociocommunautaires, cherchent depuis quelques années à

faire connaître et reconnaître le potentiel de leurs initiatives afin de les inscrire dans une planification élargie de la région montréalaise (Nourrir Montréal, 2009). Afin de mieux saisir la pertinence sociale et les retombées possibles de cette recherche, il convient de situer cette dernière au cœur d'un mouvement de revalorisation de la culture potagère en ville et de l'essor des multiples formes de ces manifestations.

Ainsi, suivant la tendance mondiale, les initiatives de jardinage urbain s'immiscent dans toutes les craques de la ville de Montréal depuis quelques années. Des projets de serres urbaines, de potagers « guérilla »¹⁷, de plantation d'arbres fruitiers, de jardinage dans les cours arrière, de jardins sur les toits et les balcons voient le jour régulièrement dans la métropole (Nourrir Montréal, 2009). Malgré cet engouement pour la culture potagère en ville, autant chez les citoyens que dans plusieurs institutions publiques (comme des écoles ou des HLMs), de nombreux défis persistent afin d'assurer la pérennité et le développement harmonisé de ces initiatives.

Lors d'une rencontre d'information et d'échange organisée par le comité Nourrir Montréal de la Conférence régionale des élus (CRÉ) de Montréal en février 2009, les acteurs et partenaires de l'agriculture urbaine montréalaise ont tenté de réfléchir ensemble sur les avancées et les défis à relever en agriculture urbaine montréalaise. Parmi les défis identifiés par ces derniers, plusieurs sont liés à la reconnaissance et au financement :

- Les projets d'agriculture urbaine n'ont pas la reconnaissance et le financement voulu. La diversité des objectifs et des pratiques d'AU est un défi constant, tant pour les réseaux d'AU, que pour les bailleurs de fonds qui accueillent et catégorisent les demandes d'appui selon leurs critères sectoriels respectifs. Ce que l'un admet, l'autre l'exclut;
- Les projets d'AU demeurent souvent précaires. Le financement par projet est de courte durée (en général trois ans) et rares sont les bailleurs de fonds qui subventionnent le jardinage urbain à l'année;

¹⁷ Le «guerilla gardening» est un acte écomilitant qui consiste à reverdir les centres-villes. Ce mouvement né il y a 25 ans à New York connaît une seconde jeunesse depuis que le Londonien Richard Reynolds a fondé il y a 4 ans le blog <http://www.guerrillagardening.org/> et écrit le livre " On guerilla gardening"

- L'agriculture urbaine reste méconnue à Montréal, alors que les villes de Vancouver et de Toronto se sont engagées publiquement dans la promotion et le soutien de l'AU dans toutes ses formes (Nourrir Montréal, 2009, p.7-8).

Parmi les moyens évoqués par les acteurs pour faire valoir le potentiel et la richesse de leurs initiatives auprès des décideurs et bailleurs de fonds, la recherche universitaire était l'une des avenues à favoriser.

En ce qui a trait plus spécifiquement à la reconnaissance du potentiel éducatif des initiatives d'agriculture urbaine, soulignons que le Regroupement des jardins collectifs du Québec (RJCQ)¹⁸ a tenu une journée de réflexion sur leur avenir en mars 2008 où l'aspect éducatif de leurs pratiques était au cœur des discussions. Il est ressorti de cette journée que plus de recherches sont nécessaires afin d'aider les jardins collectifs à systématiser les dimensions éducatives et pédagogiques de leurs activités qui sont peu conscientisées par les acteurs du milieu.

1.4 Retombées possibles de la recherche

Comme cette recherche vise la caractérisation du potentiel éducatif des jardins collectifs en lien avec la problématique de l'éco-alimentation, nous espérons qu'elle puisse collaborer à la valorisation et à l'enrichissement des initiatives en cours auprès des acteurs eux-mêmes, ainsi qu'auprès des milieux institutionnels, dont le milieu de l'éducation formelle en identifiant les jardins collectifs comme des espaces porteurs d'éducation à l'éco-alimentation. Par le fait même, cette étude espère sensibiliser les décideurs à l'importance de soutenir de telles initiatives.

Parmi les autres retombées possibles pour les jardins collectifs impliqués, soulignons, entre autres, la coformation des acteurs à travers la participation aux activités de recherche et le renforcement de leur capacité à contribuer à l'intégration d'une éducation relative à l'éco-alimentation dans leur milieu ou dans d'autres milieux éducatifs comme le milieu scolaire.

¹⁸ Le Regroupement des jardins collectifs du Québec (RJCQ) est né en 2006 d'un besoin de réseautage et de partage des ressources entre les jardins collectifs de la province. Il compte aujourd'hui plus d'une vingtaine de membres et est toujours en recrutement. <http://www.rjqc.ca/>

De plus, en amenant les participants à réfléchir aux enjeux et aux pistes de développement liés à leurs activités, ce processus espère contribuer à enrichir les pratiques existantes, à inspirer de nouveaux projets ainsi qu'à valoriser les initiatives éducatives en cours.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS ET ÉTAT DE LA QUESTION

Tel qu'exploré dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique multidimensionnelle relative à l'alimentation a ouvert la voie à l'émergence de nombreuses alternatives écoalimentaires, dont font partie les jardins collectifs urbains. Selon une recension d'écrits approfondie autour des principaux thèmes associés à cette recherche, on observe qu'aucune étude ne s'est penchée spécifiquement sur le potentiel éducatif des jardins collectifs urbains, ni sur le rôle de ces acteurs du milieu de l'éducation non formelle en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation. La démarche de recension d'écrits est présentée à l'appendice A.

Comme les recherches sur le jardinage collectif urbain sont relativement rares, il paraissait important d'aborder la littérature portant sur l'agriculture urbaine en général et sur les jardins communautaires, dont le jardinage collectif est une extension. En effet, la pratique initiale du jardinage en milieu urbain était déjà présente sous une forme ou une autre avant l'émergence de cette forme de jardinage pratiquée en groupe selon des principes bien particuliers, et influence l'émergence et la pratique du jardinage collectif urbain d'aujourd'hui.

Ainsi, dans ce chapitre, il sera d'abord question des études portant particulièrement sur le jardinage collectif afin de bien en saisir les spécificités, puis sur celles présentant la multifonctionnalité de l'agriculture urbaine. Viendra ensuite l'examen des recherches faisant le lien entre le jardinage urbain (jardins collectifs et communautaires) et les différents thèmes relatifs à l'éducation relative à l'éco-alimentation, soit l'éducation, l'alimentation, la santé, l'environnement et les dimensions sociales de ce type d'initiatives. Pour terminer, il sera question de recherches abordant l'éducation à l'éco-alimentation en milieu non formel, dans d'autres contextes que celui des jardins collectifs.

2.1 La spécificité des jardins collectifs

Même si rares sont les auteurs qui se sont intéressés spécifiquement à la question du jardinage collectif, ceux l'on fait soulignent que plusieurs différences ressortent d'un jardin à un autre, en terme de structure organisationnelle, d'objectifs, de statut légal, de niveaux et de type de participation et d'acceptation dans la communauté de quartier (Boulianne, 2001; Von Hassel, 2002, p. 383; Clermont, 2004; Stiegman, 2004, p.16). Comme la pratique du jardinage collectif urbain est encore jeune, elle est toujours en pleine expérimentation et doit s'adapter aux milieux dans lesquels elle se développe (Stiegman, 2004, p.16). Martha Stiegman (2004, p.16), auteure du guide *Au cœur de mon quartier*, présente quelques caractéristiques clés que partageraient la plupart des jardins collectifs :

- « **Initiative et gestion communautaire** : le jardin collectif est le résultat d'une mobilisation communautaire pour faire face aux besoins exprimés par les milieux. Le contrôle et la gestion demeurent à l'intérieur de la communauté.
- **Structure et mode de fonctionnement collectifs et démocratiques** : responsabilités, connaissances, travaux et récoltes sont partagés entre les participants. En général, une journée de travail collectif par semaine permet d'instaurer une dynamique collective;
- **Objectifs** : le jardin collectif vise à bâtir une sécurité alimentaire et à favoriser l'*empowerment*¹⁹ de ses participants. Il fait également la promotion de liens plus soutenus avec les communautés culturelles et en contribuant à l'écologie urbaine;
- **Animation** : l'animation assure une dynamique collective de groupe et l'atteinte des objectifs sociaux du projet;
- **Des pratiques de jardinage écologique** : dans la grande majorité des cas, les jardins collectifs utilisent des pratiques de jardinage biologique ».

¹⁹ Le concept d'*empowerment* sera défini dans le cadre théorique de ce mémoire. Même si ce mot constitue un anglicisme et que quelques auteurs suggèrent de le remplacer par le terme « autonomisation », nous avons choisi de garder le terme anglais car tous les concepts français proposés dans la littérature nous semblaient réducteur.

Selon Donadieu et Fleury (2003, p.157), les jardins collectifs semblent avant tout orientés par des **objectifs** plutôt que par des publics spécifiques. Parmi les objectifs identifiés dans la littérature, on peut ajouter à ceux de Stiegman : la thérapie, l'insertion sociale (Saldivar-Tanaka et Krasny, 2004, p. 400), la transmission des savoirs et de la culture, le bien-être (Boukharaeva et al., 2005, p. 156), une mission sociale et environnementale explicite (Clermont, 2004, p. 2) et l'objectif de recréer des réseaux sociaux de solidarité (Boulianne, 2001, p. 63). Massé et Beaudry (2008, p. 17) proposent de regrouper ces objectifs en cinq thèmes principaux, « sans hiérarchisation explicite » : l'apprentissage, l'aspect thérapeutique, l'insertion sociale, la sécurité alimentaire et la recherche d'autonomie. Ils soulignent que comme ces objectifs découlent d'une même pratique, ils sont « intimement interreliés ».

2.2 La multifonctionnalité de l'agriculture urbaine

Selon les écrits recensés, l'agriculture urbaine semble avoir été envisagée à travers différents cadres d'analyse et d'intervention. Cette particularité, que certains auteurs ont qualifiée de « multifonctionnalité de l'agriculture urbaine » (Wegmuller, 2009), en fait un outil intéressant pour faire face aux enjeux urbains contemporains. Éric Duchemin, Fabien Wegmuller et Anne-Marie Legault (2009), suivant une recension des écrits sur le sujet, identifient huit sphères d'intervention et d'évaluation associées à l'agriculture urbaine : l'aménagement urbain, l'environnement, l'économie, la sécurité alimentaire, la santé, le loisir, l'éducation et les interactions sociales (Figure 2.1).

Dans un article publié en 2010, Fabien Wegmuller et Éric Duchemin décrivent chacune de ces sphères d'intervention individuellement, afin d'affiner la compréhension de ces dernières « dans le terrain ». Les auteurs soulignent toutefois que des interactions entre ces différentes fonctions « sont possibles et souhaitables » (Ibid, p. 4). Pour le bien de cette étude, une emphase particulière est accordée aux sphères d'interventions qui sont plus spécifiquement en lien avec les thèmes de cette recherche, soit l'éducation, l'alimentation, la santé, l'environnement et les dynamiques sociales.

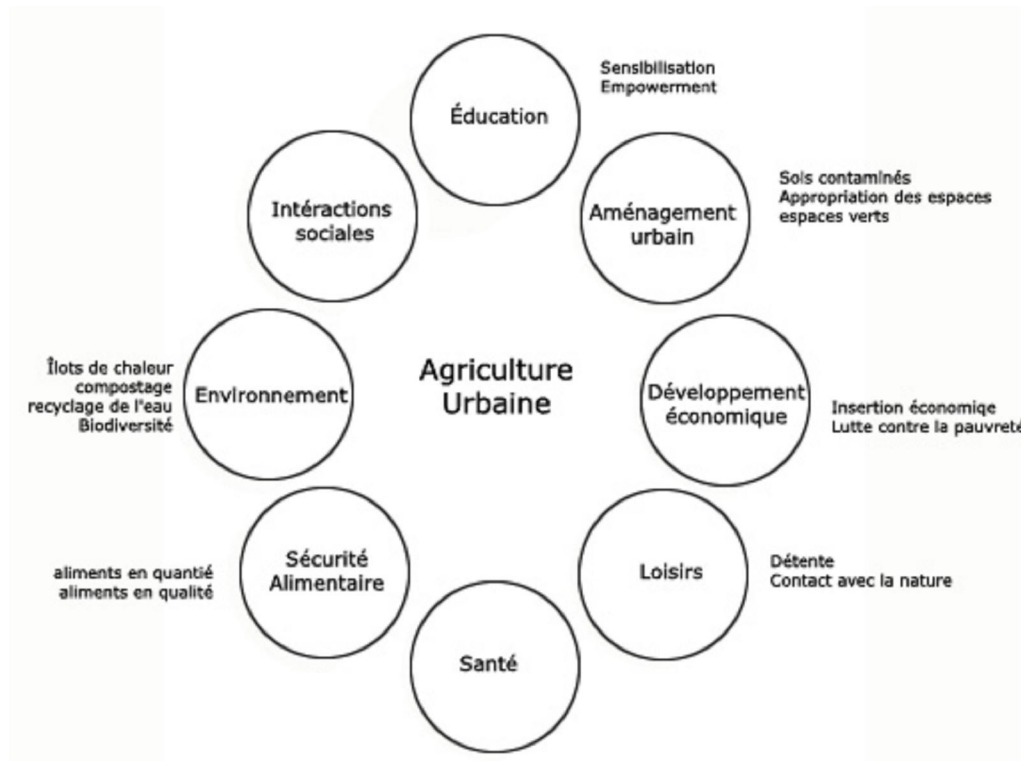


Figure 2.1 : Les différentes sphères d'intervention et d'évaluation de l'AU en terme de développement économique, social et environnemental (Duchemin et al., 2009)

2.2.1 L'agriculture urbaine et l'alimentation

Sur le lien entre l'alimentation et l'AU, c'est la production alimentaire et la sécurité alimentaire et qui semblent avoir jusqu'à maintenant interpellé les théoriciens (Stiegman, 2004; Mougeot, 2006; Izquierdo, 2007 ; Hista, 2007; Courville, 2008; Massé et Beaudry, 2008). Surtout dans les pays du Sud, l'agriculture urbaine participe à la sécurité alimentaire des habitants des villes en rendant accessible une source de nourriture pour les ménages dans le besoin (Mougeot, 2006; Izquierdo, 2007). Dans les pays du Nord, le jardinage urbain semble plutôt combler des besoins que l'agriculture industrialisée ne peut satisfaire (Hening, 1997). Courville (2008, p.104) mentionne que même si la production ne semble pas toujours au cœur de l'expérience dans les pays les mieux nantis et que le jardin ne semble pas toujours pouvoir fournir une quantité suffisante de légumes pour subvenir à tous les besoins des jardiniers, plusieurs d'entre eux constatent une amélioration de leur alimentation soit en

terme de qualité (fraîcheur, biologique) ou de quantité. Même si l'alimentation n'était pas centrale à la recherche de Courville (2008), l'auteure constate que ces changements, aussi minimes soient-ils, sont perçus comme ayant potentiellement un effet positif sur la santé par la majorité des participants (Ibid, p.82-83).

Quelques auteurs consultés ont également abordé la production alimentaire dans les jardins urbains en termes d'outil pouvant participer à la souveraineté alimentaire²⁰ des participants. En permettant à ces derniers de choisir la provenance de leurs aliments en fonction de leur culture et préférence religieuse (Dobyns, 2004) par l'autoproduction, le potager urbain permet au jardinier de reprendre le contrôle d'une partie de son alimentation, qui était jusqu'alors dépendante du système alimentaire mondial et de ses filiales locales.

2.2.2 L'agriculture urbaine et la santé

Sur l'AU et la **santé**, plusieurs chercheurs soulignent que la production alimentaire en ville permet d'amener un bien-être physique (à travers l'activité physique) et mental (dimension thérapeutique et ressourcement) aux participants (Garnett, 1999 ; Brown et Jameton, 2000; Clermont, 2004 ; Milligan, Gatrell et Bingley, 2004; Wegmuller et Duchemin; 2010). En effet, le jardinage urbain est une activité physique qui sollicite autant les fonctions motrices fines que les fonctions cardio-vasculaires, contribuant à la santé physique de ceux qui le pratiquent. De plus, les jardins entraînent des avantages psychologiques qui ont été bien documentés, dont la diminution du stress (Van den Berg et Custers, 2011).

À ces bienfaits, Courville (2008, p.116) ajoute que l'implication bénévole et la participation communautaire ont des impacts positifs sur le sentiment d'appartenance à la communauté. Dans le même sens, Twiss et coll. (2003) abordent l'impact du jardinage urbain sur la santé communautaire. En discutant des leçons tirées par la *California Healthy Cities and Communities* relativement à une initiative de jardinage communautaire, ces auteurs soulignent qu'en plus des bienfaits individuels sur la nutrition et l'activité physique, cette

²⁰ Le concept de souveraineté alimentaire sera approfondi davantage à la section 3.1.1 de ce mémoire. Nous soulignerons simplement pour l'instant que ce dernier, qui se veut une réponse à la déterritorialisation de l'agriculture, interpelle le droit à l'autonomie alimentaire.

forme de jardinage contribue au sentiment d'appartenance au voisinage et à sa fierté. Brown et Jameton (2000), qui se sont intéressés à l'agriculture urbaine dans une perspective de santé publique en passant en revue les connaissances scientifiques à ce sujet, vont encore plus loin en avançant que la présence d'un jardin dans le voisinage a entraîné la diminution du crime dans certaines communautés défavorisées. Ils soutiennent également que le jardinage urbain a un effet sur le développement du « leadership » et de l'organisation des communautés (Brown et Jameton, 2000, p.29).

2.2.3 L'agriculture urbaine et l'environnement

C'est sous l'angle des problèmes environnementaux et de la biodiversité urbaine que la plupart des auteurs semblent faire le lien entre l'AU et l'environnement. Ils soulignent, par exemple, que cette dernière participe à la lutte aux gaz à effet de serre, aux changements climatiques ainsi qu'aux îlots de chaleur à travers le verdissement d'espace bétonnés en milieu urbain (Hista, 2007, p.10). Dans le même sens, d'autres chercheurs mentionnent l'impact positif de l'AU sur la réduction de la distance entre le consommateur et son alimentation (Rees, 1997 ; Reyburn, 2002). Certains écrits recensés mettent également en évidence la réduction des déchets grâce aux pratiques de compostage et de recyclage qui sont généralement encouragés par le jardinage urbain (Sanio, Burack et Siddiqui, 1998; Bryld, 2003). Dans un mémoire sur les jardins collectifs soumis à *la Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agroalimentaire*, Juliana Hista (2007, p.11) souligne aussi que comme la culture au sein de ce type de projet est généralement biologique²¹, elle participe à la sensibilisation et la promotion de mode d'agriculture respectueux de l'environnement.

2.2.4 L'agriculture urbaine et ses dimensions sociales

Sur la **dimension sociale** de l'expérience, Weggmuller et Duchemin, (2010, p.6) stipulent que l'AU « représente un moyen privilégié pour développer un sentiment d'appartenance et de propriété collective qui facilitent les échanges non seulement au sein du groupe, mais aussi

²¹ L'agriculture biologique est un système de production agricole basé sur le respect du vivant et des cycles naturels, qui se fait généralement sans intrant chimique ou phytosanitaire (exclut les engrais chimiques, les pesticides et les organismes génétiquement modifiés).

entre le groupe et le reste de la communauté ». Elle procure également un contexte social particulièrement pertinent pour les personnes devant faire face à un isolement social (Duchemin et al., 2009) tout en favorisant la mixité à travers des rencontres entre personnes de milieux socioéconomiques différents et d'origines ethniques diverses (Bouvier-Daclon et Sénécal, 2001).

Une étude réalisée en 2001 dans les jardins communautaires de la Ville de Montréal²² par Nathalie Bouvier-Dalton et Gilles Sénécal (2001) souligne toutefois que les relations sociales au cœur de ce type de projet restent mitigées. Selon les auteurs, les informations recueillies grâce aux questionnaires, aux entrevues et à l'observation directe permettent d'affirmer que les relations y sont la plupart du temps superficielles (éphémères, ponctuelles). Même si ce type d'initiative favorise les contacts, qui créent des liens interpersonnels plus privilégiés que dans d'autres types d'espaces publics, le jardin communautaire ne semble pas être un territoire de recomposition du lien social fort. De plus, la dynamique d'implication communautaire tant désirée par les bénévoles qui font la gestion collective du jardin semble encore loin d'être en vigueur dans les jardins observés (Ibid).

Sur les jardins collectifs plus spécifiquement, Hista (2007, p.7) stipule que ces derniers, par la nature même de leur activité, améliorent le « vivre ensemble », favorisent la participation et l'implication des citoyens dans la résolution de leurs problèmes, et accroissent leur degré d'autonomie. Dans le cadre d'une étude sur *L'empowerment dans les jardins collectifs de Québec*, Arianne Courville (2008, p.84) s'est attardée à la dimension sociale de l'expérience à trois niveaux : individuel, communautaire et sociétal. Au terme de quatre études de cas, la chercheuse conclut qu'au niveau individuel, ce type de projet permet aux participants de rencontrer des gens différents, d'élargir leurs horizons, de socialiser, et parfois de discuter de leur situation personnelle avec d'autres participants. Au niveau communautaire toutefois, peu d'effets semblent avoir été notés dans les jardins étudiés. Ces derniers ne semblaient pas entretenir de liens particuliers avec la communauté en dehors du jardin. Parmi les effets plus larges des jardins collectifs sur la société, l'environnement semble avoir particulièrement

²² Il est pertinent de rappeler qu'à l'opposé des jardins collectifs qui sont organisés autour d'une seule parcelle cultivée collectivement, les jardinets communautaires fournis par la municipalité montréalaise sont des lots individuels rassemblés côte à côte.

retenu l'attention des jardiniers impliqués (Ibid, p.85). Certains ont également noté des effets potentiels sur la sécurité alimentaire, la lutte à la pauvreté, le développement d'une vision différente de la ville, etc.

2.2.5 L'agriculture urbaine et l'éducation

La plupart des écrits recensés sur l'agriculture urbaine et l'éducation portent sur la pratique du jardinage en contexte d'éducation formelle, généralement en contexte scolaire. Sans vouloir mettre ces écrits complètement de côté, il est important de noter que le contexte dans lequel se déroule ce type de pratiques diffère largement des projets au centre de cette étude. Dans cette section, il sera d'abord question des recherches abordant l'éducation et le jardinage en contexte non formel. Une attention importante est également accordée aux dimensions critique et politique de l'expérience comme objets spécifiques de cette recherche. Pour ce faire, nous avons inclus dans notre démarche d'analyse de la littérature les ouvrages portant sur la quête d'autonomie et l'*empowerment* des participants comme concepts connexes pouvant nourrir les réflexions de cette recherche. Cette section se termine par un court survol des écrits sur les jardins pédagogiques en milieu scolaire.

2.2.5.1 Le jardinage urbain comme projet d'éducation en milieu non formel

À notre connaissance, aucune recherche n'aborde spécifiquement le jardinage urbain comme projet **éducatif** en milieu non formel. Certaines études discutent toutefois des apprentissages potentiels au sein de ce type d'initiative. Par exemple, quelques recherches sur les jardins collectifs font référence à la possibilité d'acquérir des connaissances horticoles (Clermont 2004; Massé et Beaudry 2008). Les jardiniers peuvent y apprendre sur des sujets aussi variés que « les semis, la culture des légumes, le compagnonnage, les insectes nuisibles, la récolte, le compostage et la rotation des cultures » (Courville, 2008, p.76). Parmi les autres apprentissages identifiés, certains notent des connaissances sur l'alimentation et la cuisine par le biais de cours de cuisines ou d'échanges de recettes (Ibid, p.75).

Quelques auteurs mentionnent également que la dimension collective des projets de jardins collectifs semble favoriser les apprentissages sociaux, alors que les jardiniers peuvent

apprendre sur eux-mêmes à travers leur interaction avec le groupe, sur la prise de décision en groupe, le partage, la négociation, la bonne entente, la gestion démocratique et le sens communautaire (Clermont 2004; Courville, 2008). Selon Courville (2008), la majorité des apprentissages identifiés dans les jardins collectifs semblent se faire de manière non formelle, dans l'action, en jardinant, ou à travers des discussions avec l'animateur ou d'autres jardiniers.

D'autres recherches soulignent le potentiel de développement des compétences et de la confiance en soi à travers le jardinage urbain, deux principes de base du processus d'*empowerment* (Stigman, 2004; Massé et Beaudry, 2008). Bien que le concept d'*empowerment* ait été théorisé par de nombreux auteurs, pour cette recherche, ce concept fera particulièrement référence aux écrits d'Hyppolite (2002, *In* Courville, 2008, p. 25-26) qui nous semblent les plus complets. À partir d'une recension d'écrits, cet auteur a identifié sept dimensions du concept:

- 1) l'*empowerment* est un concept **positif**, car il met l'accent sur les forces des individus et vise leur bien-être;
- 2) l'*empowerment* est un concept **dynamique**, car il est un processus;
- 3) l'*empowerment* est un concept de l'**agir**, car l'idée d'action y est intrinsèque;
- 4) l'*empowerment* est un concept **dialectique**, car il véhicule plusieurs paradoxes;
- 5) l'*empowerment* est un concept **écologique**, car il oblige à prendre en compte les liens entre l'individu et l'environnement;
- 6) l'*empowerment* est un concept **transformateur**, car il vise des changements sociaux et politiques;
- 7) l'*empowerment* est un concept **politique**, car l'idée de **pouvoir** est centrale à celui-ci. (Hyppolite, 2002)

Toujours sur l'*empowerment*, Courville (2008) a tenté de comprendre comment les jardins collectifs y contribuent du point de vu individuel, organisationnel et communautaire. Au niveau individuel, la chercheure note, dans ce type de projet, la présence de conditions qui favorisent l'estime de soi, la communication et la reconnaissance entre les jardiniers participants à ces initiatives (2008, p.80-85). Toutefois, elle souligne que les jardins collectifs

étudiés ne présentent pas, dans leur forme actuelle, les conditions favorisant un développement important de la conscience critique et du capital communautaire²³ (Ibid., p.111). Lorsque les compétences techniques et l'estime de soi sont présentes, mais que ces deux composantes sont faibles, on parle alors d'un « *empowerment partiel* », de type individuel non conscientisé (Ibid, 27). Au niveau du capital communautaire, Courville explique partiellement ce phénomène par le fait que les jardiniers participants à l'étude n'habitaient pas près de leurs jardins, ce qui limite la création de liens avec la communauté environnante (Ibid., p.108). Pour ce qui est de la conscience critique (Ibid, p.116), l'auteure note l'absence de discussion planifiée ou structurée, ou d'activité visant le développement de la conscience critique animée par une personne habilitée à le faire, autour de thèmes sociaux. Selon Courville, si les organisations soutenaient mieux ces aspects du projet, le niveau général de conscience critique, et d'*empowerment* en général, pourrait être amélioré (Ibid.).

2.2.5.2 Le jardinage en contexte d'éducation formelle

La plupart des recherches sur le potentiel éducatif et pédagogique du jardinage semblent jusqu'à présent avoir été réalisées en milieu scolaire autour de projets que l'on appelle souvent les jardins pédagogiques. Selon les écrits recensés, les mérites de ces jardins scolaires semblent reconnus par les professionnels de l'apprentissage en tant que projets favorisant une pédagogie active permettant de travailler sur des thématiques comme l'alimentation et l'environnement avec des élèves d'âges variables (Chauliac et al., 1996; Desmond et coll., 2004; Graham, 2005; Lautenschlager et Smith, 2007; Ozer, 2007; Lhoir, 2009). Au niveau de l'alimentation, certaines études soulignent que les programmes basés sur les jardins scolaires montrent un réel impact en matière de nutrition, de lutte contre l'obésité et de consommation de fruits et légumes (Lautenschlager et Smith, 2007). Ces projets peuvent aussi devenir une plateforme d'initiation à l'art de cuisiner des produits frais et

²³ Selon Courville, le capital communautaire comprend le sentiment d'appartenance à la communauté et la conscience de la citoyenneté (2008, p.103). Malgré notre reconnaissance de la pertinence de ce regard théorique dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons émettre certaines réserves quant à l'usage du terme « capital » en lien avec le développement communautaire. Ce concept, dans la lignée de l'expression « capital social » utilisée pour la première fois par Bourdieu en 1980, adopte une sémantique économique et sous-entend la possibilité d'un regard empirique sur un phénomène qui relève plutôt du qualitatif que du quantitatif.

locaux et de partager un repas. En ce qui a trait à l'environnement, les potagers pédagogiques permettent d'aborder avec les élèves le développement durable, l'écologie et l'éducation à l'environnement (Ozer, 2007). Au niveau social, ce type de projet aide à développer le sens de la coopération, le respect des choses et des autres, la curiosité, la gestion de projet et à la prise de décision (Lhoir, 2009).

Tel que discuté précédemment, le contexte éducatif et pédagogique de ces projets du milieu formel, souvent lié au milieu scolaire, est complètement différent des projets de jardins collectifs urbains au cœur de cette étude qui sont plutôt ancrés en milieu communautaire. Comme cette étude s'intéresse tout particulièrement aux représentations des participants des projets de jardinage collectif urbain en lien avec l'éducation à l'éco-alimentation, une attention particulière sera tout de même accordée à une étude réalisée sur le jardinage collectif en contexte d'éducation formelle, mais s'intéressant aux représentations du projet de jardinage et de l'éducation relative à l'environnement des participants.

2.2.5.3 Le jardin collectif et l'éducation relative à l'environnement en milieu d'éducation formelle

Philippe Mahuzies-Sanuy (2007), dans son mémoire *Jardin et jardinage : Un terreau fertile pour la formation continue des enseignants*, s'est intéressé au potentiel du jardin en contexte scolaire pour la formation continue des enseignants en éducation relative à l'environnement. Ses recherches mettent en évidence que le jardin et l'acte de jardiner sont « porteurs de nombreuses valeurs sociales, environnementales et éducationnelles qui participent au développement personnel et social du jardinier » (2009, p.226). De plus, Mahuzies-Sanuy présente le jardin comme un objet et un contexte de formation favorisant le recours à des stratégies pédagogiques qui tiennent davantage compte du rapport au monde (2007, p.xi).

Afin de mieux comprendre la multiplicité des formes, des fonctions, des sens attribués au jardin et au jardinage et de clarifier les nombreuses représentations et valeurs sous-jacentes exprimées par les participants à son étude, l'auteur a élaboré une carte conceptuelle du jardin (voir la figure 2.2). Pour y arriver, il a croisé les différents types de jardins évoqués par les participants avec la typologie et les valeurs associées aux différents types de représentations

de l'environnement élaboré par Sauvé (1997, p. 11-15)²⁴. Les différentes couronnes, emboîtées les unes dans les autres, découlant du schéma conceptuel conçu par Sauvé (1999, p. 396)²⁵ qui présente les trois sphères interreliées du développement personnel et social autour desquelles s'articule l'éducation relative à l'environnement, permettent d'envisager le développement personnel et social du jardinier en relation avec l'environnement et le milieu de vie.

Toujours selon Mahuzies-Sanuy (2007, p.24), les couronnes intitulées « actions » de jardinage, « représentations usuelles » de la nature et «  thique » permettent de cerner les croyances et les valeurs qui s'associent au développement personnel du jardinier, à la construction de son identité. La dernière couronne, quant à elle, englobe toutes les autres et regroupe les différents types d'environnements auxquels le jardinier aspire, souvent inconsciemment. L'ensemble illustre finalement la recherche d'une certaine harmonie avec soi-même, le milieu social et l'environnement.

Ainsi, pour Mahuziès (2009, p.231), le jardin est intéressant comme outil d'éducation relative à l'environnement, car il représente un milieu écologique diversifié, à l'interface des réalités éducatives et sociales, Il précise que « sa dimension pédagogique et éducative réside dans le fait qu'il est possible d'une part, d'intervenir sur ce milieu et d'y observer, à petite échelle, les interactions des milieux plus vastes, et d'autre part, d'ouvrir une réflexion sur notre rapport au monde » (Ibid). Il est un objet de formation pertinent et porteur en ERE car il favorise la mise en œuvre « de stratégies pédagogiques qui tiennent compte du rapport au monde, de la globalité et de la complexité de l'objet d'apprentissage (réseau de relations personne – société – environnement) » (Mahuziès, 2007, p.1).

²⁴ Nous revenons sur cette typologie dans la section 3.3 de ce mémoire.

²⁵ Ce schéma conceptuel de Sauvé (2001) sera également abordé à la section 3.3 de ce mémoire.

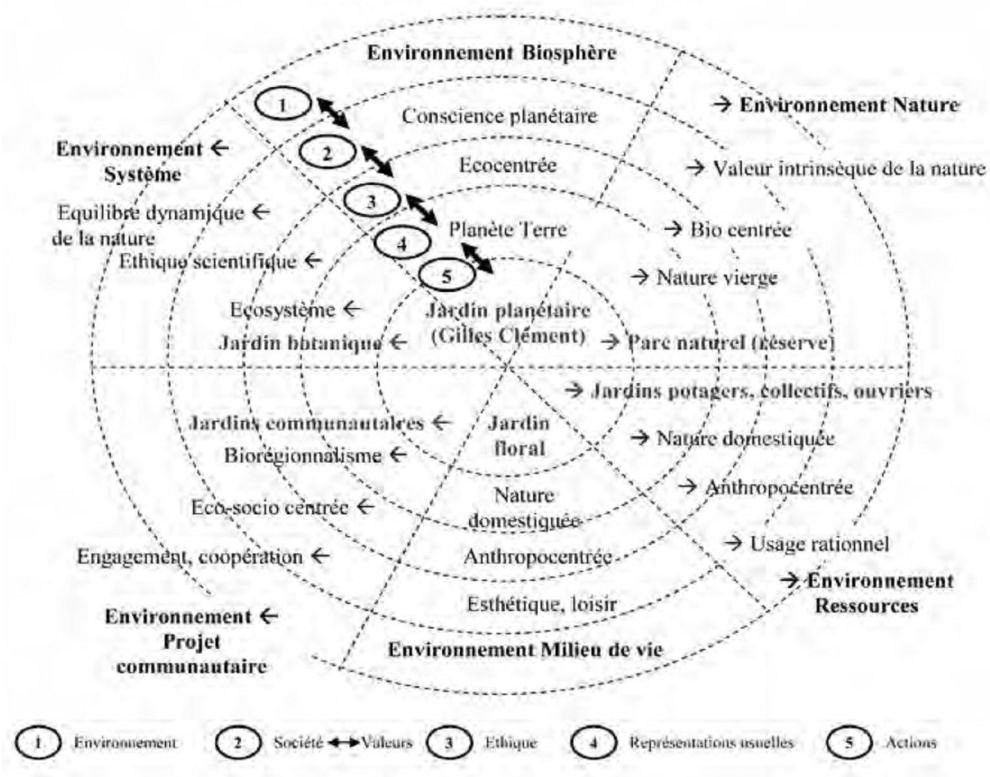


Figure 2.2 : Carte conceptuelle du jardin (Mahuziès, 2007, p. 24)²⁶

2.3 Initiatives d'éducation relative à l'éco-alimentation en milieu non formel au Québec

La recension d'écrits autour des thèmes centraux de cette recherche a permis de constater que rares sont les chercheurs en éducation qui abordent à la fois l'éducation, l'alimentation, la santé et l'environnement et les dynamiques sociales, concepts qui sont à la base d'une éducation à l'éco-alimentation (Gasperini, 2000; Sauvé, 2006). Comme cette recherche met l'emphase sur le milieu communautaire, il fut également intéressant de constater qu'il existe très peu d'études empiriques sur les pratiques d'éducation relative à l'environnement et à

²⁶ Nous sommes conscients que la démarche de Mahuziès se situe dans un courant anthropocentriste et une vision rationnelle de l'environnement qui distingue l'humain de la nature. Même si cela peut comporter une limite importante, nous croyons que sa démarche reste pertinente pour notre recherche.

l'alimentation en contexte d'éducation non formelle (Kallas, 1996). La plupart des études à ce jour se concentrent sur le milieu scolaire (Kubik et al. 2002; Cho, H. et al. 2004; Russell, 2004).

La seule recherche recensée qui semble se rapprocher suffisamment du contexte et de l'objet de cette étude pour nourrir ses résultats et ses réflexions est celle de Véronique Bouchard (2008) réalisée sur *Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : Le cas de la Coopérative de solidarité la Mauve*. Elle propose de caractériser la dimension éducative des activités de la coopérative et d'en saisir les enjeux.

Les résultats de cette étude de cas en profondeur montrent que l'initiative étudiée apporte une réelle contribution à l'éducation relative à l'environnement (au sens de l'optimisation du réseau des relations personnes-société-environnement) en lien avec l'alimentation et le domaine agroalimentaire. Les processus d'apprentissage qui se déroulent au sein de la coopérative semblent « permettre d'enrichir les représentations des personnes qui s'y impliquent et d'accroître leur pouvoir d'action individuel et collectif » (2009, p.158). Bien que la portée éducative de la coopérative soit parfois limitée par le manque de planification des interventions (qui relèvent souvent de bénévoles) et le manque de reconnaissance des processus d'apprentissages informels, elle contribue, entre autres, à l'acquisition de connaissances chez ses membres participants au niveau agronomique et technique : elle encourage le développement de savoirs-faires culinaires et alimentaires et favorise l'acquisition de valeurs et de compétences éthiques pour appréhender les problèmes socioécologiques actuels (2008, p.150).

Bouchard (2008) note toutefois que comme une grande partie de l'action éducative de la coopérative se déroule de manière informelle, autour de conversations et d'activités spontanées où la dimension éducative n'est pas planifiée, les membres participants semblent ne pas prendre conscience qu'ils sont en situation d'apprentissage et reconnaître tout le potentiel pédagogique de leur projet. Elle appelle ce type de situation les « apprentissages incidents » (Foley, 1991). Cette dimension semble présenter un défi majeur pour l'initiative étudiée. La chercheuse note en effet « qu'un savoir qui n'est pas reconnu peut difficilement être utilisé, transféré (dans un autre contexte) ou même transmis (à d'autres personnes) »

(Bouchard, 2008, p.151). Elle souligne que comme ces apprentissages sont souvent majoritaires dans ce genre d'initiative ancrée dans l'action sociale, ils méritent d'être pleinement reconnus puisqu'ils peuvent participer à la valorisation de savoirs souvent sous-estimés par l'éducation formelle, c'est-à-dire les savoirs informels, citoyens ou locaux. Selon Bouchard (2009, p.165), « la reconnaissance des savoirs issus de l'éducation non formelle ou informelle en contexte d'action sociale est intimement liée au pouvoir d'action et à l'émancipation des groupes sociaux », ce qui permet de constater la dimension politique d'une telle éducation.

Comme piste de développement afin de favoriser le potentiel éducatif de cette initiative, Bouchard (2009, p.166) suggère de définir les intentions pédagogiques visées par les activités d'éducation non formelle ou par l'apprentissage informel de la coopérative afin de choisir des approches et des stratégies éducatives appropriées. Comme par sa nature, ce type de projet favorise les apprentissages collectifs de type collaboratifs, coopératifs et les coapprentissage, l'auteure suggère de réfléchir au potentiel de la communauté d'apprentissage²⁷ comme stratégie éducative particulièrement porteuse dans ce contexte.

²⁷ Le principe de base de la communauté d'apprentissage est de mettre en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés et adaptés aux contextes divers et changeants (Orellana, 2002).

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre présente l'ensemble des éléments théoriques et conceptuels ayant contribué à la collecte des données, à l'analyse de celles-ci et à la discussion des résultats de cette recherche. L'articulation des éléments sélectionnés et présentés dans ce chapitre s'est faite à partir des concepts clés de l'objet central de la recherche, soit l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte d'éducation non formelle, plus spécifiquement dans deux jardins collectifs urbains. Afin de pouvoir bien en saisir les spécificités dans le contexte de cette étude, il apparaissait donc essentiel de définir les concepts suivants : éducation, alimentation, santé, environnement et les liens entre ces derniers.

De plus, un survol de certains champs théoriques faisant le pont entre ces concepts et l'objet de recherche s'est imposé. Ainsi, les champs de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation à la santé, ainsi que de l'éducation relative à la santé environnementale sont abordés dans ce chapitre. Une attention particulière est accordée à la recherche de Carine Villemagne (2005) sur l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain, car le contexte de l'action éducative des initiatives étudiées par cette chercheuse est très similaire à celui de la présente démarche de recherche. Comme l'une des visées de notre étude est de saisir la vision des participants en ce qui concerne le potentiel éducatif des initiatives étudiées et de leur propre rôle en tant qu'acteurs du milieu de l'éducation à l'éco-alimentation en milieu non formel, nous avons choisi de présenter un aperçu du champ des représentations sociales.

Finalement, afin de répondre à l'un des objectifs spécifiques de cette démarche cherchant à caractériser les dimensions critiques et politiques des projets de jardins étudiés, la dernière section de ce chapitre a pour objectif d'approfondir le concept de la « chose politique ». Les concepts d'identité politique et d'espace « biopolitique » sont aussi abordés.

Il importe de spécifier que si certaines des notions et des champs théoriques explicités dans ce chapitre ont été identifiés au début de notre recherche, d'autres sont venus s'ajouter en cours de route afin de répondre aux réalités des « cas étudiés ». C'est le cas par exemple du

concept de jardin comme microcosme du monde abordé à la section 3.7.3., qui s'est rajouté suite à la collecte de données. Ce processus de recherche itératif alternant entre les approches inductives et déductives de l'analyse des données colligées fait souvent partie intégrante des processus de recherches qualitatives (Villemagne 2005). Cette dimension méthodologique de la démarche sera explicitée davantage dans le quatrième chapitre de ce mémoire.

3.1 L'alimentation

L'alimentation est un concept central à ce mémoire qui fait référence, dans sa plus simple expression, à l'acte de nourrir ou de se nourrir. Il est aussi lié à l'action de manger, qui selon Maslow (1943), est la première pulsion de la vie et de la survie. À la base de la santé humaine, l'alimentation a, depuis la nuit des temps, guidé les actions de l'espèce humaine, son mode de gestion, d'organisation, ainsi que sa relation à la Terre nourricière Gaïa²⁸. Tel que décrit dans la problématique de ce mémoire (au chapitre 1), s'alimenter est aujourd'hui un geste de grande complexité, alors que les crises socioécologiques s'accroissent et que l'alimentation se retrouve prise en otage par un système de production, de transformation et de distribution mondialisé, qui déconnecte ainsi le champ et l'assiette.

Parmi les nombreux effets de cette crise alimentaire multidimensionnelle, certains auteurs parlent d'une prise de conscience de certains « mangeurs » quant au fait que l'alimentation a une dimension sociopolitique allant bien au-delà du simple fait de se nourrir. Selon cette conception, elle devient « une façon de se rattacher aux autres, à une vision du monde, à une société » (Lacaille, 2009, p.5). Dans son mémoire *Cacophonie alimentaire et femmes québécoises : des modèles alimentaires en mutation*, Émilie Lacaille (2009, p. 45-50) identifie 4 grandes fonctions qu'occupe l'alimentation dans l'interaction humain-société :

²⁸ Gaïa, dans la mythologie grecque, était une déesse symbolisant la Terre nourricière. Au niveau scientifique, l'hypothèse de Gaïa fut formulée pour la première fois dans les années 1980 par James Lovelock et Lynn Margulis. Selon ces auteurs, la biosphère se comporterait comme un être vivant avec ses propres régulations, adaptant la composition de son atmosphère à des valeurs permettant de garder un climat, des températures ou une hygrométrie compatibles avec l'existence de la vie (Lovelock, 1986).

- La première est la **fonction nutritionnelle** qui est régulée par la sensation de faim et de satiété. Il s'agit d'un besoin primaire, qui assure le maintien des fonctions physiologiques de l'organisme en comblant les besoins énergétiques de celui-ci;
- La deuxième est la **fonction socialisante** qui analyse l'alimentation sous l'angle de la socialisation qu'elle engage. Selon Lacaille (2009, p.45), manger est un « phénomène social total » qui implique l'être humain et la société dans toutes leurs facettes. En « étudier les pratiques alimentaires, c'est accéder à une micromanifestation de la société, où s'apprennent les règles de la vie en société, et à un lieu de partage et de communication » (Ibid, p. 46). Dans ce sens, le goût et les habitudes alimentaires sont largement modelés par la culture;
- La troisième fonction de l'alimentation fait référence à l'**hédonisme**, où manger est source de plaisir. Selon Chiva (2008 In Lacaille, 2009, p.49), « le plaisir serait une motivation fondamentale et une composante fonctionnelle de la sensation gustative ». La nourriture est souvent associée à des émotions et souvenirs. Toutefois, en cette période de « cacophonie alimentaire » où les problématiques qui y sont reliées se multiplient, Lacaille souligne que manger est aujourd'hui devenu une source de stress pour certains. Même si les pulsions primaires sont toujours au cœur de l'expérience, les mangeurs doivent considérer plusieurs informations rationnelles avant de faire leurs choix alimentaires (provenance, lien environnemental, taux de sucre et de gras, etc.) (Ibid.);
- La quatrième fonction, qui englobe les trois autres est celle du **symbolisme**. Ce sont les représentations associées aux aliments qui déterminent que ces derniers sont mangeables ou non, et qui en font des aliments très prisés ou considérés comme de la consommation courante. Aujourd'hui, ce symbolisme va encore plus loin, alors que « l'acte alimentaire contribue à l'édification de la personnalité, de l'identité, ainsi qu'à la conscience du corps » (Ibid, p.51). On y associe certains « dangers » comme la consommation d'OGMs, de pesticides et d'autres substances artificielles et chimiques qui pourraient nuire à la santé.

Selon cette chercheuse, mieux comprendre ces fonctions est essentiel afin de démystifier « l'acte alimentaire et les mécanismes qui maintiennent son équilibre » (2009, p. 45). Dans le

cadre de cette recherche, il est intéressant de faire le lien entre ces dernières et l'action éducative dans les jardins axée sur une éco-alimentation afin de voir lesquelles se retrouvent au cœur de l'expérience des jardiniers.

3.1.1 Les concepts de sécurité et de souveraineté alimentaire

En abordant l'alimentation, il nous apparaît essentiel de définir les concepts de sécurité et de souveraineté alimentaire qui sont souvent utilisés comme trame de fond par les mouvements cherchant à revoir le paradigme agroalimentaire dominant basé sur la libéralisation des marchés agricoles.

Tel que mentionné brièvement dans le premier chapitre de ce mémoire, le **concept de sécurité alimentaire** est loin d'être unique et universel. Selon la FAO (2006), depuis trente ans, il aurait évolué de considérations très économiques et quantitatives vers des considérations plus humanistes et plus qualitatives. Selon une recension d'écrits effectuée par cette organisation, la plupart des définitions convergent tout de même vers un certain nombre de mots-clés : satisfaction, accès, risque, durabilité. Lors du Sommet mondial sur l'alimentation de 1996, la FAO soulignait que : « La sécurité alimentaire est assurée quand toutes les personnes, en tout temps, ont économiquement, socialement et physiquement accès à une alimentation suffisante, sûre et nutritive qui satisfait leurs besoins nutritionnels et leurs préférences alimentaires pour leur permettre de mener une vie active et saine » (Ibid.).

À cette définition de base, certains groupes ajoutent aujourd'hui des critères socioécologiques. C'est le cas par exemple de l'organisme Action Communiterre, porteur de l'un des réseaux de jardins collectifs au cœur de cette recherche. Dans sa définition de la sécurité alimentaire, ce dernier insiste sur le fait que « toute production doit se faire dans le respect des droits humains et de l'environnement » (Stiegman, 2004, p.18). D'autres organisations ajoutent également des considérations éducatives, en insistant sur l'importance des pouvoirs et savoir-faire alimentaire. Pour Équiterre (2010) par exemple, un organisme oeuvrant sur les enjeux alimentaires au Québec, la sécurité alimentaire implique non seulement que les collectivités développent les aptitudes requises pour bien s'alimenter, mais

également qu'elles soient en mesure d'obtenir l'information leur permettant de faire des choix éclairés.

Depuis quelques années, un nouveau concept, celui de **souveraineté alimentaire** a vu le jour et gagne aujourd'hui en popularité. Même s'il existe également plusieurs conceptions de cette dernière, elle représente pour plusieurs « un **moyen** d'assurer la sécurité alimentaire des peuples » (Équiterre, 2010) en redonnant « aux pays du monde le droit de définir et de mettre en place leur propre politique agricole et alimentaire, leur degré d'autonomie alimentaire et à œuvrer librement à leur approvisionnement intérieur » (Coalition québécoise pour la souveraineté alimentaire, 2007). Ainsi, la souveraineté alimentaire se veut une réponse politique à la déréglementation et à la marchandisation de l'alimentation, souhaitant plutôt ramener la nourriture au cœur des priorités et des préoccupations étatiques. En opposition à la déterritorialisation de l'agriculture, la souveraineté alimentaire espère encourager « une production agricole et alimentaire locale, saine et écologique, réalisée dans des conditions équitables qui respectent le droit de tous les partenaires à des conditions de travail et de rémunération décentes » (Ibid).

Dans le cadre de cette étude, il sera intéressant de cerner qu'elle place les acteurs des projets à l'étude font de chacun de ces concepts. Selon ces définitions, la sécurité alimentaire serait principalement perçue comme une finalité et la souveraineté alimentaire comme un moyen d'y arriver.

3.2 L'éducation : une panoplie de contextes et de conceptions

Selon plusieurs théoriciens de l'éducation, il est très difficile de tenter une définition de ce concept qui soit universelle. En effet, l'éducation peut renvoyer à des significations, des pratiques et des finalités bien différentes. Dans cette section, quelques facteurs pouvant influencer les conceptions et les approches de la relation à l'éducation sont abordés afin de mieux situer les fondements et les pratiques éducatives au cœur de cette recherche.

3.2.1 Plusieurs concepts interreliés : le champ notionnel de l'éducation

Comme le souligne si bien la chercheuse Lucie Sauvé (2002, p.25), l'éducation est un « mot éponge », souvent associé à de nombreux concepts connexes, occasionnant parfois une certaine « inflation sémantique ». Lorsque l'on parle d'éducation, il arrive souvent de faire appel à des concepts « cousins » faisant référence à des intentions comme *l'information, la communication, la vulgarisation, l'animation, l'interprétation, la médiation*; ou à d'autres qui sont plutôt des stratégies, des moyens et des activités comme *la sensibilisation, la conscientisation, la mobilisation, la formation*. Afin de démystifier le tout, Lucie Sauvé (2010) a cartographié le champ notionnel de l'éducation afin d'y situer les concepts fréquemment rattachés à ce concept.

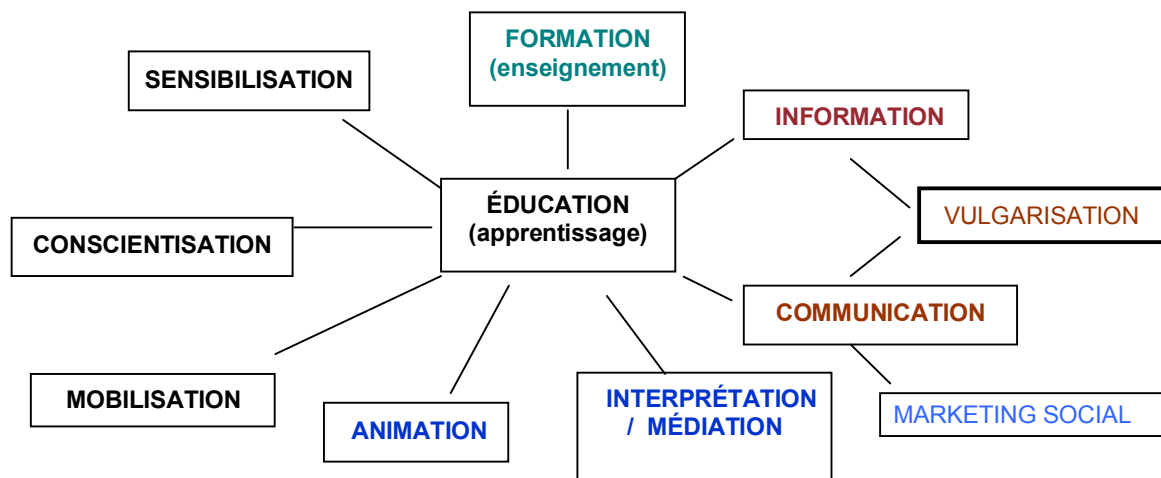


Figure 3.1 : Le champ notionnel de l'éducation (Sauvé, 2010)

Bien que plusieurs nuances existent entre chacun de ces concepts, nous ne tenterons pas de les définir individuellement, car le but de ce mémoire n'est pas nécessairement de caractériser le mode éducatif des projets à l'étude. Il importe tout de même de constater qu'ils s'articulent tous autour du concept d'éducation et que chacune de ces dimensions de l'éducation peut participer à la démarche éducative ainsi qu'influencer les représentations qu'auront les participants à l'étude de leur expérience éducative.

3.2.2 Un facteur clé : le contexte éducatif

Bien que l'éducation soit souvent associée au milieu scolaire (le **milieu éducatif formel**²⁹), Lucie Sauvé rappelle que l'éducation peut également se dérouler « tout au long de la vie », dans de nombreux autres contextes que dans une classe portée par une relation élève / enseignant. Selon cette vision souvent associée à celle de la société éducative, « c'est toute la société qui évolue, qui se construit, qui concourt au développement intégral de ses membres pour un développement social optimal » (2002, p.22). L'éducation joue donc un rôle clé dans la l'évolution des sociétés. Toujours selon Sauvé :

Elle rejoint toutes les dimensions de l'être et de l'agir, tout au long de la vie. Elle est attentive au « projet d'être » de chacun. Elle accompagne le travail sans cesse inachevé de « venir au monde ». Elle intègre les différents apprentissages (unités de développement) pour développer globalement le savoir-être et le pouvoir-faire (*empowerment*) de chaque personne et des groupes sociaux. (Sauvé, 2007).

Comme le contexte éducatif de cette étude est celui d'un jardin collectif urbain porté par un organisme communautaire, l'attention est plutôt centrée sur à l'éducation non formelle et l'éducation informelle en milieu non-scolaire. Bien définie par Véronique Bouchard (2008) dans son mémoire de maîtrise, **l'éducation non formelle** fait référence à une action éducative structurée, se déroulant hors du contexte formel de l'éducation. Ainsi, il peut s'agir d'actions éducatives planifiées par des organismes communautaires, des organismes d'éducation populaire, des ONGs, etc. C'est dans cette catégorie que se situent les cas à l'étude. Quant à l'**éducation informelle**, elle n'est pas systématisée. On la retrouve lorsque des personnes s'éduquent entre elles, de manière conviviale et sociale, dans leur lieu de travail, au sein de projets, de milieu de travail, en famille ou en communauté. Bouchard (2008) précise que vu le manque de formalisation des contextes des éducations non-formelles et informelles, elles sont parfois moins faciles à étudier et moins reconnues.

²⁹ Par définition, l'**éducation formelle** est reliée à une pratique au sein d'une institution scolaire (école, collège, université) ou fait l'objet de situations pédagogiques planifiées dans le cadre d'un programme institutionnel (Bouchard, 2008, p.31).

3.2.3 Lien société-éducation : les paradigmes socioculturels et éducationnels

Un autre facteur pouvant grandement influencer la représentation de l'éducation ainsi que sa mise en oeuvre est la relation qu'entretient une société avec son système éducatif. Bertrand et Valois (1992), ont écrit plusieurs ouvrages³⁰ sur l'influence de ce qu'ils nomment les « paradigmes socioculturels »³¹ sur les pratiques éducatives des sociétés. Selon ces auteurs, le fonctionnement de la société s'organise de façon dialectique. D'un côté, les orientations générales de la société (champ paradigmatique) se traduisent au plan politique par des énoncés, des normes, des lois et des règles (champs politiques), que les organisations transforment dans leurs pratiques (champ organisationnel). D'un autre côté, les organisations peuvent aussi influencer les politiques et les orientations d'une société.

Une société peut compter plusieurs paradigmes socioculturels, mais un seul sera véritablement dominant. De chaque paradigme socioculturel découle un paradigme éducatif, qui traduit, sur le plan de l'éducation, les grandes lignes du paradigme socioculturel et en assure le maintien et la reproduction. Selon Bertrand et Valois, il existe aujourd'hui quatre paradigmes socioculturels, desquels découlent cinq paradigmes éducationnels, qui en fin de compte se côtoient et s'influencent mutuellement selon des logiques bien précises (voir tableau 3.1).

Pour les auteurs, le couple des paradigmes industriel-rationnel est dominant dans les sociétés occidentales, puisque dans ces sociétés centrées sur le développement économique et technologique, l'école doit « valoriser la production de personnes bien adaptées à la société industrielle » qui ne « contesteront pas les règles du jeu de la libre entreprise » (1992, p.93). Par conséquent, Bertrand et Valois (1992) dans leur livre *École et sociétés*, soulignent l'urgence de prendre le virage vers une pédagogie utopiste qui sortirait des paradigmes dominants nous menant directement vers la catastrophe.

³⁰ Également par les mêmes auteurs : Les modèles éducationnels (1979) et Théories contemporaines de l'éducation (1990).

³¹ Selon Bertrand et Valois (1992), un paradigme socioculturel est un système dynamique composé de cinq éléments interreliés qui permettent de le caractériser : une vision du monde (incluant une conception des relations personne/ société/ environnement), un mode de connaissance, un ensemble de valeurs et d'intérêts, des façons de faire et une signification globale de l'activité humaine qui se veut une synthèse des quatre composantes précédentes.

Tableau 3.1
Paradigmes socioéducatifs de Bertrand et Valois (1992)

Paradigmes socioculturels	Paradigmes éducatifs associés
<p align="center">Paradigme industriel : (considéré comme dominant dans les sociétés occidentales actuellement)</p> <p>« Se caractérise par l'application de la rationalité scientifique aux activités humaines et par la croyance au progrès matériel » (p.84).</p> <p>Il en résulte une vision quantifiable et objective de la connaissance, une conception de la personne basée sur l'individualisme, une prédominance des valeurs économiques, un développement basé sur l'accumulation, primauté de la technologie et de la science.</p>	<p align="center">Paradigme rationnel</p> <p>Axé sur la transmission de savoirs prédéterminés par un maître détenteur de ces savoirs. Cette approche pédagogique mécanique faisant du professeur un transmetteur est souvent liée à la pédagogie dite « traditionnelle ».</p>
<p align="center">Paradigme existentiel</p> <p>Prône une société centrée sur la personne dans son développement intégral, où la vérité est plus existentielle et expérientielle qu'objective.</p>	<p align="center">Paradigme technologique</p> <p>Privilégie la quête d'efficacité. Dans ce modèle, le professeur a le rôle d'un ingénieur. Correspond souvent à l'analyse systémique et à la pédagogie par objectifs.</p> <p align="center">Paradigme humaniste</p> <p>Favorise la croissance individuelle maximale en interaction avec autrui dans un environnement centré sur les personnes posées comme des fins en soi. Il s'appuie sur une conception humaniste de l'éducation où le professeur devient facilitateur.</p>
<p align="center">Paradigme de la dialectique sociale</p> <p>Privilégie des valeurs d'égalité, de justice, et focalise sur des modifications sociales et culturelles nécessaires à l'évolution ou à la révolution de la société. Influencé par des réflexions marxistes et l'école de Francfort.</p>	<p align="center">Paradigme socio-interactionnel</p> <p>Travaille principalement sur les interactions entre l'école et la société. L'éducation, souvent portée par l'école comme institution sociale, est perçue, entre autres, comme un moyen d'abolir les rapports dominants dominés ou enseignants enseignés, d'analyser la situation sociale et de favoriser la naissance d'une société autogérée.</p>

Paradigme symbiosynergique	Paradigme inventif
<p>Repose sur une vision sociale, écologique et spirituelle de la société. Postule la symbiose entre les personnes, la société et la nature. Toute décision comporte des conséquences sur les autres et sur le monde. Il est donc urgent de redéfinir les valeurs qui sous-tendent la science et la technologie (p.181).</p>	<p>Cherche à promouvoir la création de communautés en démontrant que la personne n'a d'importance que par l'existence des autres et de l'univers. Fait la promotion, chez les personnes et les sociétés, de leur potentiel et capacité d'innovation sociale.</p> <p>L'éducation a comme fonction de faire émerger et de développer le projet de « vivre ensemble » autrement.</p>

Comme le vivre-ensemble et les liens entre les individus-société-environnement semblent au cœur des projets de jardinage urbains à l'étude, le paradigme inventif travaillant vers une vision symbiosynergique de la société apparaît particulièrement adapté aux expériences étudiées dans le cadre de cette recherche. Il sera intéressant d'approfondir cette réflexion dans la discussion sur les résultats de cette étude, soit dans le sixième chapitre de ce mémoire.

3.3 Le champ théorique de l'éducation relative à l'environnement

Comme l'objet central de notre recherche est l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage urbain, il est essentiel d'inclure l'éducation relative à l'environnement (ERE) à notre réflexion théorique. L'une des pionnières de l'approfondissement de ce champ d'études et de pratiques, Lucie Sauvé, décrit l'ERE comme « une dimension essentielle de l'éducation contemporaine qui se préoccupe de reconstruire le réseau des relations personne – société – environnement » (Sauvé, 1997) afin de répondre aux problématiques socioécologiques contemporaines. Plus spécifiquement, l'ERE correspond à l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement des personnes au sein de leur milieu de vie.

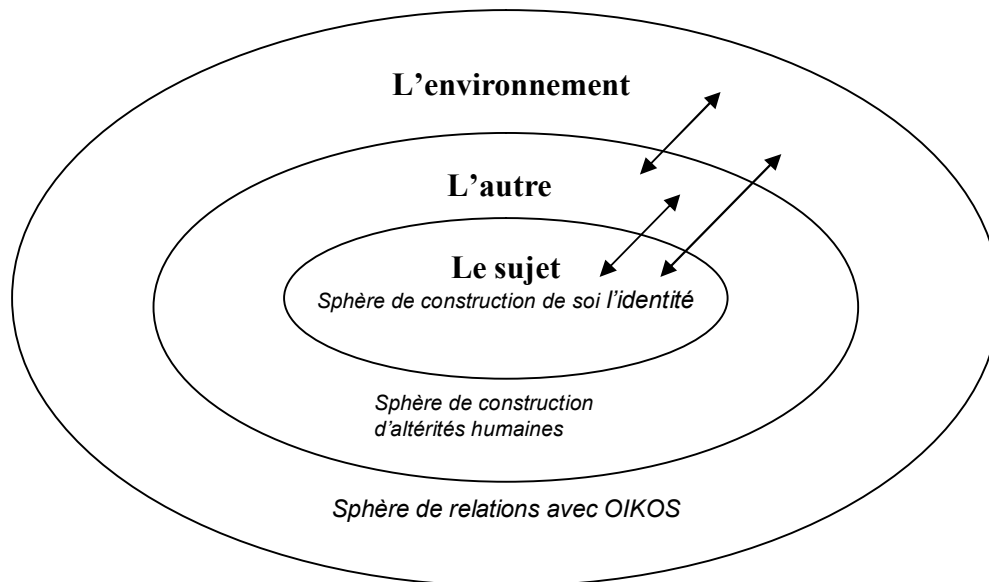


Figure 3.2 : Les trois sphères interreliées du développement personnel et social (Sauvé, 1999)

Comme dans le cas de l'éducation, il existe une panoplie de définitions et de conceptions de l'ERE. Toujours selon Sauvé (1997), elles varient souvent selon trois conceptions sous-jacentes, soit la relation à l'éducation, la relation à l'environnement, et finalement la relation entre ces dernières. Les différentes conceptions de l'éducation ont été clairement explicitées dans les sections précédentes. Dans le même sens, l'environnement peut également être envisagé selon plusieurs perspectives. Sauvé (1997, p.13-14) présente une typologie de six principales représentations de l'environnement :

- **L'environnement problème** (à résoudre) : Surtout lié à l'environnement biophysique, qui se détériore, depuis plusieurs décennies, à cause des problèmes socioécologiques qui s'aggravent. Il faut donc apprendre à en prendre soin et à le restaurer.
- **L'environnement ressource** (à gérer) : Représente le patrimoine biophysique collectif, essentiel à la vie, qui se dégrade. Il est donc essentiel d'apprendre à la gérer dans une perspective durable.
- **L'environnement nature** (à apprécier, à respecter, à préserver) : Fait appel à l'environnement « pur », naturel, dont l'humain s'est éloigné depuis des millénaires.

Selon cette vision, il est crucial de renouer la nature afin de rétablir l'équilibre socioécologique.

- **L'environnement biosphère** (où vivre ensemble, à long terme) : Fait référence à la planète Terre dans son ensemble, celle qui est souvent aussi appelé GAIA, mère de tous les êtres vivants.
- **L'environnement milieu de vie** (à connaître, à aménager) : Relève de l'environnement du quotidien, SON environnement, celui des lieux que l'on fréquente comme l'école, le travail ou la maison. Dans cette perspective, chaque personne peut devenir créatrice et transformatrice de son milieu.
- **L'environnement communautaire** (où s'engager) : Représente les lieux d'engagement où les gens d'une même communauté sont amenés à participer à la vie démocratique. Il interpelle la solidarité et la participation afin de transformer les réalités problématiques.

Ces diverses représentations de l'environnement ne sont pas mutuellement exclusives. Toujours selon Sauvé (1997), il n'est pas rare qu'un discours comporte plus d'une représentation à la fois.

La troisième variable associée à la diversité des conceptions de l'ERE est la relation existant entre l'éducation et l'environnement. Selon la vision de ce qui unit ces deux concepts, l'éducation relative à l'environnement aura différentes finalités. Arthur M. Lucas (1980-1981 *In* Sauvé 1997, p.18) identifie trois catégories de relations possibles :

- L'éducation **au sujet** de l'environnement, mettant l'accent sur le **contenu** : Dans ce contexte, l'environnement est un objet d'apprentissage **au sujet** duquel on est amené à acquérir des connaissances.
- L'éducation **dans** l'environnement en fait une **stratégie pédagogique**. L'ERE correspond alors au fait d'apprendre en entrant en contact avec l'environnement (au sens biophysique ou social dans lequel on vit). Cette vision peut être jumelée à l'éducation **par** l'environnement, où ce dernier est à la fois le **milieu d'apprentissage** et la **ressource pédagogique**.

- L'éducation **pour** l'environnement, où l'environnement devient un **but** en soi (mais pas nécessairement le seul). On apprend ainsi à résoudre et prévenir les problèmes environnementaux.

Dès lors, selon les buts, finalités ou objectifs visés par l'ERE, l'environnement peut être un **objet**, un **lieu**, un **agent** et un **but** de l'apprentissage. Il existe également de nombreuses combinaisons de ces différentes formes.

Finalement, Lucie Sauvé (1997, p.20-22) souligne qu'il existe trois perspectives complémentaires selon lesquelles l'éducation relative à l'environnement peut-être perçue et pratiquée. La première est la **perspective socio-écologique**, où l'ERE devient un outil de résolution de problèmes en contribuant à protéger la qualité du milieu de vie. La deuxième est la **perspective éducative**, où l'ERE devient une partie intégrante de l'éducation totale et contribue au développement intégral de la personne et du groupe social dans laquelle elle s'insère. Selon cette perspective, elle est amenée à favoriser et encourager le développement « de l'autonomie, du sens critique, du sens de l'engagement et de la solidarité dans le partage des tâches et des ressources » chez les apprenants afin de leur permettre « de mieux apprécier la qualité de l'environnement, de façon à vivre plus « joyeusement » sur la Terre » (Ibid. p. 21). La dernière perspective identifiée est la **perspective pédagogique**, centrée sur le processus éducationnel. Cette dernière prône des principes tel l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et s'inspire de discours éducationnels comme celui de Paulo Freire³² et de John Dewey³³ où l'éducation a une visée émancipatrice. Elle a pour objectif le développement du vouloir agir, à la base des pouvoirs et savoir agir nécessaires à l'engagement et à la participation citoyenne qui feront des apprenants des acteurs de changement oeuvrant à travailler à un changement des paradigmes à la racine de problématiques socioécologiques actuelles.

³² Paulo Freire est un pédagogue brésilien surtout connu pour ses efforts d'alphabétisation visant les personnes adultes de milieux pauvres. Sa pédagogie est axée, en outre, « sur la prise en charge du processus éducatif par les apprenants eux-mêmes, dans une démarche critique, vers la libération des aliénations » (Sauvé, 1997, p.24).

³³ John Dewey est un philosophe américain spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie. Il est l'initiateur du « *hands-on learning* » ou « apprentissage par l'action ». Par ce mouvement, il souhaite réconcilier esprit et action, travail et loisir, intérêt et effort.

En ce sens, Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008, p.7) rappellent que « le développement d'une compétence critique est l'un des objectifs majeurs de l'éducation relative à l'environnement » et est essentiel afin d'effectuer les changements qui s'imposent vers l'émancipation. Elles rappellent que la posture critique n'est pas seulement théorique ou réflexive (faisant référence à la pensée critique), mais fait appel à « l'engagement de l'être dans l'action » (Ibid, p.9) en toute cohérence avec ses valeurs et son éthique. Suivant cette logique, la dimension critique de l'ERE (ou criticité) se retrouve étroitement liée à la dimension politique de celle-ci (Ibid., p.10) visant « l'émancipation, l'équité et la justice sociale », en mettant à jour les relations de pouvoir en ce qui concerne les « choses publiques » (dont l'éducation et l'environnement) afin de contrer les oppressions et l'aliénation (Ibid, p.8). Comme la caractérisation de la dimension politique de l'éducation à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs à l'étude est l'un des objectifs spécifiques de cette recherche, le concept de « chose politique » sera approfondi davantage à la section 3.7 de ce chapitre. Pour l'instant, il sera question de l'ERE en milieu communautaire qui cadre parfaitement avec le contexte éducatif des initiatives étudiées.

3.3.1 L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain

C'est Carine Villemagne (2005), dans sa thèse de doctorat *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain : un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*, qui fut l'une des pionnières de la théorisation de l'ERE en milieu communautaire urbain. Selon cette auteure, les pratiques d'ERE dans ce type de contexte sont « méconnues et peu explicitées dans la littérature » et aussi « méconnues de ceux qui les vivent : elles sont peu problématisées, peu systématisées et conscientisées » (2005, p.31).

Afin de remédier à ce vide scientifique et d'entreprendre la théorisation de ce champ émergent, Villemagne a choisi de croiser plusieurs champs contributifs, soit l'éducation

relative à l'environnement, l'éducation communautaire, l'éducation des adultes ainsi que celui de la communication interculturelle.³⁴

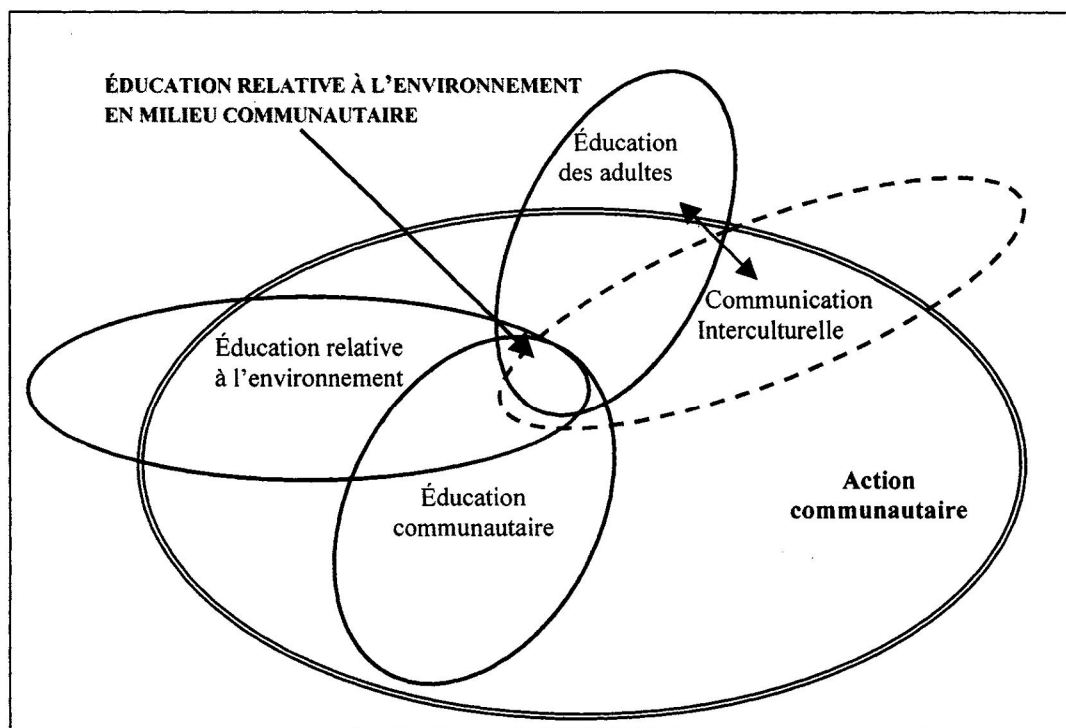


Figure 3.3 : L'éducation relative à l'environnement en milieu urbain (Villemagne, 2005, p. 330)

Selon Villemagne (2005), l'ERE en milieu communautaire urbain prend appui sur des communautés et peut être pratiquée *avec, dans, par* et *pour* ces dernières :

- L'éducation **avec** ou **par** la communauté met l'accent sur la capacité de transformation sociale dont cette dernière est porteuse en s'orientant principalement sur l'*empowerment* et les prises de conscience de ces membres. Il s'agit de les

³⁴ Nous avons choisi de ne pas définir les champs théoriques de l'éducation aux adultes et de l'éducation communautaire puisque ces derniers ne sont pas au cœur de notre démarche. Soulignons simplement que Carine Villemagne en fait une excellente description aux pages 323 à 330 de sa thèse de doctorat.

amener à prendre conscience des problématiques socioécologiques actuelles et de travailler à ce qu'ils deviennent des acteurs de changement afin de les transformer;

- L'éducation **dans** la communauté fait référence à l'ancrage territorial, où la communauté devient le lieu d'enracinement de cette dernière;
- L'éducation **pour** la communauté signifie que les retombées positives de l'action éducative bénéficient en premier lieu aux membres de la communauté eux-mêmes (Villemagne, 2005, p. 325-326).

Les acteurs au cœur de l'ERE en milieu communautaire, que Villemagne appelle aussi les « agents potentiels de changement social », sont majoritairement des adultes et des organisations communautaires. L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire se situe donc dans le champ plus large de la pratique de l'action communautaire. Parmi ses nombreuses finalités, elle vise, entre autres, à « construire la relation à l'environnement des communautés à l'intérieur d'un processus qui induit la construction des communautés elles-mêmes » (Ibid., p. 331). La vision collective de la communauté est ainsi favorisée par rapport aux pouvoirs et privilèges individuels, qui se font trop souvent aux dépens des autres et de l'environnement. Selon cette vision, elle vise à développer le pouvoir de faire et d'agir ensemble, ainsi que l'élaboration de savoirs, de savoirs-faire et de valeurs collectives. Comme cette conception est en rupture avec les fondements de la société occidentale actuelle dominée par des préoccupations économiques et individualistes, l'éducation doit contribuer à la transformation de la société sur des principes socioécologiques et communautaires. L'ERE en milieu communautaire est donc porteuse d'une vision écosociale de l'éducation reposant sur des dimensions critiques et humanistes importantes.

Carine Villemagne (2005, p. 336 à 339) y rattache deux approches éducatives principales et plusieurs autres approches spécifiques. À ce point-ci, il est essentiel de souligner qu'une **approche éducative** est « une orientation qui guide l'organisation de la situation éducative pour atteindre une ou plusieurs finalités » (Sauvé, 1997). Ainsi, les deux approches éducatives principales de l'ERE en milieu communautaire sont les suivantes:

- **L'approche conscientisante** qui vise le développement d'une conscience critique de l'adulte à travers un dialogue avec ses pairs sur les réalités socioécologiques actuelles et leurs fondements. Elle est inspirée de Paulo Freire et d'autres théoriciens critiques, ainsi que de l'approche critique en ERE ³⁵ qui a été abordée à la section 3.3;
- **L'approche communautaire** « prend appui sur une communauté de lieu » comme laboratoire « privilégié d'*empowerment* des membres de cette communauté ». Selon cette vision, l'*empowerment* représente à la fois la finalité et un processus, alors qu'il cherche à amener les participants à « reprendre contrôle de leur vie et de leur environnement » (Lamoureux et coll. 2002, p.63, *In* Villemagne, 2005, p. 337) à travers le développement de projets concrets, ancrés dans l'action. Elle peut être associée à l'approche praxique en ERE ³⁶;

Les approches spécifiques quant à elles sont :

- **L'approche locale** privilégie « un ancrage local des pratiques ou des projets développés » en prenant appui sur les problématiques du milieu de vie ou du territoire des participants (souvent lié au quartier);
- **L'approche expérientielle** faisant appel à des projets concrets ancrés dans l'action est au cœur de changements sociaux, politiques, culturels et écologiques visés par l'ERE en milieu communautaire;
- **L'approche systémique** aborde les relations interdépendantes transversales à la communauté trop souvent fragmentée. Ainsi, elle permet aux participants de faire des liens entre le social, l'écologie et la politique par exemple, tout en les comprenant individuellement;
- **L'approche coopérative** fait référence aux apprenants et à la construction « entre eux d'un savoir plus riche » à travers l'entraide, le dialogue et le partage (Sauvé et Orellana, 2003, *In* Villemagne, 2005, p. 338). Elle valorise et contribue à « la responsabilisation des adultes participant à un projet » ainsi qu'à la construction de

³⁵ *L'approche critique* vise une prise de conscience « de nature à inciter les individus et les groupes sociaux à prendre contrôle de leurs conditions et de leurs modes de vie, à envisager un futur qui leur convienne et à participer aux décisions qui les concernent » selon Sauvé (1997b).

³⁶ L'approche praxique met l'accent sur l'apprentissage au cœur de l'action. Cet apprentissage fait appel à la réflexivité dans et sur l'action selon Mahuzies-Sanuy (2007, p.8).

savoirs, savoirs-faire, de valeurs communes et d'un « patrimoine communautaire commun » (Ibid);

- **L'approche collaborative** fait référence au réseautage des acteurs du milieu « par le développement de collaboration et de partenariats ». Elle est fondamentale afin d'apprendre à travailler en équipe dans des projets interdisciplinaires;
- **L'approche créative** fait souvent appel à la pédagogie de l'imaginaire proposée dans le courant de l'écoformation³⁷ en invitant les participants à développer une « relation au monde sensible »;
- **L'approche conviviale** qui propose de rendre les problématiques socioécologiques accessibles en créant des réalités qui ne soient pas toujours problématisées. Il s'agit de mettre plutôt l'emphase sur la « découverte joyeuse, l'émerveillement, les rapports conviviaux et les éléments sensibles qui nous entourent ».

Ces différentes approches sont loin d'être mutuellement exclusives, pouvant être combinées ou juxtaposées selon la nécessité des objectifs éducatifs. Elles donnent ainsi lieu à une panoplie de situations éducatives différentes. Théorisé d'abord par Legendre (1993), le modèle de base de la situation éducative inclut un ensemble d'éléments qui interagissent : le Sujet, l'Agent, l'Objet et le Milieu (voir figure 3.4).

Comme le souligne Véronique Bouchard (2008, p. 47) quant aux contextes éducatifs non formels ou informels, « ces relations pédagogiques, didactiques, d'apprentissage ou d'enseignement ainsi que le rôle qu'occupe chaque personne ne sont pas toujours clairement définies ». Il est possible d'apprendre de manière autonome, tout comme une même personne peut jouer plusieurs rôles à la fois.

³⁷ L'approche de l'écoformation propose l'exploration de la dimension formative du rapport au monde d'un individu au sein de son milieu physique (Ibid.). La pédagogie de l'imaginaire, lorsqu'elle est utilisée comme stratégie d'éco-formation invite à faire appel à la symbolique des choses, à leurs représentations émotives et sensorielles plutôt qu'à leurs dimensions scientifiques et rationnelles (Cottreau, 1999)

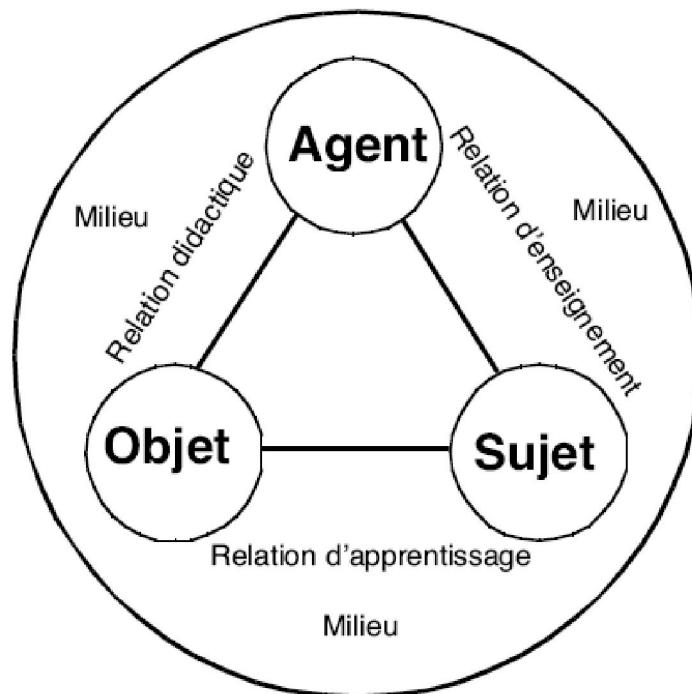


Figure 1

Illustration de la situation pédagogique « SOMA » selon Legendre (1993 : 1168).

Figure 3.4 : Les composantes d'une situation pédagogique (Legendre, 1993, p. 1168)

En ce qui a trait à l'ERE en milieu communautaire urbain, Villemagne (2005) souligne que le Sujet est souvent identifié à l'adulte ou aux membres d'une communauté qui sont souvent au « carrefour de plusieurs relations » éducatives. Il faut donc bien le connaître pour qualifier ces relations. L'Agent, qui correspond « aux ressources offertes au Sujet dans une situation éducative » (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003, *In* Villemagne, 2005, p. 340), peut être autant le Milieu que les instigateurs de la situation éducative. Il participe souvent comme Sujet lui aussi à l'activité éducative. Il peut également jouer le rôle d'éducateur, d'animateur communautaire que celui d'un simple membre de la communauté. L'Objet de la situation éducative correspond aux objectifs définis par l'action éducative. Rappelons que l'ERE en milieu communautaire cherche à « (re) construire la relation des communautés à l'intérieur d'un processus qui induit la construction des communautés elles-mêmes » (Ibid., 2005,

p.340). Le Milieu, quant à lui, correspond à la communauté et son territoire de vie. Toujours selon les observations de Villemagne, il semble que la relation Sujet-Objet soit souvent privilégiée et que l'Agent et le Sujet coorganisent les relations didactiques et d'enseignement souvent sous la forme d'une relation d'apprentissage.

Dans sa thèse de doctorat, Villemagne (2005) ne va pas jusqu'à présenter des stratégies éducatives ou des démarches spécifiques de l'ERE en milieu communautaire urbain. Comme ces éléments sont importants dans notre démarche afin de bien identifier et systématiser l'éducation à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain, il est essentiel ici de rappeler qu'une stratégie pédagogique « s'inspire d'une approche globale et précise les caractéristiques de la situation pédagogique » (Sauvé, 1997, p. 124) en proposant un plan d'organisation entre ses composantes. La stratégie pédagogique inclut la plupart du temps un ensemble de stratégies spécifiques qui peuvent être relatives à la relation didactique (A-O), à la relation d'enseignement (A-S), à la relation d'apprentissage (S-O), ainsi qu'au milieu (M) (Ibid, p. 124-125). Comme celles-ci sont intégrées dans une démarche pédagogique globale inspirée de l'approche pédagogique adoptée, il sera intéressant de faire le lien entre les approches présentées par Villemagne et les stratégies et activités identifiées dans le cadre de cette démarche de recherche.

Puisque l'un des objectifs spécifiques de la présente démarche de recherche est également de définir les pratiques d'éducation relative à l'éco-alimentation au sein des jardins collectifs étudiés, il importe de bien définir ce que représente une « pratique éducative ». Toujours selon Carine Villemagne (2005, p.62), elle est « un ensemble plus ou moins organisé, structuré et cohérent de situations éducatives orientées selon une finalité, des buts, des objectifs généraux et spécifiques » visant la transformation d'une réalité à une autre pour la personne ou le groupe participant au processus. La pratique éducative met souvent en interaction un ou des éducateurs/animateurs avec un ou des citoyens/apprenants afin de réaliser des apprentissages (savoirs, savoirs-être, savoirs-faire, savoirs-agir), mais ces rôles peuvent être confondus, si les citoyens sont à la fois instigateur du projet et participants. Cette recherche tente donc d'approfondir comment se déroule l'ensemble des pratiques et situations éducatives au sein des jardins collectifs étudiés et quelles en sont les interactions.

3.4 Le champ théorique de l'éducation relative à la santé

Un autre champ de connaissances étroitement lié aux intérêts de cette recherche est celui de l'éducation relative à la santé. Le concept de santé, comme ceux de l'éducation et de l'environnement, fait référence à une panoplie de repères et de représentations. Historiquement, il semble que sa définition se soit principalement construite autour de la maladie. En effet, selon Étienne Van Steenberghe et coll. (2000, p.1) la santé est souvent perçue comme « l'absence de maladie ». Néanmoins, il existe aujourd'hui de nombreuses approches en cette matière. Par exemple, Bantuelle et coll. (2000 *In* Sauvé et Godmaire, 2004, p.9) en ont identifié plusieurs:

- l'approche **biomédicale** axée sur le diagnostic d'un problème et sa remédiation;
- l'approche **psychosomatique** qui s'intéresse aux relations entre les facteurs physiologiques et psychologiques;
- l'approche **anthropologique** qui appréhende la santé ou la maladie comme une construction culturelle;
- l'approche **écologique** qui considère la santé comme un état d'équilibre entre la personne et son environnement.

Dans la même veine, comme pour l'ERE, le champ de l'éducation relative à la santé a également donné lieu à une multitude d'approches et de pratiques selon la conception de la santé et des interventions nécessaires en la matière. Les approches que l'on pourrait qualifier de « traditionnelles » et qui ont jusqu'ici été dominantes dans le secteur de la santé publique sont axées principalement sur les changements de comportements (behavioriste) et sur la transmission d'information (traitement cognitif) (Sauvé et Godmaire, 2004; Van Steenberghe et coll., 2000). De nouveaux courants ont toutefois émergé récemment qui mettent davantage l'accent sur l'initiative personnelle, l'autoprise en charge, l'action collective et les interrelations personnes-société-environnement. Ainsi, des approches axées sur la participation, la motivation ainsi que sur une critique des réalités problématiques ont vu le jour depuis quelques années (Van Steenberghe et coll., 2000). Comme le soulignent Lucie Sauvé et Hélène Godmaire (2004, p.9-10), ces approches ont pour objectif de permettre « une éducation fondamentale des personnes ou de leur groupe social, en développant la capacité

qu'ont les individus de comprendre et de contrôler eux-mêmes leur état de santé, en lien avec la santé des écosystèmes au sein desquels ils interagissent ». Dans le contexte de cette recherche où l'autoproduction alimentaire et l'éducation qui y est associé se retrouvent à l'interface du rapport à la santé et à l'environnement, ces dernières approches semblent beaucoup plus pertinentes.

3.5 L'éducation relative à la santé environnementale

À la jonction de plusieurs champs théoriques associés, l'éducation relative à la santé environnementale, champ encore peu théorisé, intègre des éléments complémentaires de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation à la santé, de l'éducation au risque et de l'éducation communautaire (Figure 3.5).

Selon les chercheuses Lucie Sauvé et Hélène Godmaire (2004, p.10), l'éducation relative à la santé environnementale vise à « optimaliser le rapport des personnes et des groupes sociaux aux réalités qui se situent à l'interface de l'environnement et de la santé ». Comme pour l'ERE et l'éducation à la santé, il en existe de nombreuses conceptions et applications.

Dans le cadre du présent projet de recherche, l'éducation relative à la santé environnementale semble se rapprocher de ce que Sauvé et Godmaire (2004, p.11) appelle une « expérimentation collective », c'est-à-dire d'apprentissages en groupe d'une problématique à travers la participation des personnes et des groupes sociaux concernés. Dans ce type de démarche, une dynamique participative est généralement favorisée, surtout à travers « l'exploration et la compréhension des interactions complexes entre les personnes, leur groupe social et le milieu de vie en ce qui a trait à la santé ». Ce processus peut aussi être accompagné de la conception et la mise en œuvre de projets d'amélioration de ce réseau d'interactions. Cette démarche d'investigation critique peut favoriser la construction collective de savoirs et stimuler la participation et l'engagement des membres du groupe dans une action individuelle ou collective. Dans le cadre de cette étude, il s'agit du groupe de jardiniers participant au projet de jardinage collectif.

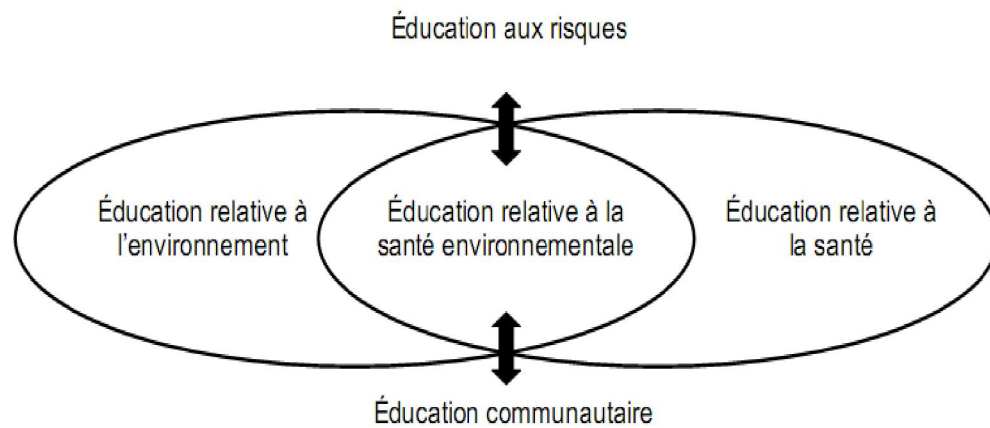


Figure 3.5 : L'éducation relative à la santé environnementale en milieu communautaire : à la confluence de différents champs associés (Sauvé et Godmaire, 2004)

Cette vision va de pair avec la proposition d'Antoine Lazarus (*In* Van Steenberghe et Doumont, 2005, p.15) selon laquelle l'éducation relative à la santé environnementale est plus que la simple transmission d'informations sur les problématiques relatives à la santé et l'environnement. Elle est plutôt appelée à générer de la connaissance et à modifier la prise de conscience. Selon cette perspective, « l'éducation transforme le niveau de conscience des individus pour les rendre capables. Capable de vouloir, d'analyser, de participer, de se responsabiliser. Capable aussi de remettre en question certains aspects des cultures et pratiques de son groupe d'appartenance » (*Ibid*). Cette forme d'éducation relative à la santé environnementale devrait amener les apprenants vers une vision beaucoup plus écosystémique et responsable de leurs réalités (Sauvé et Godmaire, 2004, p.10).

3.6 L'univers des représentations sociales

En vue de mieux comprendre et de systématiser l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain à travers l'étude en profondeur de deux projets montréalais, le champ des représentations sociales apparaît particulièrement porteur, permettant de pénétrer ces initiatives à travers le regard des participants et de saisir comment leurs représentations de certains « éléments » sociaux guident leurs actions et comment en retour, l'immersion dans le projet de jardin transforme leurs champs représentationnel.

En effet, selon cette théorie, chaque individu construit des représentations à travers son vécu, ses expériences, ses valeurs, ses croyances, ses attitudes. Ces représentations évoquent « un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc. » (Garnier et Sauvé, 2000, p. 66) reflétant inévitablement des éléments socialement construits sous l'influence du groupe d'appartenance de ce dernier. Ainsi, les représentations correspondent rien de moins qu'à une vision des choses et du monde. Mais ce regard n'a rien de figé. La représentation sociale d'un objet est en constante évolution, se modifiant à force d'interaction entre l'objet et le sujet. Dès lors, l'étude des représentations correspond à saisir une photographie temporaire d'une situation qui peut-être amenée à changer ou à se modifier dans le temps.

Malgré cette complexité, l'étude des représentations sociales peut, selon Catherine Garnier et Lucie Sauvé (2000, p.69), « contribuer à éclairer la dynamique des rapports entre la personne, la société et l'environnement » afin de mieux comprendre les dynamiques entre certains acteurs, le lien qu'ils entretiennent avec leurs propres actions, permettant de mieux planifier leurs interventions et résoudre certains problèmes. Pour cette raison, l'analyse des représentations demeure très pertinente pour les études en éducation, entre autres, comme aide à la planification de stratégies d'éducation relative à l'environnement qui s'intéresse à la relation personnes-société-environnement.

L'étude des représentations dans le cadre de ce mémoire s'est faite autour des principaux thèmes et concepts spécifiques de la recherche soit l'éducation, l'environnement, l'alimentation, la santé, les dynamiques sociales et la relation entre ceux-ci afin de saisir comment les participants aux projets conçoivent l'éducation relative à l'éco-alimentation en

contexte de jardinage collectif urbain. Les résultats de cette démarche seront présentés au cinquième chapitre de ce mémoire.

3.7 La « chose politique »

L'un des objectifs spécifiques et transversaux de ce mémoire est d'identifier et de caractériser la dimension politique de l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les projets de jardins collectifs urbains. Il nous apparaît donc essentiel de bien définir ce concept afin de pouvoir faire les liens appropriés avec les initiatives éducatives à l'étude.

Souvent confondu avec le système électoral, l'appareil représentatif et législatif qu'est l'État, avec une participation au système politique « dit » traditionnel à travers des élections ou finalement avec une participation aux partis politiques, le terme politique, dans le contexte de cette recherche, représente quelque chose de beaucoup plus large et englobant, pouvant référer autant à l'identité, qu'à l'espace ou l'action, de même qu'au système électoral proprement dit.

Selon les racines étymologiques du mot, « politique » vient du latin *politicus* et du grec *polis* qui signifie ville ou cité, combiné au suffixe d'adjectif *ikos* qui donne *ique* en français. Ainsi, dans sa définition la plus simple, le politique concerne tout ce qui a trait aux affaires publiques, aux affaires de la cité, ou ce qui intéresse les *politai* (citoyens), acteurs de la vie politique. De ce point de vue, le politique est bien loin de représenter seulement les structures ou fonctions de pouvoirs et de gestions des sociétés.

Selon Swartz (1968, p.1), le politique peut aussi se rapporter « à des **événements** qui ont traits à la détermination ou à la **réalisation d'objectifs publics** et/ou à la distribution différentielle du pouvoir, ainsi qu'à l'**utilisation du pouvoir dans le ou les groupes** intéressés par ces objectifs » (traduction libre). Allant encore plus loin, Chaia Heller (2002, p.216), figure importante du courant de l'écologie sociale, définit le politique comme un acte à la portée de tous, pouvant commencer par des conversations intéressées : « L'activité politique est ce qui se passe quand les citoyens se réunissent pour discuter, débattre et décider les mesures politiques qui conditionneront leur existence en tant qu'habitants d'une ville ou

d'un village ». Cette vision du politique le présentant « comme une sphère d'activité non partisane » (Sauvé, 2009, p.154) met l'emphase moins sur les institutions, les fonctions ou les structures, mais plutôt sur des « processus politiques » reposant sur l'action. Cette action dite « politique » peut être de différente nature, mais doit chercher à agir sur la direction des affaires publiques dans un domaine ou un autre de la vie communautaire (Breton, 1983).

Afin de pousser plus loin cette réflexion et compréhension du politique et du concept intimement relié d'« action politique », il semble essentiel de faire un détour afin d'approfondir la notion de **pouvoir** qui est au cœur de l'**action politique** dans toutes ses formes. Selon l'anthropologue Georges Balandier (1984, p.3), le pouvoir, quels que soient sa forme ou son emploi, est présent et reconnu dans toute société humaine, même les plus rudimentaires. Il est, la plupart du temps, au service du système social, qui ne peut se maintenir par la seule intervention de la « coutume » ou de la loi, mais par une sorte de conformité automatique aux règles. Le « pouvoir politique » intervient donc autant entre les individus et les groupes sous forme de compétition plus ou moins permanente, alors que chacun cherche à orienter les décisions de la collectivité dans le sens de ses intérêts particuliers. Le pouvoir a alors comme fonction de défendre la société contre ses propres faiblesses, de la conserver « en état », fidèle à ses principes fondamentaux.

Selon cette vision, le **pouvoir politique** vient d'être envisagé en tant que nécessité. Toujours selon Balandier, son ambiguïté n'en est pas moins manifeste alors qu'il apparaît à la fois comme une nécessité (reflet de la société garante de sécurité collective et pur reflet de la coutume ou de la loi) et un danger puisqu'elle justifie et entretient l'inégalité. Tous les régimes politiques sont affectés par cette ambiguïté, qu'ils se conforment à la tradition ou à la rationalité bureaucratique (1984, p.3). L'action politique, en relation directe avec ces relations de pouvoirs, devient donc la voix par laquelle les acteurs politiques (dont les citoyens et les groupe d'intérêts) tentent de renforcer et ou renverser le pouvoir politique dominant. En ce sens, Raymond Breton (1983, p.35), auteur de l'article *La communauté ethnique, communauté politique*, souligne que l'action politique est par nature conflictuelle, car elle cherche à influencer la distribution du pouvoir ou des ressources. Breton souligne qu'elle peut parfois avoir une autre visée, celle de l'atteinte d'objectifs collectifs à des fins communautaires. Dans ce cas, les dynamiques en place ne seront plus que compétitives, mais

également celles de coordination de ressources communes afin d'arriver à un but commun (Ibid, p.36).

Afin de réussir à percevoir le plus de dimensions possible de manière transversale dans l'analyse des données de cette recherche, il était impératif de trouver un cadre flexible qui permettrait de regarder ces différentes facettes parallèlement. L'**anthropologie politique**, champ théorique relativement récent³⁸ étudiant la manière dont la politique fonctionne localement à partir du modèle réel, celui qui existe, et non sur un modèle théorique comme le fait le politologue, est apparu comme le cadre le mieux adapté aux besoins de cette démarche. Même si ce champ des savoirs a eu tendance, à une certaine période, à se concentrer sur l'État comme instrument politique (Abélès, 1990, chap. 1), il a depuis élargi ses études à diverse formes « d'expression » du politique. Dans son ouvrage *Anthropologie politique*, Georges Balandier (1984, p.2) identifie quatre principales procédures qui sont utilisées séparément ou conjointement pour délimiter le domaine politique :

- 1) « La première utilise les modes d'*organisation spatiale* : c'est ainsi que Max Weber caractérise l'activité politique, en dehors du recours légitime à la force, du fait qu'elle se réfère à un territoire aux frontières précises;
- 2) La deuxième prend en considération les *fonctions* qui, sous leur forme la plus générale, sont vues comme assurant la coopération interne et la défense de l'intégrité de la société contre les menaces extérieures;
- 3) Une troisième procédure fait appel aux *modalités de l'action politique*, toute action sociale devenant politique lorsqu'elle cherche à contrôler ou à influencer les décisions concernant les affaires publiques;
- 4) La dernière, aux *caractéristiques formelles* qui incitent les analystes « structuralistes » à considérer le politique sous l'aspect de la prépondérance d'une structure sur toutes les autres, dans une société unifiée. »

³⁸ Selon Georges Balandier (1984), cette discipline est apparue bien tardivement et est souvent attribuée aux années quarante avec l'ouvrage d'Evans-Pritchard sur les *Systèmes politiques africains* (1940). Les recherches en anthropologie politique sont néanmoins bien antérieures (cf. Morgan : *La société archaïque*) et poursuivent un projet fort ancien orientant déjà la réflexion d'Aristote dans sa *Politique* : la définition de l'homme en tant qu'être « naturellement » politique.

Balandier souligne toutefois que les délimitations entre ces catégories demeurent souvent imprécises ou contestables, et que chaque école théorique a sa manière propre de les tracer, tout en utilisant souvent les mêmes instruments. Il poursuit en soulignant le caractère parfois aléatoire, subjectif et parfois même impermanent du politique :

Les buts politiques ne sont pas uniquement atteints par le moyen des relations qualifiées de politiques et, à l'inverse, ces dernières peuvent satisfaire des intérêts d'une nature différente (économiques, par exemple). L'essence du politique semble toujours échapper lorsqu'on croit la saisir. (Balandier, 1984, p.3)

Suivant cette mise en garde, il apparaît pertinent d'explorer d'autres champs théoriques abordant des notions parallèles à celui de l'action politique et qui pourrait ajouter à l'analyse transversale de nos données afin d'en faire ressortir une dimension politique.

3.7.1 L'identité politique

Considérant que l'action politique est intimement liée et repose en partie sur l'**identité politique** à travers les valeurs et les considérations éthiques, cette notion semble importante à approfondir. En lien avec les réflexions au cœur de ce mémoire, il est intéressant de se demander si le jardin collectif urbain, comme projet éducatif permettant aux citoyens d'un même quartier de s'engager dans leur communauté, devient par le fait même, un terreau fertile de (re)construction de l'identité politique.

Définie par plusieurs auteurs comme étant avant tout une « représentation que l'on a de soi » (Martin, 1994; Mayaffre, 2003, p.1) « dans notre relation de pouvoir face aux autres personnes, aux autres groupes, ou aux institutions » (traduction libre) (Thomashow, 1995, p.105), l'identité politique repose sur un ensemble de valeurs reflétant sa position dans la société, ses convictions propres, sa dynamique sociale et ses actions quotidiennes. Allant dans le sens de la réflexion d'Aristote dans sa *Politique* qui percevait l'humain comme un être « naturellement » politique, l'identité politique peut être conscientisée ou non, selon la représentation qu'ont les citoyens d'eux-mêmes dans le monde.

Dans son ouvrage *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*, le professeur et environnementaliste engagé Mitchel Thomashow (1995, p.105) souligne la nécessité de

prendre conscience de notre relation au monde, de notre identité écologique et politique afin de devenir ce qu'il appelle « de meilleurs citoyens écopolitiques ». À travers une démarche de réflexion sur les pratiques, il propose toute un ensemble d'exercices à ses étudiants afin que ces derniers arrivent à définir leur relation écocitoyenne au monde et puissent ensuite (re)construire cette base identitaire, essentielle à l'action engagée réfléchie. Si le travail sur l'identité écologique consiste à « élargir les perspectives quant à l'identification d'écosystèmes », celui sur l'**identité politique** consiste à « élargir les perspectives quant aux relations de pouvoirs » (traduction libre) (Ibid, p.105) afin de permettre à toutes personnes intéressées de constater la complexité des relations de pouvoirs présentes dans toutes les sphères de la vie et de pouvoir se positionner. Comme la relation au pouvoir évolue selon les expériences et les cycles de vie, l'identité politique est également en constante mutation. Thomashow mentionne trois dimensions interreliées à l'identité politique :

- 1) La première dimension est l'**idéologie politique**. Cette dernière fait référence au système de croyances : les valeurs concernant par exemple les systèmes capitalistes ou socialistes, les lois d'autorégulation liées au marché privé ou la gestion collective du bien commun par l'État, etc. Cette dernière est généralement un mixte de variables culturelles, historiques et familiales.
- 2) La deuxième est le **tempérament politique**. Cela interpelle le comportement, les valeurs ou l'attitude en situation de conflit : éviter ou confronter les situations de conflit, négociation ou intimidation, etc.
- 3) La troisième est ce qu'il appelle l'**action politique**. L'auteur fait ici référence à comment les deux premières dimensions se transposent en actions. Par exemple, au niveau du vote, des activités de militance, des valeurs comme de l'ouverture aux autres, de l'empathie, etc. (Ibid, p.107) (Traduction libre).

Selon Thomashow, ces trois dimensions peuvent être liées à un incident spécifique, ou peuvent être observées dans le temps. Il rappelle que ces questions sont extrêmement complexes, il est essentiel de tenir compte du contexte ainsi que de la personnalité de chacun. Il souligne également que l'engagement et la participation, peut importe sous quelle forme, sont à la base de la citoyenneté et de l'action politique. Citant les propos de Benjamin Barber (1984) dans *Strong Democracy : Participatory politics in a new age* :

La communauté grandit par la participation, et en même temps, c'est elle qui rend cette participation possible. L'activité civique enseigne aux individus comment penser aux affaires publiques en tant que citoyens, de la même façon que la citoyenneté enrichie l'activité civique de sens, de justice et d'ouverture aux autres. Le politique devient ainsi sa propre université, la citoyenneté son propre terrain d'entraînement, et la participation son propre tuteur... Être un citoyen est de participer de manière « assez »³⁹ consciente, impliquant du moins un intérêt et un engagement face aux autres. Cette conscience en vient qu'à modifier les attitudes et ajoute à l'engagement ce sens « collectif » que nous associons avec la communauté. Participer est de créer une communauté qui se gouverne elle-même, et de créer une communauté autogérée est de participer. En effet, de la perspective d'une démocratie forte et en santé, les deux éléments essentiels que sont la participation et la communauté sont des aspects interreliés à travers la citoyenneté (traduction libre) (Ibid, p. 107).

Ainsi, l'identité politique à la base de l'écocitoyenneté prend tout son sens dans l'action, l'engagement et la participation pour transformer l'espace public, mais se transforme elle-même en retour. Ces allers-retours constants entre l'identité et la pratique semblent, selon ces principes, essentiels afin de bâtir une société à l'image de l'idéal de l'écocitoyen, c'est-à-dire dans le respect de la nature et des autres.

3.7.2 L'espace et les interstices biopolitiques

Un autre concept pouvant participer aux réflexions lorsque l'on aborde la question de la dimension politique du jardinage urbain est celui d'espace ou de lieu. Selon certains auteurs du domaine de l'architecture socialiste, il existe des lieux, surtout en milieu urbain, qui favorisent l'action politique. Ces espaces, surnommés « espaces biopolitiques » ou « hétérotopies » peuvent parfois faire référence à des projets de jardins collectifs urbains (Petcou et Petrescu, 2008; Negri, 2008).

Il importe donc d'abord de définir le terme « biopolitique ». Pour cela, il faut retourner aux travaux de Michel Foucault qui fut le premier à employer ce concept. Dans le premier chapitre de *La volonté de savoir*, Foucault (1976, p.186) parle de la biopolitique comme d'une transformation fondamentale des modes d'exercice du pouvoir au « seuil d'une modernité biologique et politique ». Elle correspond à l'irruption des problèmes de la vie biologique des hommes. Alors qu'à l'époque des souverains ces derniers « faisaient mourir »

³⁹ Traduction de: « In a certain conscious fashion » (p.138).

et « laissaient vivre », on voit apparaître à la fin du XVII^e siècle l'ère du biopouvoir qui fait vivre et laisse mourir. Toujours selon Foucault, il y aurait deux pôles de ce pouvoir sur la vie : l'un « anatomopolitique », centré sur le corps humain en tant que machine, et l'autre « biopolitique », centré sur un corps multiple, à savoir la population. On assiste à la prolifération de politiques sur les naissances et la mortalité, le niveau de santé, la durée de vie, la longévité avec toutes les conditions qui peuvent les faire varier ; leur prise en charge s'opère par toute une série d'interventions et de contrôles régulateurs (Ibid, p.183).

Pour Michel Foucault, l'espace urbain apparaît comme l'élément central de cette biopolitique. Il est le milieu spécifique de l'existence biologique humaine et il permet d'étudier ses processus d'ensemble et d'intervenir pour obtenir de meilleurs résultats. Des mécanismes de sécurité comme la police, l'hygiène publique, l'urbanisme vont se lier pour former un espace sain, sûr et bien surveillé, afin que la production des biens et la vie de la population, dans toutes ses dimensions quotidiennes, soient « en bonne condition ». Ce n'est pas un espace vide, mais au contraire un espace saturé de données. Ainsi, s'ouvre le champ de toute une série de problèmes, allant de la circulation intra-urbaine aux connexions avec d'autres espaces peuplés ou « naturels », en passant par les conditions d'hygiène des espaces publics et des maisons privées, les pratiques sociales des diverses classes urbaines, etc. Ces problèmes propres à la ville moderne posent le contexte et l'orientation des pratiques biopolitiques.

C'est de cette réflexion que partent les architectes et auteurs Constantin Petcou, Doina Petrescu, Toni Negri et Anne Querrien dans leurs réflexions sur les lieux et interstices biopolitiques dans la métropole. Selon ces derniers, nous sommes en constantes interactions avec le « diagramme biopolitique »⁴⁰ (ou ce que Foucault appelait les pratiques biopolitiques). Il se crée donc automatiquement une « diagonale biopolitique » qui fait référence au rapport entretenu avec ces rapports de pouvoirs. À cause de ce contrôle et des inégalités qu'il crée, de nombreuses luttes émergent en milieu urbain pour se réapproprier

⁴⁰ Les auteurs définissent le diagramme biopolitique comme l'espace dans lesquels les phénomènes de reproduction de la vie organisée (sociale, politique), dans toutes leurs dimensions, sont contrôlés, captés et exploités. Cela touche la circulation de l'argent, la présence de la police, la normalisation des formes de vie, l'exploitation de la productivité, la répression, le bridage des subjectivités (Negri, 2008, p.19).

diverses fonctions essentielles à la vie (comme le logement, la distribution de l'eau, la distribution du gaz et de l'électricité, l'administration du téléphone, l'accès au savoir, etc.) (Negri, 2008, p. 19). Selon ces auteurs, c'est principalement à travers l'espace que peut se construire un rapport avec cette diagonale politique, où les citoyens peuvent commencer à s'opposer, à formuler des contre-propositions, où une contre-puissance peut émerger (Ibid, p.20). Ces espaces, lorsqu'ils sont investis dans ce sens, deviennent ainsi des interstices où les gens peuvent se regrouper et reformuler les rapports de pouvoir. Ils deviennent des lieux de résistance de la vie (ou du *bio*) pouvant servir d'endroits « de dés-apprentissage des usages assujettis au capitalisme et de ré-apprentissage d'usages singularisés, en produisant une subjectivité collective et spatiale propre aux sujets investis » (Petcou et Petrescu, 2008, p. 106).

3.7.2.1 Le jardin collectif comme espace biopolitique

En donnant l'exemple d'ÉCObox⁴¹, un jardin partagé du quartier de La Chapelle dans le 18^e arrondissement de Paris, les architectes Constantin Petcou et Doina Petrescu (2008) parlent des jardins urbains gérés collectivement comme *interstices* ou *espaces biopolitiques* (espaces de résistances au biopouvoir) dans la ville, où les phénomènes de reproduction de la vie organisée (sociale, politique) sont contrôlés, captés et exploités selon les règles de la société capitaliste (Negri, 2008, p.19). Partant des réflexions de Foucault (1967) sur le jardin comme *espace de l'autre*⁴², Petcou et Petrescu proposent de parler d'*alterotopiques*; c'est-à-dire « d'espaces construits et partagés « avec les autres », avec « ceux qui diffèrent de nous et qui nous importent » (Ibid), devenant ainsi des *espaces de l'agir*. Dans ces lieux, des citoyens se regroupent et agissent ensemble par la prise en charge d'un projet collectif, d'un jardin.

Citant les travaux de Jacques Rancière (1998), les auteurs notent que le collectif permet l'apparition « d'un sujet qui se pense par rapport aux autres », permettant aux participants de se recréer une identité subjective différente de celle valorisée socialement dans le milieu social et professionnel capitaliste (emploi, statut social, etc.). La prise en charge d'un jardin

⁴¹ Le jardin ÉCObox est né de l'initiative d'architectes, d'urbanistes et d'étudiants qui décidèrent en 2002 d'investir une ancienne zone industrielle, la Halle Pajol, pour en faire un lieu de rencontres, de création et d'animations autour de l'écologie.

⁴² Cette réflexion de Foucault est présentée à la 3.7.3 de ce mémoire.

en groupe permet de produire des positions, des rôles, des subjectivités que les participants se construisent entre eux. Ces nouvelles subjectivités peuvent faire naître des dimensions politiques qui n'étaient pas prévues au départ. Toni Negri (2008), dans un article tiré d'une discussion avec les architectes Petcou, Petrescu et Querrien, parle d'un activisme du quotidien, pouvant commencer par la résistance à la société de consommation, la volonté de se réappropriier des fonctions essentielles à la vie quotidienne comme l'alimentation ou le logement. Les chercheurs mentionnent toutefois que selon eux, l'action politique n'est pas naturelle, allant bien au-delà de la socialisation qui peut s'apprendre plus facilement. Ils soulignent :

Le politique (...) c'est de la citoyenneté, de la démocratie, de l'égalité. La subjectivité, le préindividuel, c'est une sorte de condition prépolitique. Pour pouvoir agir politiquement, il faut déjà être quelque part... [Les espaces biopolitiques] permettent d'accueillir l'émergence des subjectivités et d'aller plus loin après, si c'est possible. (2008, p. 21)

Ainsi, pour ces auteurs, le jardin collectif au cœur de la ville devient l'un de ces espaces urbains permettant l'émergence de ces nouvelles subjectivités.

3.8 Petit détour : le jardin comme microcosme à l'image du monde

Finalement, la collecte de données et le dialogue avec les participants à la recherche a permis de constater que pour plusieurs d'entre eux, il était assez fréquent que les projets de jardin collectif étudiés représentent une réalité plus grande que celle des éléments dont ils sont composés à première vue. Il nous apparaît donc pertinent de faire un petit détour théorique afin d'approfondir les liens entre le jardin et le rapport au monde.

Michel Foucault, dans une conférence donnée à un groupe d'architectes et intitulée *Des espaces autres* (1967, p.46-47), décrit le jardin comme « la plus petite parcelle du monde et puis la totalité du monde ». Il affirme alors que « le jardin c'est, depuis le fond de l'Antiquité, une sorte d'*hétérotopie*⁴³ heureuse et universalisante » ayant le pouvoir de « juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs emplacements qui sont en eux-mêmes

⁴³ Par hétérotopies, concept venant du Grec *topos*, « lieu », et *hétéro*, « autre », Foucault entend que le jardin fait partie de ces *espaces autres*, qu'il appelle aussi les *contre-espaces*, incarnant physiquement l'utopie et existant en opposition ou en contestation à d'autres sites réels qui se trouvent dans une culture (Lavoie, 2001, p.61).

incompatibles » (Ibid.). Selon cette représentation, le jardin renvoie autant à des éléments du microcosme que du macrocosme (Brunon et Mosser, 2007). Ainsi, qu'il soit petit ou grand, clôturé ou sans balises physique, le jardin, comme environnement cultivé par l'humain, peut être envisagé comme une allégorie du monde actuel.

C'est en suivant cette réflexion que le maintenant célèbre paysagiste français, Gilles Clément⁴⁴ faisait, en 1999, une exposition sous le thème du **jardin planétaire**, concept représentant la planète comme un jardin. Dans son *Manifeste du Tiers Paysage* (2004, p.2), Clément explique sa réflexion en nous ramenant à l'étymologie du mot jardin, qui vient de « *garten* », un enclos dans lequel on protège le meilleur : le meilleur des plantes, le meilleur de l'espace, le meilleur de la lumière, etc. Selon Clément, comme nous sommes aujourd'hui conscients de la finitude écologique de la planète et des « limites de la biosphère comme l'enclos du vivant » (Ibid, p.3), le jardin devient un espace pour protéger ce que l'humanité a de meilleur, c'est-à-dire la diversité et la Vie au sens large. Selon cette vision, le jardin devient un lieu où les citoyens peuvent apprendre à observer ces deux éléments indissociables et clarifier, en tant que jardiniers planétaires, leur relation à l'environnement et au monde. Pour ce paysagiste engagé, le jardin est donc un terreau d'apprentissages fertile permettant de réfléchir aux modes de gestion collective de la planète et encourageant une refonte de l'art de vivre et du rapport de l'homme à son environnement social et biologique (Ibid, p.3).

Après avoir clarifié les bases théoriques ayant guidé notre recherche, le chapitre suivant fera état des choix méthodologiques et de la posture épistémologique qui ont été privilégiés dans le cadre de notre étude.

⁴⁴ Gilles Clément est très connu en France en tant que créateur du parc André Citroën et du jardin du musée du quai Branly à Paris.

CHAPITRE IV CADRE MÉTHODOLOGIQUE

« Une activité peut être considérée comme recherche si son but est de développer de nouveaux savoirs ou de consolider, d'approfondir ou de synthétiser des savoirs existants, et si elle est menée avec rigueur et dans une perspective critique, ce qui implique pour le moins une distanciation entre le chercheur et son projet, et de préférence, une confrontation avec d'autres façons de voir et de faire les choses. »

Lucie Sauvé (2005)

Ce quatrième chapitre présente les éléments ayant guidé les choix méthodologiques tout au long du parcours de recherche. Il commence avec un exposé de la posture épistémologique adoptée ainsi que du type d'approche privilégiée. Il poursuit avec une présentation de la démarche de recherche et des stratégies de collectes et d'analyse des données. Finalement, il sera question des enjeux et des limites méthodologiques rencontrées tout au long du processus.

4.1 Le type de recherche : posture épistémologique et approche

L'objectif de cette étude n'est pas de valider ou d'infirmer une hypothèse, mais bien de caractériser et mieux comprendre un phénomène, celui de « l'éducation à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain ». Cette recherche est de nature exploratoire nécessitant une approche et des outils méthodologiques flexibles afin de mieux aborder la complexité et la richesse du phénomène étudié. Nous avons adopté une approche qualitative, car le but premier de la recherche est justement de « comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (Poisson, 1992, p.12). Contrairement à la recherche quantitative de type positiviste qui suppose l'objectivité, la recherche qualitative encourage plutôt une posture interprétative, où le chercheur devient un instrument de collecte de données et tente d'observer, de décrire et d'interpréter les paramètres tels qu'ils se manifestent, en conservant ce que Patton (1990, p. 55) appelle une « neutralité empathique » (traduction libre). Selon Patton, la neutralité complète de la part du chercheur est impossible. Celui-ci devrait toutefois tenter d'aborder son terrain de recherche avec le

moins de jugements préconçus possible qui pourraient nuire à ses bons liens avec les sujets ou l'objet de sa recherche. Patton (1990) suggère donc la neutralité empathique, qui correspond à un équilibre à atteindre entre être trop distant ou trop impliqué à l'égard de son objet de recherche. L'approche interprétative adoptée dans le cadre de cette recherche est inspirée des écrits de Loraine Savoie-Zajc (2000) : il s'agit de proposer un effort de compréhension de la signification que les acteurs construisent de l'objet d'étude et de la construction de sens de la part du chercheur à partir de phénomènes observés ainsi que de personnes rencontrées. Il était donc à propos de partir des représentations des individus participant à des projets de jardins collectifs urbains ainsi que de l'observation directe sur le terrain par le chercheur afin de mieux saisir la dimension éducative des projets étudiés.

Ce type de posture interprétative fait souvent appel à une approche de recherche collaborative (Desgagné et coll. 2001) encourageant le chercheur à travailler en collaboration « avec » les participants plutôt que de faire une recherche « sur » ces derniers. Cette vision propose donc que l'étude puisse servir autant les objectifs de la recherche que le développement professionnel ou personnel (*empowerment*) des collaborateurs. Tel que précisé par Carine Villemagne (2005, p. 44) dans sa thèse de doctorat, une telle posture implique d'adopter une « éthique appropriée faisant appel à l'intégrité du chercheur face à ces collaborateurs ainsi qu'à l'intégrité des collaborateurs eux-mêmes ».

En parallèle, cette recherche s'inscrit dans une posture critique (Habermas, 1975; Carr et Kemmis, 1986; Robottom et Hart, 1993), visant la transformation de l'équilibre « socio-politico-économique » (Villemagne, 2005) actuel à l'origine des nombreuses crises socioécologiques explicitées dans la problématique de ce mémoire. Dès lors, au-delà de constater les faits et le *statu quo* actuel, cette recherche questionne les relations de pouvoirs en place et stimule la production de ce que Sauvé (2005, p.8) appelle « un savoir d'un autre type : un savoir qui éclaire et catalyse le changement social, l'émancipation ». Ainsi, à travers l'objectif spécifique de recherche proposant d'identifier les dimensions critiques et politiques de l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain, cette recherche espère stimuler, chez ses collaborateurs, une réflexion critique sur leur discours et leur pratique éducative, de manière « à mettre en évidence les contradictions, les ruptures, les paradoxes, à débusquer les jeux de pouvoir et les intérêts cachés qui contraignent les libertés

et entretiennent les inégalités » (Sauvé, 1997, p.171). Ce type de recherche dite « engagée », ayant une visée politique (Sauvé, 2005; Villemagne, 2005), comporte toutefois des risques et des enjeux éthiques. Elle nécessite une rigueur particulière de la part du chercheur quant à la « clarification et la justification des fondements théoriques et des choix méthodologiques » afin d'éviter de paraître « suspecte » (Sauvé, 2005, p.8).

4.2 La démarche générale de recherche : l'étude de cas

Selon Guba (1989), la double posture épistémologique au cœur de cette recherche favorise une démarche de recherche qualitative de type inductive afin de laisser place à la découverte, tout en cherchant à vérifier la présence de certains paramètres théoriques. Ainsi, suivant les principes de la recherche dite « post-moderne⁴⁵ » visant à valoriser « les avenues alternatives de quête de sens, de signification, de savoirs signifiants » (Sauvé, 2005, p.3), il semble pertinent de privilégier une démarche de recherche adaptative, favorisant des allers-retours constants entre la théorie et la pratique. C'est l'étude de cas, comme démarche méthodologique globale, qui est retenue. Celle-ci permet de « pénétrer une réalité dans un espace et un temps délimité » (Sauvé, 2007 *In* Lacourse, 2008, p.64), de la décrire et de l'analyser de manière intensive et holistique (Merriam, 1998, p.193). L'étude de cas interprétative telle que proposée par Sharan B. Merriam (1998, p.19) favorise « la découverte plus que la confirmation » des savoirs et apporte une compréhension riche des réalités étudiées. Comme cette recherche est de nature exploratoire, ce type de démarche convient parfaitement à la poursuite des objectifs de l'étude.

Afin de tenir compte de la recommandation de Martha Stiegman (2004, p.18) qui souligne que chaque jardin collectif est le reflet unique du milieu auquel il appartient, il apparaît essentiel de réaliser deux études de cas avec des organismes porteurs de projets de potagers collectifs situés dans des quartiers aux réalités sociodémographiques contrastées de l'île de

⁴⁵ Le courant de la recherche *post-moderne* stipule, selon Martha Anadon (2006, p.16), que la réalité est « incertaine, diversifiée et subjective », ce qui requière une diversité de lectures. Ce courant de pensée tente de dépasser le projet de la modernité centré sur l'idée de progrès, et de comprendre ce qui se passe dans les sociétés occidentales contemporaines autrement. Il interpelle des méthodologies valorisant des approches centrées sur la subjectivité, défaisant par la même occasion le mythe persistant de la « neutralité analytique » (Ibid.)

Montréal afin de mieux rendre compte de la richesse des possibilités d'intervention éducatives en contexte de jardinage collectif urbain. Cette décision de faire deux études de cas est justifiée par l'objectif de décrire, le plus adéquatement possible, le phénomène à l'étude, tout en restant réaliste quant aux contraintes de temps et de moyens que comporte un programme de maîtrise de deux ans. L'objectif de cette démarche n'est pas de comparer ces deux initiatives entre elles pour démontrer des différences dans les pratiques, mais plutôt de mieux saisir l'étendue des possibilités. Même si ce nombre peu élevé d'études de cas ne permet pas la généralisation des résultats obtenus, cette recherche peut offrir la possibilité de transférer certains savoirs acquis à d'autres situations similaires dans des contextes semblables (Sauvé, 2005).

Tel que mentionné précédemment, chaque étude de cas a été abordée selon une approche « collaborative », invitant les participants à la recherche à s'impliquer à plusieurs moments clés du processus de recherche afin d'encourager une co-construction des savoirs (Desgagné et coll. 2001). Comme il existe de nombreux degrés de collaboration possible⁴⁶ dans ce type de recherche (Anadon, 2004 *In* Villemagne, 2005), il a fallu trouver une formule d'implication et d'engagement pouvant répondre aux besoins et aux attentes des collaborateurs tout en respectant leurs contraintes de temps et obligations. Ceux-ci ont été invités à participer à la validation des résultats préliminaires de l'étude de cas à travers une entrevue de synthèse de groupe (qui sera abordée dans la section 4.6 de ce chapitre) ainsi qu'à la formulation de recommandations issues des résultats de la recherche. Citant les propos d'Anadon (2004) dans une communication sur la recherche collaborative, Carine Villemagne (2005) souligne que cette prise en compte et valorisation de l'expérience, des points de vues et de la subjectivité des collaborateurs permettant l'élaboration d'un savoir en contexte a « une visée politique indéniable » en favorisant l'*empowerment* de ces derniers.

⁴⁶ Les enjeux et limites de l'approche collaborative seront abordés plus en profondeur au sixième chapitre de ce mémoire.

4.3 Sélection des cas, des collaborateurs et des participants à l'étude

Stake (1995) différencie trois types d'études de cas. Il décrit la première comme *intrinsèque* lorsque le cas, grâce à des caractéristiques uniques, comporte en soi un intérêt pour le chercheur qui tente d'en saisir les nuances. L'étude de cas est *instrumentale* lorsque le chercheur essaie, à travers elle, de découvrir un autre phénomène ou d'enrichir une théorie. Elle est *collective* lorsque le cas se subordonne à un ensemble d'autres cas aux caractéristiques communes. Puisque l'un des buts de cette recherche est de contribuer à enrichir les champs théoriques de l'éducation à la santé environnement, de l'éducation relative à l'éco-alimentation et de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain et puisque cette étude s'inscrit dans un programme de recherche plus large mené par la Chaire de recherche en éducation relative à l'environnement décrit à la section 1.4.1 de ce mémoire⁴⁷, les études de réalisées dans notre recherche sont, selon la typologie de Stake, instrumentales. Certains critères de sélection des « cas » ont donc été élaborés en fonction du programme de recherche dans lequel s'inscrit cette étude.

Dès lors, le choix des « cas » de recherche s'est fait à la suite d'une recherche documentaire sur les initiatives en jardinage collectif urbain à Montréal ainsi que d'une analyse des résultats d'entrevues téléphoniques réalisées avec des projets de potagers collectifs urbains lors de la première phase du programme de recherche (l'enquête). Le guide ayant servi aux entrevues téléphoniques de cette partie du projet est présenté à l'Appendice B à la fin de ce mémoire. Conséquemment, les deux groupes sélectionnés pour participer à cette étude présentaient des pratiques jugées exemplaires et novatrices par le groupe de recherche et répondaient aux critères suivants :

- Des organismes ayant une longue et riche expérience dans le domaine du jardinage collectif en milieu urbain;

⁴⁷ Telle que décrite précédemment, cette recherche s'inscrit dans un programme de recherche élargi mené par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement sur l'éducation à l'éco-alimentation en milieu non-formel. Les entrevues téléphoniques ont été réalisées dans la première phase du projet, soit l'enquête, visant à produire un premier répertoire des organismes et des initiatives en matière d'éducation à l'éco-alimentation, parmi lesquels douze ont été sélectionnés pour une étude multicas collaborative. Plus d'une centaine d'initiatives ont été identifiées durant cette étape de recherche. <http://www.eco-alimentation.uqam.ca/>

- Des organismes ayant des réalités contrastées en ce qui concerne les problématiques socio-écologiques vécues sur leur territoire.

Les organismes Action Communiterre dans le quartier Notre-Dame-de-Grâce (NDG) avec le réseau des jardins collectifs de la Victoire et La Maison de Quartier dans Villeray (MQV) avec le réseau des jardins collectifs de Villeray ont donc été sélectionnés et ont accepté de participer au projet de recherche. Ces deux collaborateurs, pionniers dans le domaine du jardinage collectif urbain et bien ancrés dans leur quartier respectif, seront présentés dans la section 4.5 de ce chapitre.

4.4 Recrutement

Une lettre explicative adressée au responsable de l'organisme contacté a été envoyée à chacun des organismes sélectionnés (présentée à l'Appendice C). Cette dernière présentait le programme de recherche sur l'éducation relative à l'éco-alimentation en milieu formel au Québec mené par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement. Plus ou moins deux semaines suivant cet envoi, un chercheur de l'équipe de la Chaire a contacté les responsables des projets d'intérêts afin de vérifier leur ouverture à participer au projet et prendre le temps de fournir des explications supplémentaires sur les objectifs de la recherche ainsi que sur les étapes à venir.

Aussitôt que le responsable de chacun des deux organismes a donné son aval au projet de recherche collaborative, une rencontre a été organisée avec les coordonnateurs des deux initiatives sélectionnées, soit au bureau de l'organisme ou à la chaire de recherche, selon les préférences et disponibilités de chacun. Lors de cette rencontre, nous avons pris le temps de (ré)expliquer en détail la problématique de recherche, les objectifs, le déroulement, ainsi que de présenter un calendrier préliminaire des étapes proposées. Un court document synthèse a également été remis aux deux organismes en deux copies afin de confirmer l'engagement et les responsabilités des parties dans la participation au projet de recherche. Ce document a été cosigné par le responsable de l'organisme et par Lucie Sauvé, la responsable du programme de recherche pour la Chaire de recherche du Canada en ERE. Chacune des parties a conservé une copie de cette entente pour ses archives (présenté à l'Appendice D).

4.5 Description des cas étudiés

Les deux cas étudiés dans cette recherche sont des organismes communautaires porteurs de projets de jardins collectifs dans des quartiers aux réalités socio-économiques contrastées de Montréal, soit l'organisme Action Communiterre dans Notre-Dame-de-Grâce et la Maison de Quartier Villeray située dans le quartier du même nom. Comme l'objet central de ce mémoire concerne l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain, les études de cas correspondent à des réseaux de potagers collectifs portés par deux organismes, soit le réseau des jardins de la Victoire à NDG et le réseau de jardins collectifs de Villeray.

4.5.1 Action Communiterre : le réseau des jardins de la Victoire

Action Communiterre, situé dans le quartier cosmopolite de Notre-Dame-de-Grâce au sud ouest de l'île de Montréal, est le premier organisme communautaire à introduire le jardinage collectif dans la métropole en 1997 (Action Communiterre, s.d.). Son premier projet de jardin, Cantaloup, voit le jour grâce à un partenariat innovateur avec la Banque Alimentaire N.D.G. et le YMCA du quartier. Remportant un succès instantané, il doubla sa production dès l'année suivante et en 1999, trois nouveaux jardins collectifs jumelés à une serre virent le jour (Ibid.). Organisé aujourd'hui autour du Réseau des jardins de la Victoire, l'organisme gère maintenant 11 potagers collectifs situés aux quatre coins du quartier (figure 4.1). Avec une équipe permanente de trois employés à l'année (la coordonnatrice générale ou directrice, un coordonnateur technique et une coordonnatrice de l'animation) pouvant augmenter jusqu'à 10 personnes durant l'été, Action Communiterre encadre plus d'une centaine de participants d'avril à octobre.

Selon la mission d'Action Communiterre, le jardinage collectif urbain est un moyen de renforcer la solidarité sociale tout en contribuant à la sécurité alimentaire des résidents du quartier (Action Communiterre, s.d.). En mettant l'accent sur la participation, le renforcement du sens de pouvoir-agir (*empowerment*) et le fonctionnement démocratique, le jardin collectif urbain est proposé comme un lieu de transformations urbaines et sociales. Ainsi, il devient un espace de rencontre pouvant tout à la fois rapprocher les gens d'un même quartier, les amener

à développer une diversité d'habilités, redonner confiance aux personnes sans ressources et verdir la ville (Action Communitaire, s.d.). La dimension productive est également non négligeable. En offrant aux résidents la possibilité de cultiver des aliments frais et biologiques localement, il encourage une plus grande autonomie alimentaire et contribue à réduire la dépendance au système alimentaire actuel, perçu comme non viable.

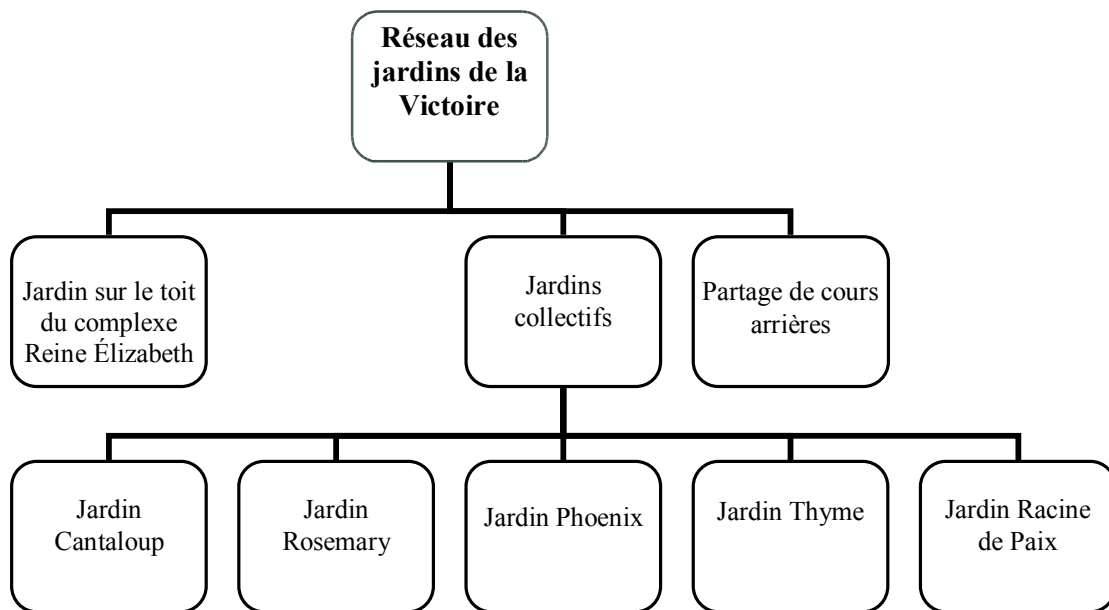


Figure 4.1 : Réseau des jardins de la Victoire d'Action Communitaire

À l'image du quartier NDG, les jardiniers qui travaillent dans les jardins d'Action Communitaire sont représentatifs de la mixité socio-économique du secteur.

JarVic1⁴⁸ : *Cette communauté est très diversifiée. Il y a des personnes très riches et des personnes très pauvres. Il y a des enfants qui vont à l'école sans déjeuner et des enfants qui ont des domestiques. C'est la même chose dans les jardins, il y a une diversité chez les participants.*

⁴⁸ Par souci éthique, nous avons choisi d'utiliser des acronymes afin de préserver l'anonymat des participants. Ces acronymes sont formés à partir du rôle de chacun des participants dans le projet et du nom du réseau de jardin. Ils sont explicités davantage à la 5.1 de ce mémoire.

La mixité socio-économique que l'on retrouve dans les jardins est dans l'intérêt de tous, puisque cela encourage l'ouverture et les co-apprentissages.

JarVic1 : *Nous cherchons à avoir des participants qui ont peu de revenus ou sont socialement isolés, mais nous cherchons aussi à impliquer la population en général. En effet, cela ne rime à rien de réunir uniquement des personnes socialement isolées. Souvent, les personnes sont exclues pour certaines raisons. Par exemple, nous les réunissons et elles ne se parlent pas. Par conséquent, nous devons faire appel à la fois à des personnes plus représentatives de l'ensemble de la société et à des personnes qui ont des problèmes particuliers.*

D'ores et déjà très présente dans les jardins, la dimension culturelle demeure une préoccupation pour l'organisme qui aimerait développer davantage l'interculturalité en cherchant à créer plus de liens avec et entre les différentes communautés du quartier. Pour l'instant, afin de rendre l'intégration des anglophones et des allophones plus facile, l'animation et le travail quotidien se fait en français ou en anglais, selon les besoins de la majorité des personnes présentes.

De plus, selon les dires des personnes rencontrées, le projet plaît beaucoup au public : la moitié des participants reviennent chaque année. Cependant, l'abandon ne signifie pas pour autant que le public n'a pas apprécié sa participation au jardin. Selon un animateur dans les jardins du quartier :

AniVic1 : *Peut-être que certains jardiniers n'ont pas aimé l'expérience et préfèrent les jardins communautaires. Mais généralement, lorsque les personnes ne reviennent pas l'année suivante, c'est à cause de déménagements ou d'autres réalités qui changent et non pas parce qu'ils n'ont pas apprécié la participation au jardin.*

Pour Action Communiterre, le jardinage collectif en ville consiste à intervenir sur plusieurs plans. L'organisme travaille depuis plusieurs années en partenariat avec de nombreux autres acteurs du quartier et ne limite pas son interaction aux seuls jardiniers de NDG. La directrice de l'organisme explique sa vision ainsi (DirVic) : *Pour moi, jardiner est une façon de développer la communauté, d'impliquer les personnes dans un projet ayant plusieurs buts. Pour réaliser ces buts, les membres de la communauté travaillent ensemble.*

4.5.2 La Maison de Quartier Villeray : le réseau de jardins collectifs de Villeray

Depuis 1989, la Maison de Quartier Villeray, située au cœur du quartier du même nom dans le nord de l'île de Montréal, offre une diversité d'activités et de services aux résidents du quartier qui vivent l'isolement social et économique. Financée en grande partie par le bailleur de fonds Centraide du Grand Montréal, ses activités et services visent, entre autres, la création de liens d'entraide et de solidarité, essentiels à l'amélioration des conditions de vie des habitants (MQV, 2005). À travers des initiatives comme les cuisines collectives, l'épicerie économique, le jardinage collectif et la plantation d'arbres fruitiers, l'alimentation est perçue par la MQV comme une porte d'entrée privilégiée pour aider les participants à développer des stratégies et à acquérir des outils et ressources vers l'autonomie et une saine alimentation (Desroches, 2007).

C'est en 2002 que le premier jardin collectif implanté dans le quartier. En ajoutant la production alimentaire aux activités déjà offertes par l'organisme, les participants ont dorénavant l'occasion de prendre conscience de toutes les étapes du cycle alimentaire.

DirVille : *Nous visons l'autonomie alimentaire pour les gens. Nous leur proposons donc une certaine éducation caractérisée par une approche collective permettant aux personnes de récolter de la nourriture et de pouvoir en bénéficier. Cela permet aussi de créer un intérêt et une continuité. Si jamais un jour une personne ne peut plus adhérer à un jardin collectif, elle sera en mesure de faire appel à une autre stratégie, comme les jardins sur les balcons, et de continuer dans la même direction.*

Au-delà de la dimension alimentaire, ce projet est porteur d'une importante dimension sociale. Comme le souligne une jardinière impliquée depuis plusieurs années (JarVille1) : *«Il faut voir toute l'implication sociale de ce projet, qui est loin d'être juste d'acheter un peu moins à l'épicerie»*. Selon le site web et la documentation de l'organisme, par la production de légumes frais et biologiques de manière collective, le jardinage collectif espère répondre à de nombreux objectifs :

- Développer un sentiment d'appartenance à la collectivité et au quartier;
- Développer des habiletés et aptitudes chez les participants favorisant leur retour à la vie active;

- Favoriser une vie associative contribuant à briser l'isolement et à développer un sentiment d'appartenance;
- Éduquer, informer et sensibiliser;
- Travailler en partenariat avec le milieu.

La finalité de l'expérience est de « contribuer à la prise en main individuelle et collective afin d'améliorer les conditions de vie » (MQV, 2005). Selon cette vision, ce projet collectif est perçu comme allant bien au-delà du jardinage et de la récolte de nourriture, même si ces aspects demeurent au centre de l'expérience.

Dans les dernières années, la pratique du jardinage collectif a tellement gagné en popularité auprès des résidents du quartier Villeray que le réseau des jardins collectifs du quartier (RJCVC) compte aujourd'hui plus d'une quinzaine de jardins. Que ce soit dans les cours d'école, les terrains d'églises, les HLM, ou sur les balcons, les jardins poussent dans tous les recoins du quartier (figure 4.2). Plus de 150 jardiniers participent au projet chaque année. Auparavant, l'action de jardinage s'adressait surtout aux personnes caractérisées par une insécurité alimentaire, mais l'organisme a rapidement vu l'intérêt de diversifier le public cible de ses projets.

***AniVille3** : Au début, nous visions les gens qui subsistaient grâce au bien-être social et aux banques alimentaires. Mais nous nous sommes vite rendus compte que ces personnes ont besoin de manger maintenant, tout de suite, alors que le jardin n'offre pas ça. Tu travailles, tu apprends et dans un ou deux mois peut-être, tu auras des légumes. À cause de ce décalage, seulement 20% d'entre eux demeuraient impliqués. Nous avons donc décidé de diversifier notre public à d'autres personnes intéressées par le jardinage.*

Aujourd'hui, le projet de jardinage collectif s'adresse à toute personne désirent atteindre une meilleure qualité de vie à travers la prise en charge de son alimentation.

***AniVille2**: Nous nous adressons à des enfants, des étudiants, des personnes âgées, des personnes à mobilité réduite, des personnes ayant des problèmes émotifs, des personnes ayant des problèmes de santé (physique) qui sont obligés de travailler sur les systèmes hydroponiques, des personnes qui sont sur l'assurance chômage, des personnes âgées qui sont à la retraite. Donc on dessert presque toute la population qui se trouve ici. On n'a pas de restrictions parce que chacun (...) vient dans le jardinage pour avoir quelque chose qui lui est propre.*

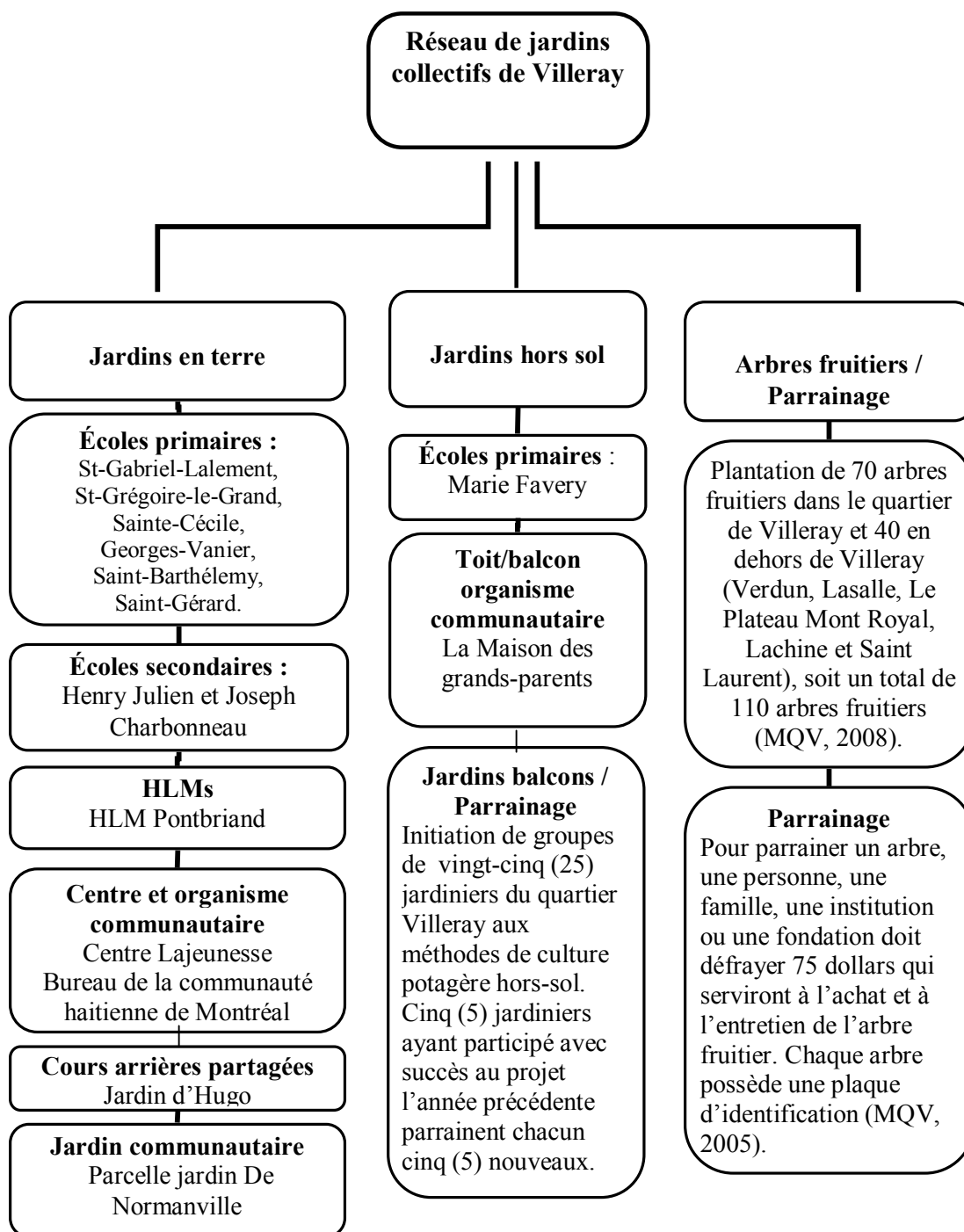


Figure 4.2 : Réseau de jardins collectifs de Villeray de la MQV

Selon la composition du groupe de participants au jardin, l'expérience de jardinage sera bien différente. C'est à l'animateur que revient la tâche d'harmoniser la dynamique au jardin et de faire en sorte que l'expérience réponde aux attentes des participants autant qu'aux objectifs de l'organisme. À cet effet, une équipe de deux à six animateurs, selon les subventions obtenues et le moment de la saison, sont en charge de l'animation des différents jardins collectifs du quartier.

DirVille : *C'est sûr que tout le monde a des difficultés. Ça peut être de rentrer en relation avec l'autre ou une gêne parce qu'une personne est moins habile qu'une autre; ça peut être l'inquiétude aussi (...) Mais le collectif est tellement fort qu'il t'amène à te surpasser, à condition que les personnes adoptent l'approche collective. Pour cela, nous avons un animateur ou une animatrice qui aide les personnes à obtenir ce qu'elles sont venues chercher, à se surpasser, en vue d'une continuité et d'une transmission. C'est peut-être la personne qui avait le plus de difficultés l'année dernière qui, par la suite, transmettra aux autres les savoirs et le goût de jardiner. Elle montrera qu'on peut surmonter les difficultés personnelles en travaillant ensemble, que c'est possible.*

Comme la plupart des participants au projet sont francophones, la politique de l'organisme est d'encourager le déroulement de l'activité en français.

AniVille2: *Notre harmonie dans ce quartier est le français. Lorsque les gens parlent une autre langue, les animateurs ne parleront jamais seulement cette langue au jardin. On parle (principalement) le français et on traduit un tout petit peu dans leur langue, lorsque cela est possible.*

Ainsi, à Villeray comme dans d'autres quartiers montréalais, *en amenant les gens de différents endroits, de différentes couches sociales, de différents âges à venir jardiner ensemble* (AniVille3), l'intervention de jardinage a fini par voir grandir autant d'êtres humains que de légumes. En cultivant un jardin citoyen en groupe, les responsables des jardins collectifs de Villeray (les animateurs et la coordonnatrice) souhaitent que les jardiniers cultivent parallèlement le respect d'eux-mêmes, de leurs concitoyens et de leur espace de vie (Oudijt et Djebrani, 2008, p.5).

4.6 Stratégies de cueillette de données

En contexte de recherche qualitative, afin d'arriver à une description riche et holistique des « cas » à l'étude, Merriam (1998, p. 134) suggère d'avoir recours à des sources d'informations diversifiées. Les stratégies de cueillette de données de cette recherche ont été

retenues en fonction de critères de validité d'une recherche de type ethnographique (Spradley, 1979; Anadon, 2006), visant à décrire et interpréter un objet de recherche d'ordre socioculturel (l'éducation relative à l'éco-alimentation) dans un contexte précis (jardins collectifs urbains) et d'en saisir les fondements (valeurs, représentations), les pratiques (contenus, approches, stratégies de l'action éducative), les enjeux, les pistes de développement ainsi que les dimensions critiques et politiques transversales. Comme ce type d'approche implique une « immersion directe du chercheur dans le milieu étudié » (Anadon, 2006, p. 20), il était important de privilégier des stratégies de collecte de données favorisant ce genre de rapprochement. Dès lors, en plus de la tenue d'un journal de bord tout au long de la recherche, quatre autres stratégies de cueillette de données ont été utilisées:

- **L'analyse documentaire** des principaux documents de chaque organisme participant (dépliants promotionnels, site WEB, matériel pédagogique, rapports, etc.). Une grille d'analyse a été élaborée en fonction des thèmes de la recherche afin d'analyser et de classer les informations recueillies;
- **L'entrevue semi-dirigée**, parfois aussi appelée l'entretien individuel en profondeur (Boutin, 1997). Favorisant un contact direct avec les participants, cette stratégie permet de saisir en profondeur la vision des personnes rencontrées concernant leur expérience éducative en contexte de jardinage collectif urbain. Grâce à ce contact privilégié, Mace et Pétry (2000) soulignent que cette stratégie de collecte de données permet une validité élevée des résultats obtenus.
- **L'observation participante** (Saumier, 1995 ; Fortin, 1987), qui permet l'observation « en contexte » des principales activités de l'organisme étudiées.
- Finalement, **l'entrevue synthèse de groupe** (Boutin, 1997; Geoffrion, 1997) permet de valider, de compléter et de discuter des premiers résultats issus des stratégies précédentes.

4.6.1 L'analyse documentaire

Selon Lacour (1995), l'analyse de contenu permet d'étudier des personnes ou des groupes de manière indirecte, « à travers les productions, les communications et les messages qu'ils produisent dans un contexte autre que celui de la recherche » (1995, p.3). De là, l'intérêt de parcourir de nombreux documents officiels produits par les organismes participants à l'étude (sites Internet, brochures de promotion, rapports annuels, bulletins hebdomadaires, guides pédagogiques) ainsi que des écrits publiés sur ces derniers (articles de journaux) afin de se familiariser avec les deux « cas » de cette recherche. Par la suite, une analyse de ces documents a été réalisée suivant une grille d'analyse documentaire élaborée en fonction des buts et des objectifs de cette recherche (présentée à l'Appendice E) afin de recueillir des données pouvant servir à enrichir ou nuancer certains des éléments d'information issues d'autres stratégies. Comme le contexte est un élément essentiel dans une démarche axée sur l'étude de cas, cette analyse documentaire a servi à enrichir la compréhension de la structure et du mode de fonctionnement des deux organismes étudiés.

4.6.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Puisque l'un des objectifs spécifiques de cette recherche est de saisir les fondements de l'action éducative dans les jardins collectifs urbains sélectionnés, il était essentiel de réaliser des entrevues individuelles avec certains des participants aux projets afin de leur permettre de partager, ou de laisser émerger, leurs représentations, leurs motivations, leurs visions ainsi que les valeurs qui sous-tendent, à leurs yeux, l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les contextes étudiés.

Gérald Boutin (1997) souligne qu'il existe une diversité de types d'entretiens. Chacun d'entre eux est utilisé à des fins spécifiques et comporte ses avantages et ses limites. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée ou semi-directive, à mi-chemin entre l'entretien directif et non directif. Selon Paillé (1991, p.4), ce type d'entrevue est « semi-préparée, semi-structurée, semi-dirigée ». Le chercheur est donc invité à préparer son entrevue, mais de manière « non fermée », en formulant des questions dans un ordre prédéterminé, mais toujours flexible, en guidant la conversation « sans toutefois l'imposer »

(Ibid.). Cette stratégie a été choisie principalement en raison de sa souplesse, de sa capacité à laisser émerger des éléments non prévus au départ, mais pertinents au regard des objectifs de cette étude (Savoie-Zajc, L., 2000). De ce fait, un guide d'entrevue « ouvert » présenté à l'Appendice F a été élaboré à partir des thèmes et concepts spécifiques de cette recherche pour conduire les entretiens. Pour chacune des entrevues réalisées, le chercheur a pris le temps de bien expliquer aux participants le contexte et les objectifs de la recherche. Tel que suggéré par Poupart (1997, p.193), il est impératif de créer une ambiance de « confiance » avec les interviewés en faisant preuve de beaucoup d'écoute et d'ouverture afin qu'ils se sentent à l'aise de s'exprimer librement sur les thèmes abordés. Au total, quatorze entrevues d'environ une heure à une heure trente chacune ont été réalisées, soit sept par organisme.

Les personnes sélectionnées pour participer à ces entrevues ont été choisies en fonction de « certaines caractéristiques précises » élaborées au début de la collecte de données (Mayer et coll. 2000, p.71). Dans le cadre de cette recherche, le critère le plus important était qu'ils soient tous des participants à un des jardins collectifs collaborant à notre étude. Aucun autre critère socio-économique ou de genre n'a été établi afin de tenir compte des contraintes de temps, de moyens, ainsi que de la flexibilité essentielle à un petit milieu comme celui des jardins collectifs. Au total, six femmes et huit hommes ont participé à l'étude. Ils sont âgés entre vingt six et soixante cinq ans et ont des situations socio-économiques variées⁴⁹. Cette stratégie d'échantillonnage se fait donc principalement en fonction des disponibilités des acteurs. Elle ne permet pas d'avoir un échantillon représentatif en termes statistiques, mais plutôt de rencontrer des personnes ayant perçu leur expérience de façon singulière.

Afin d'aller chercher la meilleure diversité de point de vue et de perspectives possibles, nous avons décidé de rencontrer des personnes ayant des rôles différents dans les projets étudiés. Ainsi, pour chacun des organismes, le coordonnateur, trois animateurs et trois jardiniers ont été sélectionnés pour participer à la recherche. La personne responsable de chacun des projets a été chargée de transmettre, par la voie qu'elle jugeait la plus efficace, les renseignements

⁴⁹ Aucune question n'a été posée aux participants directement sur leur situation financière et économique, car cette donnée n'était pas nécessaire à la rencontre des objectifs de cette recherche. Toutefois, au fil des discussions, les collaborateurs ont abordé leur parcours personnel et professionnel ce qui nous a permis de déduire qu'elles avaient des situations socio-économiques variées (certains sont étudiants, professionnels, chômeurs).

concernant la recherche. Les personnes intéressées ont alors été invitées à laisser leur nom et coordonnées afin d'être contactées par téléphone. Un premier contact téléphonique a ensuite permis de leur fournir plus de renseignements sur le déroulement de l'étude et de répondre à leurs questions. En deuxième lieu, un rendez-vous a été fixé selon les disponibilités du chercheur et des participants. Les entrevues se sont déroulées soit aux bureaux de l'organisme, dans un lieu public (café, restaurant) ou dans un ou deux cas, chez le participant ou à son travail. Chaque entrevue a été enregistrée afin de dégager le chercheur d'un processus de prise de note et de permettre la transcription des données obtenues qui allait servir à leur analyse.

4.6.3 Observation participante

Comme l'objectif central de cette recherche est de comprendre en profondeur l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs urbains, il nous est apparu essentiel de participer directement aux activités proposées par les participants à l'étude afin de pouvoir enrichir et contextualiser les données recueillies dans les entrevues et l'analyse des documents dans une approche de recherche de type ethnographique. Cette stratégie de cueillette de données est complémentaire aux autres stratégies sélectionnées (Anadon, 2007).

Hélène Chauchat (1985, p.92-93) décrit quatre caractéristiques de l'observation participante :

1. « L'observateur doit s'insérer dans le groupe qu'il étudie et participer à la vie de ce dernier;
2. La neutralité est ici un mythe. Les observations que le chercheur réalise se font à partir du filtre de ses implications diverses;
3. L'étude et la compréhension du phénomène social étudié sont liées à l'engagement personnel de l'observateur;
4. L'observation se fait conjointement à l'élaboration de la recherche. Cette collecte de données peut introduire des changements théoriques, instaurant un véritable dialogue entre la théorie et la pratique ».

Ainsi, en considérant ces critères (engagement, implication, processus itératif, etc.) et grâce à une relation de confiance qui s'établit rapidement entre les représentants de chacun des organismes et le chercheur, il a été décidé de participer à plusieurs des activités « éducatives » de chacun des réseaux tout au long de la saison de jardinage afin d'enrichir les données déjà colligées. Pour éviter l'un des inconvénients majeurs de l'observation participante qui consiste, selon Poisson (1992), à s'adapter trop facilement au milieu de recherche au point d'en oublier certains faits significatifs, un journal de bord a servi à noter les observations de chacune des expériences. Cet outil de consignation de données sera abordé plus en profondeur à la section 4.7.

De ce fait, commençant avec les semis au mois de février 2008, des moments d'observation participante ont été effectués lors de diverses formations, de colloques, de sessions de jardinage et d'événements, permettant de développer un regard global sur les activités des deux organismes qui collaborent à cette recherche. Le tableau 4.1 présente un résumé chronologique des activités auxquelles je fus conviée, en tant que chercheuse, parfois comme observatrice et parfois « observatrice-participante » tout au long du processus de recherche.

La diversité de ces séances d'observation participante a permis de constater sur le terrain, l'expérience éducative vécue par les participants en se mettant dans la peau d'un d'entre eux. Elle nous a également donné l'occasion au chercheur de discuter de façon informelle avec des personnes présentes n'ayant pas participé aux entrevues individuelles. Cela a permis de confirmer ou d'infirmer certaines premières impressions basées sur une première analyse des entrevues ainsi que de bonifier la compréhension de certaines dimensions de l'expérience éducative moins clairement systématisée par les participants au projet.

Les observations ont été notées dans le journal de bord. Même si ces données n'ont pas été systématiquement analysées, elles ont été très utiles afin de valider, compléter ou mettre en contexte les résultats issus des autres stratégies de recherche.

Tableau 4.1
Chronologie des sessions d'observation participante

Mois	Activités et événements
Février à avril 2008	- Participation aux semis avec un groupe de jardiniers bénévoles une fois par semaine dans le sous-sol d'une école du quartier (Villeray)
Mai 2008	<ul style="list-style-type: none"> - Soirée d'accueil des nouveaux jardiniers et ouverture des jardins (Villeray) - Participation à la journée d'ouverture des jardins «Garden 101» (NDG) - Visite à l'école St-Barthélémy pour jardiner avec des élèves de première année. (Villeray) - Participation à la journée de réflexion sur l'avenir du regroupement des jardins collectifs du Québec (RJCQ dans lequel Villeray + NDG sont impliqués)
Juin 2008	<ul style="list-style-type: none"> - Visite des jardins avec des élèves de 4^e année de l'école Marie Favery (Villeray) - Session de jardinage avec des familles au jardin Thyme (NDG) - Session de jardinage avec des enfants d'un camp de jour du quartier (Villeray) - Session de jardinage jardin Rosemary (NDG) - Atelier de fabrication de bacs pour la culture hors sols (Villeray)
Août 2008	<ul style="list-style-type: none"> - Session de jardinage jardin Cantaloup (NDG) - Exposition Art-Jardin (Villeray)

4.6.4 L'entretien synthèse de groupe

L'entretien de groupe, aussi appelé groupe de discussion ou entretien de groupe centré (*focus group*) est la quatrième stratégie de collecte de données utilisée dans le cadre de cette étude. Comme le souligne Gérard Boutin (1997, p.35), cette stratégie a pour objectif de confirmer ou d'enrichir certaines affirmations ou points de vue recueillis au cours des entretiens individuels. Terrance (1993) ajoute que l'entrevue de groupe fonctionne bien, car elle aborde

une tendance humaine, soit la construction de représentations, de perceptions et d'attitudes à travers l'interaction avec les autres. Elle offre un environnement de « permissivité » (Krueger, 1994, p.120) qui favorise la spontanéité et l'engagement des gens, pouvant faire émerger des éléments de représentations collectives n'ayant pas été manifesté en entrevue individuelle, mais dont les gens sont également porteurs en dehors du groupe.

Dès lors, l'invitation à l'entretien de groupe a prioritairement été lancée aux personnes ayant participé aux entrevues individuelles afin de pousser plus loin la compréhension des données déjà colligées et de confirmer ou bonifier nos premières impressions. Il fut toutefois décidé de laisser une ouverture aux volontaires désirant se joindre à l'entrevue de groupe tout en insistant pour que ces derniers répondent au critère établi pour la sélection de l'échantillon de cette recherche (soit le fait qu'ils participent au projet de jardin collectif urbain des organismes sélectionnés pour notre recherche). Ainsi, deux entrevues de groupe ont été réalisées, soit une avec chacune des initiatives collaboratrices. Chacune des entrevues a eu lieu à l'automne 2008 après une première analyse des résultats obtenus en entrevues individuelles. D'une durée d'environ deux heures trente, ils ont été réalisés au bureau de chacun des organismes afin de faciliter la participation des employés déjà sur place et des jardiniers qui connaissent bien le lieu. En tant que chercheure, j'ai agi en tant qu'animatrice afin de diriger, faciliter et encourager la discussion entre les participants. Les buts et les objectifs de l'étude et de la rencontre ont été explicités à chacune des entrevues afin que tous comprennent bien les « règles du jeu » (Boutin, 1997, p.34). Un guide d'entrevue (présenté à l'Appendice G) rédigé en fonction des thèmes de la recherche et de l'analyse préliminaire des résultats obtenus à partir des entrevues individuelles, a été utilisé lors des entrevues de groupe. Ce guide a toutefois été utilisé de manière flexible afin de laisser place à la spontanéité des discussions pouvant émerger entre les participants. Chacune des entrevues a été enregistrée et des notes complémentaires ont été prises dans le journal de bord pendant et après les entrevues.

Lors de l'entrevue réalisée avec les participants du réseau de jardins collectifs de Villeray, presque toutes les personnes rencontrées en entrevue individuelle se sont présentées, facilitant ainsi le retour sur les résultats préalablement colligés. À l'entretien de groupe

réalisé avec les acteurs du réseau des jardins de la Victoire de NDG, seulement les personnes travaillant pour l'organisme sont venues. Une employée de retour d'un congé de maternité n'ayant pas participé aux entretiens individuels a également participé à l'entrevue. Cinq personnes étaient présentes à chaque entrevue, pour un total de dix personnes.

4.7 Stratégies de consignation des données

Toutes les entrevues individuelles ainsi que les entrevues de groupe ont été retranscrites sous forme de verbatims afin de pouvoir ensuite procéder à l'analyse des données recueillies. Par souci d'accès à l'information et de transparence, ces verbatims ainsi que les enregistrements audios seront conservés pour une durée de cinq ans à la Chaire de recherche du Canada en ERE qui coordonne le programme de recherche dans laquelle s'inscrit cette étude.

Tel que mentionné précédemment, un journal de bord a été utilisé tout au long de la recherche afin d'y inscrire des observations, des modifications, des décisions et des réflexions sur les événements passés ainsi que sur la suite à donner à la collecte de l'information (Poisson, 1992; Lessard- Hébert et al, 1990). Comme le soulignent Karsenti et Savoie-Zajc (2000, p.196), le journal de bord permet de garder le chercheur « réflexif » en lui donnant un lieu pour exprimer son cheminement, mais également pour « retrouver la dynamique de terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche ». Lors de l'analyse des données issues des entrevues et des sessions d'observation participante, plusieurs des informations notées au journal de bord ont été utiles afin de remémorer certains faits (comme la climat, l'ambiance, la dynamique de groupe, etc.). Le fait de noter certains questionnements tout au long du projet a également permis de pousser plus loin certaines dimensions de la recherche et de garder le fil des observations.

4.8 Analyse des données

Pour reprendre les propos de Lorraine Savoie-Zajc (2000, p.187), l'« étape d'analyse des données vise à saisir le sens des données recueillies ». Citant les travaux de Lessard-Hébert et coll. (1994), Savoie-Zajc mentionne que pour l'analyse de données qualitatives, c'est une

« logique inductive et délibératoire qui prévaut ». À travers un processus itératif, le chercheur est amené à s'interroger sur le sens des données colligées à travers des allers-retours constants entre le terrain, ses observations et la théorie, lui permettant d'ajuster constamment son analyse (Ibid). En ce sens, cette recherche a été réalisée de manière itérative : plusieurs étapes de recherche se sont construites, déconstruites et reconstruites en parallèle, au fur et à mesure que nous nous imprégnions du phénomène étudié. Sans négliger l'importance du cadre théorique et conceptuel établi en début de parcours, préalablement à la collecte de données et qui a guidé cette dernière, l'analyse a été effectuée dans une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2000, p.188), de manière à laisser émerger de nouvelles dimensions non prévues au départ, là où ces dernières étaient plus riches que le cadre préalablement établi.

Dans un schéma représentant les divers processus à l'œuvre de lors de l'analyse des données, Miles et Huberman (1991) illustrent bien la dynamique itérative du processus.

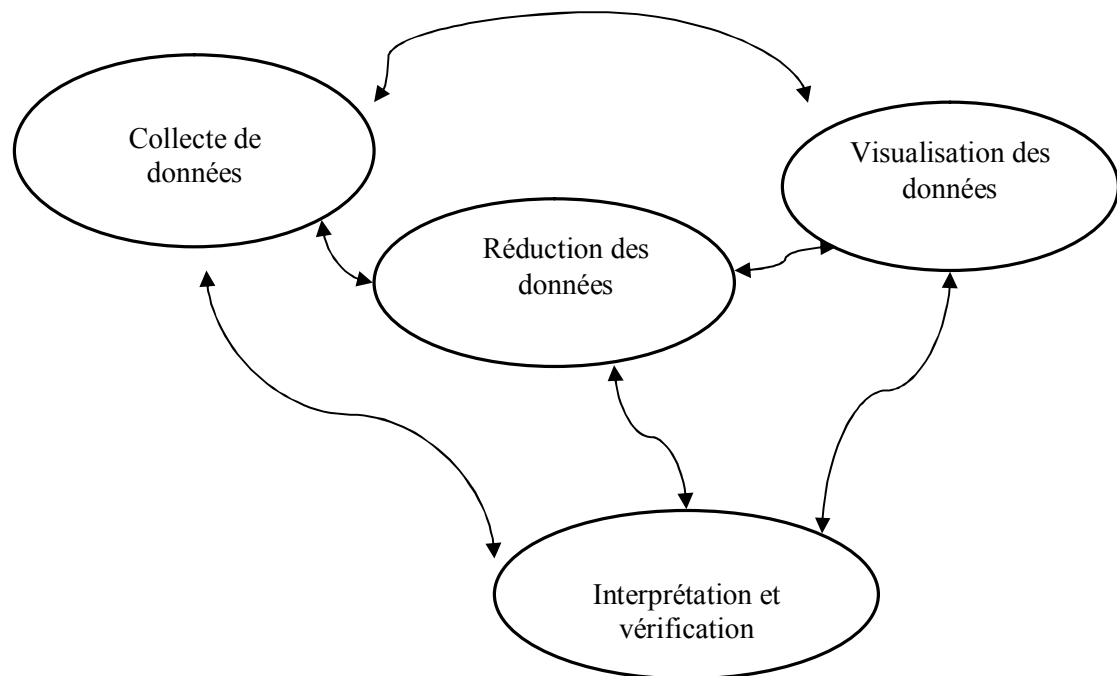


Figure 4.3 : L'analyse de données qualitatives (Miles et Huberman, 1991)

L'analyse des données recueillies lors des entretiens et retranscrites sous forme de verbatim fut effectuée en s'inspirant du modèle en plusieurs étapes utilisées par Carine Villemagne (2005, p.66) dans sa thèse de doctorat et suivant les étapes proposées par Pierre Paillé dans son article sur *L'analyse par théorisation ancrée* (1994) :

1. Effectuer une première lecture « flottante » des toutes les données colligées;
2. Élaborer une grille de codification des données à partir des principaux thèmes et catégories « a priori » de la recherche. Cette grille devait être ouverte à l'émergence de catégories non prévues au départ, mais pertinentes aux objectifs de la recherche. Strauss et Corbin (1998) appellent cette posture être à l'« écoute » des données;
3. Codifier manuellement les données, comme le suggère Paillé (1994, p. 154) « presque ligne par ligne » afin d'en dégager l'idée générale et arriver à former des unités d'analyse contenant une seule idée afin de les classer par catégories;
4. Classer par catégories plus larges les données codifiées afin de « porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données » (Paillé, 1994, p. 159);
5. Effectuer une « lecture flottante des données regroupées par catégories » (Villemagne, 2005, p.66) afin de créer des liens entre ces dernières et de dresser un schéma explicatif du phénomène étudié;
6. Intégrer les éléments d'analyse afin de les organiser dans un tout cohérent. Cette intégration demande au chercheur de se questionner sur l'objet central de son étude et de relire la question de recherche ainsi que les objectifs au regard des premiers résultats d'analyse.

Les données de chacun des cas étudiés ont donc d'abord été analysées individuellement afin de saisir les particularités de chacun d'entre eux, et les données des deux cas ont ensuite été croisées afin de pouvoir saisir le portrait d'ensemble. Il importe de rappeler que les données issues de l'observation participante et de l'analyse documentaire n'ont pas été directement incluses dans l'analyse des données, mais ont tout de même servi à enrichir les résultats tout au long de la recherche.

4.9 Critères de validité

Comme cette recherche est de nature exploratoire, interprétative et critique, impliquant directement la réflexivité du chercheur chargé de comprendre l'expérience vécue par les acteurs sociaux, les critères de validité hérités des approches expérimentales et positivistes ne tiennent pas pour en juger du bien-fondé (Anadon, 2006, p.12). Ces critères ont donc été remplacés par des critères de rigueur méthodologique définis par Lincoln et Guba (1981), en particulier, les critères de crédibilité, de la transférabilité et la confirmation. Ces critères, qui sont décrits ci-dessous, ont été intégrés tout au long de la collecte ainsi que de l'analyse de données.

Le critère de crédibilité fait référence à la « reconnaissance de sens plausible » de la part des participants à la recherche. Savoie-Zajc (2000, p.191) souligne qu'il ne faut pas confondre ce critère avec « consensus ou accord ». Il est possible que les participants ne soient pas d'accord avec les résultats de la recherche, mais reconnaissent tout de même leur sens plausible. Afin de satisfaire ce critère, il était important de s'assurer d'être engagé assez longtemps dans le projet afin d'en saisir la complexité ainsi que les dynamiques spécifiques. À cet effet, le processus de collecte de données a duré plus de deux ans (de janvier 2007 à janvier 2009), ce qui a permis de saisir différentes réalités dans le temps. De plus, la triangulation des sources (plusieurs points de vue : coordonnateurs, jardiniers et animateurs) et des stratégies de collectes de données (entrevues individuelles, entrevues de groupe, observation participante) ont été utilisées afin de tenter d'obtenir la compréhension la plus riche possible du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2000).

Le critère de transférabilité, quant à lui, est établi entre le chercheur et le lecteur. Selon Savoie-Zajc (2000, p.191), c'est l'utilisateur des résultats qui cherche comment cette recherche peut s'appliquer à son milieu de vie. Ainsi, une riche description du contexte et des participants à la recherche aide à répondre à ce critère. Même si Merriam (1998, p.174) souligne que le potentiel de généralisation des résultats n'est pas évident lorsque le nombre de cas étudiés est peu élevé, elle considère que celui-ci est accru « lorsque le chercheur offre une description très détaillée, quasi positiviste du cas ». Ainsi, avec l'aide du journal de bord

et de nos nombreuses stratégies de collectes de données, un souci particulier a été accordé à cette dimension de la recherche.

Finalement, afin de répondre au critère de confirmation visant à s'assurer que les données sont recueillies et analysées de manière rigoureuse et nous avons utilisée la triangulation du chercheur afin de prendre une distance face à la démarche de recherche. Ainsi, plusieurs discussions ont eu lieu avec d'autres collègues chercheurs dans le programme de recherche de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement dans lequel s'inscrit cette recherche afin qu'ils puissent valider les choix et décisions prises en cours de route. De plus, la directrice de cette recherche, Lucie Sauvé s'est assuré de suivre de très près tout le processus en validant chacune des étapes de la démarche. Elle a ainsi joué le rôle de vérificateur externe tel que suggéré par Savoie-Zajc (2000).

4.10 Considérations éthiques

Cette recherche est conforme aux règles éthiques de l'Université du Québec à Montréal telle qu'explicitées par le comité facultaire d'éthique de la recherche sur les êtres humains de la Faculté des sciences. Comme ce projet de recherche fait partie d'un plus vaste programme de recherche de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, il a fait l'objet d'un protocole déontologique soumis et approuvé par le Service de la Recherche et de la création de l'UQAM.

4.10.1 Consentement

Tous les participants à l'étude ont donné un consentement libre et éclairé quant à leur participation à l'étude. Aucune incitation monétaire n'a été proposée. De plus, avant chacune des rencontres et des entrevues, les buts et objectifs du projet de recherche ont été expliqués afin que les acteurs sachent exactement à quoi ils acceptaient de participer.

4.10.2 Confidentialité

Les entrevues individuelles n'ont été écoutées que par la chercheuse elle-même. Aucune autre utilisation ne sera faite de ces enregistrements. Une version informatisée des verbatim ainsi que les enregistrements seront conservés cinq ans en sûreté, sous clé à la Chaire de Recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.

4.11 Limites méthodologiques

Les choix méthodologiques comportent toujours certaines limites. Celles-ci doivent être reconnues et discutées. Dans le cadre de cette étude exploratoire, le fait de choisir seulement deux jardins collectifs comme « cas » d'étude comporte certains désavantages. Par exemple, si la méthodologie de l'étude de cas permet l'étude d'un phénomène en profondeur, elle ne permet pas la généralisation des résultats (Mace et Pétry, 2000, p. 80) ce qui peut apparaître comme une limite pour certains chercheurs. L'étude de cas offre toutefois la possibilité de transférer les connaissances acquises à des contextes semblables (Sauvé, 2005) ce qui pourrait être pertinent pour le milieu des jardins collectifs montréalais. Par ailleurs, cette recherche aspire à répondre aux besoins du milieu et à être réalisée en collaboration avec les participants. Pour ce faire, elle doit tenir compte de la complexité des objets d'étude et des caractéristiques de chacun des contextes (Ibid). Ce type de démarche peut être qualifié de recherche *pour* l'éducation, qui va au-delà de la recherche *au sujet* de l'éducation (2005, p.11).

Maintenant que les bases de cette recherche ont été explicitées à travers la problématique, l'état de la question, le cadre théorique et les choix méthodologiques, le chapitre suivant présentera les résultats et certains éléments de discussions issus de l'analyse des données obtenues en lien avec les objectifs de notre étude.

CHAPITRE V RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

*On n'enseigne pas ce que l'on ne sait pas,
on enseigne ce que l'on sait.
Mais, par-dessus tout, on enseigne ce
que l'on est.*

Jean Jaurès, homme politique français, socialiste et pacifiste (1859-1914)

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats issus de l'analyse des données en lien avec le cadre de référence, les objectifs et les buts de cette recherche. Cette section débute par une présentation des acteurs ayant participé à l'étude. Comme notre recherche est grandement ancrée sur les représentations de ces acteurs quant à l'action éducative des projets étudiés, il nous semblait particulièrement pertinent d'inclure, dans ce chapitre, un portrait des répondants, un aperçu de leur parcours de vie ainsi que de leurs principales motivations à participer à un projet de jardinage collectif dans les résultats. La deuxième section de ce chapitre présente les fondements des projets de jardins étudiés. Elle est suivie de la caractérisation des pratiques éducatives et d'une exploration des dimensions critiques et politiques de l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain. Finalement, la dernière section de ce chapitre aborde les enjeux associés ainsi que les perspectives et pistes de développement à ces initiatives.

5.1 Profil des participants à l'étude et de leurs motivations

Cette section présente brièvement les participants à l'étude ainsi que leurs principales motivations. Par soucis éthiques et afin de garder leur anonymat, les noms de ces acteurs ont été remplacés par des acronymes composés de leur position dans le projet et du réseau de jardin auquel ils sont associés. Ainsi, un jardinier de Villeray deviendra JarVille alors qu'un animateur de NDG sera AniVic⁵⁰.

⁵⁰ Le milieu des jardins collectifs montréalais étant petit, il est possible que certains détails de ces portraits permettent à des personnes du milieu de reconnaître des acteurs ayant participé aux entrevues. Comme le but de cette recherche est de valoriser les pratiques de ces derniers, de mieux les comprendre et de les mettre en valeur, nous sommes convaincus que cela ne causera pas

5.1.1 Acteurs du réseau des jardins collectifs de la Victoire ayant participé à l'étude

Direction (DirVic) : Au moment de l'entrevue, la directrice de l'organisme Action Communiterre est en poste depuis moins d'un an. Parmi ses multiples responsabilités, elle s'occupe de soutenir l'équipe d'animateurs, de trouver des ressources financières pour l'organisme et de travailler avec le conseil d'administration (CA). Avant d'œuvrer chez Action Communiterre, elle participait à la création de jardins urbains à Toronto ainsi que dans le domaine de l'environnement en milieu urbain.

Animateur 1 (AniVic1) : Lors de notre rencontre, cet animateur occupe à la fois la fonction de coordonnateur technique et d'animateur dans le jardin Rosemary depuis déjà quatre ans. Il a une formation en agronomie de l'École d'agriculture de Ste-Anne-de-La-Pocatière et a travaillé sur plusieurs fermes biologiques. Son premier mandat au sein de l'organisme est d'améliorer le rendement global des jardins et de s'assurer que tout pousse sans problème. En parallèle, il est également responsable de l'éducation aux bases techniques du jardinage biologique à travers des ateliers et des formations, pour les jardiniers et pour les animateurs.

Animateur 2 (AniVic2) : En plus d'animer l'un des jardins du réseau depuis un an, cette animatrice est également coordonnatrice à l'animation pour le réseau de jardins. Concrètement, elle est responsable du recrutement des jardiniers ainsi que de l'embauche du personnel d'animation avec la directrice. Elle est également sur le CA du regroupement des jardins collectifs du Québec. Ayant étudié en service social, elle considère l'aspect sociocommunautaire des jardins comme étant primordial.

Animateur 3 (AniVic3): Cette animatrice est responsable du jardin Thyme pour la deuxième année. Ce jardin a la spécificité d'être intergénérationnel, c'est-à-dire que les adultes viennent y jardiner avec leurs enfants. Elle a un baccalauréat en « relation humaine » (public relations) et a cumulé de nombreuses expériences avec le public au cours des années. Elle fait actuellement une maîtrise recherche-action à l'Université Concordia ayant comme finalité la production d'un outil pédagogique axé sur le jardinage collectif.

préjudice aux participants à notre étude. Nous avons toutefois laissé de côté les détails trop personnels qui pourraient gêner ces derniers.

Jardinier 1 (JarVic1) : Cette jardinière est impliquée dans les jardins du réseau de la Victoire depuis 2007. Quelques mois après son début comme jardinière, elle applique et obtient une position de comptable à temps partiel pour Action Communterre. Ayant déjà travaillé pour *des entreprises à but lucratif de plus grandes envergures* (traduction libre), elle réussit à amener une expertise différente et très utile au milieu communautaire. Sa formation de chimiste lui a également appris à être minutieuse, ce qui lui est très utile aujourd’hui.

Jardinier 2 (JarVic2) : Ce participant jardine à Action Communterre depuis trois ans au moment de l’entrevue. Il venait d’arriver à Montréal lorsqu’il a entendu une émission de radio sur le jardinage urbain qui lui met la puce à l’oreille. Après de graves difficultés personnelles, l’aspect collectif de ce type de projet lui permet de faire des rencontres et de sortir de sa coquille, car il admet être une personne de nature très introvertie. L’agriculture urbaine l’a également amené à renouer avec sa passion pour l’architecture de paysage.

Jardinier 3 (JarVic3) : Ce résident du quartier jardine collectivement à NDG depuis quatre ans. Lorsqu’il demeurait à St-Bruno, il y a environ une dizaine d’années, il avait son propre jardin et adorait cette activité. En déménageant en ville, il a voulu trouver une façon de continuer à jardiner. Il a entendu parler des jardins collectifs et a décidé de tenter sa chance. Un « *heureux hasard* » dit-il aujourd’hui en riant. Anciennement ingénieur-conseil et naturopathe, il est aujourd’hui un retraité aspirant à devenir guide de vie.

5.1.2 Acteurs du réseau des jardins collectifs de Villeray ayant participé aux entrevues

Direction (DirVille) : Au moment de l’entrevue, cette personne travaille depuis un an et demi à la Maison de Quartier et occupe le poste de gestion administrative par intérim du réseau des jardins collectif de Villeray. Elle remplace l’ancienne directrice en poste depuis plus de dix ans. Avant cet emploi, DirVille travaillait en gestion dans de grandes entreprises du centre-ville. Après plusieurs années, elle a décidé de changer pour le milieu communautaire afin de se rapprocher de ses intérêts et de ses valeurs personnelles qui sont plutôt centrés sur l’herboristerie, les soins énergétiques, les jardins et les cuisines, surtout dans la dynamique collective.

Animateur 1 (AniVille1) : Cet animateur est le créateur du réseau de jardins collectifs de Villeray. Après avoir étudié l'agronomie en Russie et travaillé en agriculture sur de grands territoires industriels, il est arrivé au Québec en 1999. Se cherchant de l'emploi dans le domaine, il commence à faire du bénévolat dans les jardins collectifs à NDG pour l'organisme Action Communiterre. Quelques mois plus tard, il est embauché à Villeray pour créer le réseau de jardins collectifs. Lors de l'entrevue, il occupait également le poste de coordonnateur du réseau, mais il quitta l'organisme au cours de l'étude, quelques mois plus tard.

Animateur 2 (AniVille2) : Originaire de l'Algérie, cette animatrice est ingénieure-agronome de formation. En arrivant au Québec, elle devient bénévole dans les jardins collectifs avant d'être embauchée comme animatrice. Depuis quelques mois, elle occupe la fonction de coordonnatrice du réseau des jardins collectifs en remplacement d'AniVille1. Elle anime dans les jardins collectifs de Villeray depuis février 2004

Animateur 3 (AniVille3): Marié à AniVille2, cet animateur est également originaire de l'Algérie et agronome de formation. Il est arrivé au jardinage collectif en faisant du bénévolat pour l'organisme et maintenant, il est animateur dans les jardins collectifs de Villeray depuis trois ans. À son arrivée au Québec, il a suivi une formation en enseignement au secondaire ce qui fait de lui un bon candidat pour poursuivre les liens de l'organisme et les jardins avec les écoles du quartier.

Jardinier 1 (JarVille1) : Naturopathe et nutritionniste de formation, cette jardinière est active dans les jardins collectifs de Villeray depuis cinq ou six ans. Depuis quelques années, elle donne annuellement un atelier sur les plantes médicinales aux jardiniers. Elle aide également le coordonnateur du réseau dans diverses tâches et est devenue graduellement une personne-ressource pour l'organisme.

Jardinier 2 (JarVille2) : Jardinier depuis environ 5 ans, ce résident de Villeray était déjà très actif à la Maison de Quartier à travers les cuisines collectives et l'épicerie économique. Il ne travaille pas en raison d'une invalidité et se consacre donc entièrement au bénévolat. Depuis

sa découverte des jardins, il s'y implique presque à temps plein en donnant de précieux coups de main à l'équipe d'employés.

Jardinier 3 (JarVille3) : Ce jardinier est très actif dans les jardins de Villeray depuis 4 ans. Il est arrivé dans ce projet lors d'une période de vie très difficile et considère que cette activité lui a presque sauvé la vie. Il est aujourd'hui l'homme à tout faire des jardins collectifs. Il se considère comme le bras droit du coordonnateur et en est très fier.

5.1.3 Les motivations des participants à l'étude

La plupart des personnes rencontrées en entrevue au cours de cette recherche ont mentionné qu'il semble y avoir autant de raisons pour les jardiniers d'adhérer à un jardin collectif que de participants à l'activité. On retrouve des motivations liées à l'alimentation (sécurité alimentaire, accès à une alimentation locale, biologique, etc.), la socialisation (briser l'isolement, rencontrer de nouvelles personnes dans le quartier, travailler en groupe, etc.), l'éducation (comme apprendre l'agriculture biologique ou découvrir de nouveaux légumes), l'environnement (contact avec la nature, compostage, verdir la ville, etc.), le loisir (passe-temps), la santé (activité physique, être dehors), aux économies à réaliser sur le panier d'épicerie et même parfois des motivations politiques (s'engager dans la vie de quartier, se réappropriier des espaces urbains, participer à une critique du système agroalimentaire, etc.).

AniVille3 : *Certaines personnes viennent parce qu'elles ont perdu leur campagne et veulent la retrouver dans le quartier. J'ai des jardiniers, surtout des personnes âgées qui me disent ça. (...) D'autres viennent parce que le jardin est une **source de produits alimentaires**. Généralement, ce sont des personnes à faible revenu, ça leur permet d'avoir un bout de récolte chaque semaine et ça leur fait quelques économies. **Les enfants, ça les amuse** et ça leur permet de sortir de la classe. Ils sont dehors et on parle un peu de tout (...) Pour d'autres, **c'est de briser l'isolement**. Ils viennent parce qu'ils savent qu'il va y avoir des gens avec qui jaser et raconter plein de choses. Ils vont peut-être prendre un thé ou un café ensemble. Quand je vais aux HLMs, c'est ce qui se passe justement. Partager quelque chose et **sortir dehors. Regarder la nature et la découvrir avec les autres**. Par exemple, des écureuils qui attaquent les cultures, des marmottes qui nous font de la misère, ça leur plait. Les personnes descendent ensemble pour jardiner (...) sans ça, elles seraient chacune dans leur petit coin. Certainement, il doit y avoir d'autres raisons et je ne pourrais toutes les énumérer. **Chaque jardinier qui vient doit avoir une raison particulière par rapport aux autres.***

AniVille2 : *Chacun vient jardiner pour avoir quelque chose de différent : il y'a des gens qui viennent pour **discuter**, ils sont en train de travailler et ils vont discuter **pour***

*avoir des amis. Il y en a d'autres qui viennent **pour apprendre**, y' en a d'autres qui viennent juste pour **sortir de la maison** et qui veulent changer d'air. Il y' a d'autres personnes qui **aiment la terre**, les fleurs, qui habitent dans un appartement et ne peuvent pas avoir de jardin. Il y a aussi des gens qui viennent faire des activités avec leurs enfants, c'est une **activité familiale**. Ces personnes veulent rester avec leurs enfants en été, mais veulent aussi faire des activités. Alors, c'est l'un des moyens qu'ils ont trouvés.*

*AniVic2 : Si je te donne un portrait de nos jardiniers, tu verras qu'il n'y a **pas de jardiniers typiques**. Nous avons de jeunes étudiants, super politisés, petits punks anarchistes et eux étaient là pour l'agriculture urbaine. Alors, ils étaient là pour **verdifier la ville et travailler de façon collective**. Il y avait aussi la personne à faible revenu seule, isolée, qui vient bien sûr pour cultiver, mais elle vient plutôt **pour jaser avec le monde, tisser d'autres liens** avec d'autres jardiniers. Alors il y beaucoup de ça. Il y a aussi des jardiniers qui sont à la retraite, ils **ont du temps, et jardiner c'est l'fun**. Ils ne veulent pas le stress d'avoir un jardin dans leurs cours parce qu'ils partent en vacances et dans les jardins collectifs, tu peux partir trois semaines et les écureuils ne vont pas foutre le bordel dans le jardin. Tout sera beau grâce aux autres jardiniers qui vont garder le jardin en vie pour toi durant ton absence. Alors, on a du monde comme ça aussi. **Donc, il n'y a pas un type de jardinier.***

*AniVic1 : C'est spécial parce qu'il y a autant des gens qui ont vraiment besoin de ces légumes-là, qui sont vraiment en position **d'insécurité alimentaire**, autant il y a des gens qui ont de **légers problèmes de santé mentale** dans leur vie, par exemple la dépression et ils veulent **se changer les idées**. Nous avons des exemples très concrets de ça, et nous avons des succès. Des gens qui sont sortis de la dépression grâce au jardinage. Nous avons aussi des gens qui **veulent briser l'isolement**, beaucoup, beaucoup! Ces gens-là viennent pour rencontrer d'autres personnes, pour avoir des activités sociales et rencontrer leurs voisins parce qu'ils restent à côté du jardin et se disent que peut-être que certains voisins viennent et c'est souvent le cas. Ensuite, nous avons beaucoup de personnes âgées qui ont nécessairement **beaucoup de temps libre** et qui veulent vraiment briser l'isolement. Des personnes qui veulent apprendre comment jardiner. **Donc, c'est vraiment très varié.** Il y a aussi des enfants, même parfois qui se présentent comme ça, sans leurs parents.*

Pour plusieurs des jardiniers rencontrés, le côté **social** de l'expérience de jardinage collectif en groupe semble particulièrement important.

*JarVille2 : Je dirais que moi, instinctivement, je ne suis pas porté à aller vers les autres. Ce n'est pas naturel. Le simple fait d'avoir un jardin collectif, à la limite je dirais que ça sert de prétexte. De se retrouver avec du monde, **de briser l'isolement**. Je suis surtout porté à aller sur Internet et à rester chez nous, à jouer avec mes petites affaires. Dans ce temps-là, c'est clair que tu ne vois pas beaucoup de monde. **Le jardin pour moi sert de prétexte pour sortir et rencontrer des gens.** Ça se fait en gang, permet de rencontrer le monde et de voir que tu n'es pas tout seul. Qu'il y a des gens intéressants que je n'aurais pas rencontrés si je ne participais pas à ce type de projet! Tout le monde fait sa petite affaire, ce n'est pas nécessairement des gens qui se*

tiendraient au même endroit. Alors, les jardins amènent différentes personnes avec différentes approches et visions de la vie à se côtoyer. Il y a des profs, des étudiants, et c'est l'fun. Moi ça me fait voir d'autre chose. Sinon je serais tout seul chez nous.

JarVille3 : *À un moment donné j'ai perdu mon emploi, ma blonde. J'avais toujours travaillé, j'avais toujours été accompagné, alors j'ai capoté ben raide. Et c'est devenu mon occupation les jardins collectifs. J'aimais déjà beaucoup les fleurs et les plantes. J'en faisais déjà chez nous pour mon plaisir personnel. Mais surtout, ça me permettait un contact humain au départ. (...) Le contact humain est toujours très important. J'y vais même plus pour le contact humain que pour le jardinage comme tel.*

JarVille3 : *L'important dans le collectif c'est cette approche, le fait que l'on se parle... et ensuite, tout s'enchaîne.*

Un jardinier de Villeray mentionne que pour lui, c'est l'aspect **collectif** qui l'interpelle particulièrement dans le projet de jardinage collectif urbain :

JarVille1 : *(...) Ce n'est pas comme dans le communautaire où l'on doit quémander un service, c'est l'aspect collectif qui m'a interpellé comme tel.*

Pour un autre jardinier, c'est plutôt la satisfaction personnelle **de voir le fruit de son travail**, de la semence à la récolte :

JarVic1 : *J'aime faire pousser des choses. Je fais pousser des fleurs et des plantes chez moi. Il y a quelque chose de très enrichissant et satisfaisant au fait de planter une graine, la mettre dans le sol, la regarder grandir, fleurir et la voir produire un fruit. Avec mon passé de scientifique, cette dimension m'intéresse tout particulièrement. (Traduction libre)*

Quelques animateurs et jardiniers ont également mentionné que **les motivations**, aussi variées soient-elles, **évoluent au fil du temps et de l'expérience**. Ainsi, une personne peut venir originalement pour les légumes frais, mais développer des amitiés et poursuivre l'expérience pour la socialisation.

AniVic1 : *Beaucoup viennent apprendre le jardinage écologique, mais reviennent, année après année alors que le jardinage ils l'ont déjà appris. Ils viennent donc vraiment aussi pour rencontrer d'autres personnes ou d'autres raisons qui leur sont propres...*

JarVic1 : *Quand les gens commencent à travailler dans un jardin collectif, ils ont généralement une raison principale pourquoi ils ont le goût de participer à ce type de projet. Ce peut être parce qu'elles veulent faire pousser elles-mêmes leurs tomates ou parce qu'elles en aiment le goût. Toutefois, après un certain temps, cette raison peut évoluer et changer en de nombreuses nouvelles raisons différentes. (Traduction libre)*

Malgré la diversité des motivations spécifiques à chaque jardinier ou animateur, la directrice du réseau de jardins collectifs de Villeray mentionne que tous les participants ont au moins un intérêt commun, soit celui du travail de la terre.

DirVille : *L'intérêt vis-à-vis de la terre est un point qui est quand même commun à tous. Ils aiment la terre et ont envie de la cultiver. (...) Les gens aussi ont besoin d'affirmation de soi. Donc, ils vont aller travailler la terre en collectif, pour voir comment l'autre réagit et comment lui-même réagit par rapport à l'autre (...) Mais on peut dire que c'est un intérêt personnel à la base et c'est probablement l'intérêt à la terre. Avoir besoin d'un espace que l'on n'a pas chez nous.*

Ainsi, selon cette dernière, même si les motivations personnelles peuvent être différentes et évoluer dans le temps, les participants sont tous réunis autour du travail de la terre et du projet de jardin collectif.

5.2 Les fondements de l'éducation relative à l'éco-alimentation au jardin

Afin de répondre à l'objectif général de cette recherche et de faire un portrait systémique de l'éducation relative à l'éco-alimentation dans deux jardins collectifs urbains montréalais, il était essentiel de commencer par identifier les bases de l'expérience à travers les fondements éducatifs. Pour y arriver, nous avons questionné les participants à la recherche sur leurs représentations et les valeurs au cœur des projets étudiés, en lien avec l'éducation relative à l'éco-alimentation et les différents concepts spécifiques qui lui sont associés (l'éducation, l'alimentation, l'environnement, la santé et les dynamiques sociales). Dans les sections suivantes, les représentations de chacun de ces thèmes seront présentées séparément, de même que les liens qui les unissent à travers le concept d'éducation relative à l'éco-alimentation.

5.2.1 Représentations de l'éducation

Toutes les personnes rencontrées lors des entrevues individuelles ou de groupe ont reconnu, de manière plus ou moins explicite, une dimension éducative au projet de jardin collectif urbain. Par exemple, pour la directrice du réseau des jardins de la Victoire de NDG, l'éducation est omniprésente dans tout le projet (DirVic) « *À propos de l'éducation dans le*

jardin, moi je trouve que nous sommes toujours en train d'apprendre. En fait, on essaie d'être toujours en apprentissage ».

Lorsque la question du lien entre l'éducation et les projets de jardins collectifs urbains était posée directement, plusieurs participants ont fait référence au milieu de l'éducation formelle et au contexte scolaire. Ce parallèle a servi principalement à mettre en lumière les différences entre les milieux éducatifs formels et non formels, ainsi qu'à souligner les avantages des projets de jardins collectifs urbains comme projets éducatifs par rapport à l'école. Selon les propos recueillis, l'école semble être perçue plutôt négativement par la plupart des personnes rencontrées à cause des relations traditionnelles entre éducateurs et éduqués (maître-élève) et des lieux éducatifs fermés et éloignés du milieu de vie. L'exemple de la salle de classe, entre quatre murs, a été mentionné à maintes reprises.

DirVic : *Lorsque je pense à l'éducation, je pense automatiquement à l'enseignant devant une classe. Et parfois, c'est comme ça dans le jardin. Mais je trouve que les gens sont plus à l'aise, par exemple, dans un cercle ou autour d'une table. On se sent plus égaux et il n'y a pas la même pression d'apprendre. C'est plutôt de rester ouvert et de laisser les choses entrer. De bien recevoir des renseignements, en faire une synthèse et puis pouvoir les partager avec quelqu'un d'autre.*

AniVille3 : *Les pédagogues en ce moment se rendent compte qu'à l'école, donner des cours comme on a eu toi et moi, des cours magistraux, que ces méthodes sont à oublier. La meilleure méthode d'apprendre est d'apprendre en travaillant, en jouant, en faisant quelque chose. Pas en étudiant. Donc le jardin c'est ça, un endroit pour respirer, pour jaser, pour travailler, pour apprendre, pour écouter l'autre, pour exposer ses émotions, pour tout faire. Donc, c'est le meilleur endroit à mon avis pour apprendre. Le jardin c'est la meilleure école à mon avis. On apprend pleins de choses.*

AniVille2 : *Dans le jardin, l'avantage est que les gens sont libres. Les gens vont sortir plus ce qui est à l'intérieur que lorsqu'ils sont en classes dirigées. C'est-à-dire de telle heure à telle heure tu as la dictée, ensuite le français, ensuite les maths. Il n'y a pas le temps pour discuter avec ces enfants-là. Avec l'activité (de jardinage), tu as l'espace pour faire ça. Parce qu'on n'est pas en classe. Si quelqu'un cri, il ne dérange pas les autres. Donc, on est dans un lieu où tu peux extérioriser ce qui te fait mal. C'est pourquoi c'est l'espace pour faire ça. Même avec les adultes, ils sont libres, ils sont là et discutent de ce qu'ils veulent, alors ça aide. **Et la nature, psychologiquement, aide énormément à s'exprimer.** C'est pourquoi le jardin aide beaucoup à travailler la problématique de la personne.*

AniVille3 : *Je suis convaincu que les enfants de 10-12 ans, on aura beau leur répéter des tonnes de théories ou de phrases devant un tableau noir, ils ne les retiennent pas. Dans le jardin, c'est beaucoup plus facile. Ce qu'il va retenir de ce que je vais lui dire*

est beaucoup plus marquant. On le sait, on est passé par là n'est-ce pas? Les gens sont plus à l'écoute à l'extérieur. Il y a même des jeunes, aussitôt que tu leur parles de jardins, ils sont déjà devant la porte prêts à sortir. Il faut courir pour les rattraper... (rire).

Ainsi les caractéristiques physiques du lieu, présentant le jardin urbain comme espace défini, mais ouvert sur le monde, sans mur ni plafond, libre de publicité et de sollicitation, favorisant un contact avec la nature, procure un sentiment de liberté et d'égalité chez les participants au projet. Ces caractéristiques semblent essentielles à la dimension éducative de l'expérience.

DirVic : *Je trouve que c'est vraiment important de tisser des liens entre les gens qui en surface n'ont peut-être rien en commun. Alors, le jardin devient le terrain et c'est à eux de trouver les liens qui les unissent. C'est un espace merveilleux parce que cela se déroule autour de la nourriture et permet de partager des connaissances. C'est aussi un lieu qui est accessible à tout le monde. (...) C'est plutôt un espace libre qui rend les gens égaux. C'est vraiment différent d'être dans un espace comme le jardin collectif, sans mur, sans plafond, on est libre d'être là et de partager ensemble. Je trouve que les gens souvent sont plus à l'aise dans des espaces comme ça.*

AniVille3 : *(Et le jardin est une bonne place pour apprendre?) Oui parce que ça sort des pupitres de l'école, on est en plein air, c'est la belle saison, juin, juillet, août, septembre qui sont les plus beaux mois de l'année. Il fait beau, on sort, on se détend. Il n'y a pas un meilleur endroit que ça pour apprendre, je crois.*

À force d'y passer du temps, de l'entretenir et de le cultiver, le lien que les participants développent envers le jardin devient tellement fort que certains parlent d'**attachement**, de sentiments dépassant la rationalité, de magie...

AniVic3 : *Les gens développent vraiment un sentiment d'attachement envers le jardin, alors (même si parfois il arrive des imprévus) ils savent que l'on peut les aider à éviter des problèmes à l'avenir en trouvant des solutions.*

DirVille : *Et les gens finissent par s'attacher au jardin. Ça, c'est bien.*

AniVic2 : *Il y a une magie, il y a quelque chose qui se passe au jardin, et ce serait quelque chose que ça serait bien l'un de pouvoir définir exactement, surtout pour les bailleurs de fonds. Comment quantifier ou même qualifier cette magie. Cette communication-là, cette découverte-là, cette ouverture-là. Quand tu crées un endroit et une activité qui fait en sorte que les gens apprennent justement à s'ouvrir, à partager, alors ça, c'est comme au niveau plus psychosocial cette ouverture-là.*

Pour d'autres, le lien avec **la nature et le contact avec la terre** que procure le jardin, même en contexte urbain, semble ramener des **souvenirs** d'enfance et permettre des apprentissages uniques grâce à ce contact privilégié avec les éléments naturels.

JarVic2 : *La première année que je me suis impliquée dans le projet, cela a fait ressurgir des souvenirs d'enfance. Quand j'étais jeune, tous les étés j'allais à la ferme de mon grand-père à la campagne et au chalet de mon père. Alors à tous les étés, j'étais entourée de champs de maïs ou de blé et j'étais exposée à la nature. Quand je me suis impliquée dans les jardins urbains, le même sentiment, **comme si la nature s'ouvrait à moi réellement, se révélait.** Parfois même d'une manière que je ne comprenais pas totalement. Mais je pouvais voir ce qui se passait, les relations mystérieuses entre les choses. Alors, **le jardin a commencé à m'ouvrir l'esprit et à me faire sortir du rationnel** (traduction libre).*

JarVic3 : *Moi j'ai apprécié de marcher pieds nus dans le gazon. Quand j'étais jeune, j'ai toujours marché pieds nus. À Montréal, depuis trente ans, je marche avec des souliers. Alors, j'avais perdu cette habitude. En jardinant, j'ai recommencé et pour moi c'était très important. **Sentir la terre...***

Un autre aspect souvent invoqué par les participants à l'étude en abordant leur conception de l'éducation en contexte de jardinage collectif urbain est la notion **d'apprentissage dans l'action**. Plusieurs jardiniers ont affirmé retenir beaucoup plus facilement les informations reliées à un projet concret. Ainsi, le jardin devient un projet sur lequel les jardiniers sont amenés à travailler ensemble et à effectuer de nombreux apprentissages au fur et à mesure de la mise en place de ce projet collectif.

JarVille1: *Je trouve ça important **que les gens apprennent et comprennent à travers le processus.** Parce que comme dans toute chose, tu te souviens mieux d'une information que tu as faites par rapport à une que l'on t'a dite.*

AniVic3 : *(Le jardin) C'est une façon de pouvoir commencer ces conversations-là (sur les enjeux alimentaires) et c'est beaucoup avec **l'éducation concrète, dans l'action.***

*(Y a-t-il des manières dont c'est plus facile de faire passer l'information?) **AniVic3 :** Surtout quand c'est quelque chose de vécu. Avec le compost quand on tourne le compost et que l'on voit le résultat lorsque ce n'est trop mouillé ou pas assez mouillé, lorsqu'on ne le tourne pas ce que cela fait (...) donc, **l'aspect concret** est très important.*

La **dimension collective** de l'expérience a également été soulevée à plusieurs reprises en abordant la question de l'éducation. Plusieurs nous ont confié apprendre énormément des autres participants au jardin. Ainsi, la notion de **coconstruction des savoirs** semble très importante dans le projet. Les jardiniers ont mentionné apprendre entre eux, de l'animateur, l'animateur des jardiniers, et tous ont mentionné apprendre du jardin lui-même rappelant certains principes du courant de **l'écoformation**.

(Est-ce que tu crois que l'on peut parler d'éducation dans les jardins?) **DirVic** : *Oui bien sûr. Pour moi l'éducation et la sensibilisation, je ne suis pas francophone et je ne connais pas toutes les nuances, mais pour moi, je crois beaucoup au partage des connaissances. Moi je peux donner un atelier sur la vie associative par exemple, mais j'ai toujours des choses à apprendre et je peux apprendre directement des participants aussi. Alors, c'est plutôt un partage, je crois.*

JarVic2 : *On apprend de tout le monde au jardin et on apprend même du jardin lui-même. Il nous enseigne... Les gens peuvent nous raconter différentes choses et avoir plusieurs théories, mais en fin de compte, c'est le jardin qui a raison et nous enseigne à travers l'observation et l'expérience (Traduction libre).*

Les acteurs rencontrés ont également identifié de nombreux buts ou objectifs globaux en lien avec la dimension éducative des initiatives étudiées. Pour ces derniers, ces objectifs semblent intimement liés aux objectifs sociaux des organismes communautaires portants les projets. Par exemple, autant à Villeray qu'à NDG, l'éducation en contexte de jardinage collectif urbain vise l'**émancipation** et l'**empowerment** des individus à travers la réalisation d'un projet de groupe.

JarVille1 : *Travailler la terre si tu veux avoir quelque chose, ça t'amène à travailler pour voir le fruit de ton travail, à être valorisé.*

DirVille : *Voir le produit aussi de son travail, de ses efforts, qui est la récolte (...) Bien souvent aussi il y a toujours le doute de savoir si cela va fonctionner? Est-ce que nous aurons une bonne récolte? Mais à force de travailler la terre et de l'entretenir, on apprend que oui il y a une récolte et une réjouissance à la fin. Alors ça, c'est bien pour l'estime (de soi).*

JarVille1 : (...) *L'éducation pour moi est directement reliée à la pauvreté. C'est pour ça que pour moi les jardins collectifs, sont fantastiques parce que ça touche la pauvreté alimentaire pour aider à nourrir les gens. Mais, tout de suite, tu touches l'éducation aussi parce que les gens prennent confiance en eux, etc. (Comme je t'ai fait les liens tantôt). Les deux niveaux, si tu veux toucher la pauvreté, il faut absolument toucher l'éducation et l'éducation populaire par le communautaire dans la société, c'est là qu'il y a le moins d'argent investi...*

Selon les dires de toutes les personnes rencontrées, l'alimentation joue un rôle central dans cette démarche. En développant des savoirs faire et savoirs agir au niveau agricole et nutritionnel, les porteurs et promoteurs de potagers urbains espèrent que les jardiniers développeront des compétences et vouloir agir transférables à d'autres sphères de leur vie.

DirVille : *En premier lieu, c'est une vision d'ouverture, vers l'avenir, mais c'est aussi d'aider des gens pour l'autonomie alimentaire, ce qui comprend certainement le jardin. Comment cultiver des fruits et légumes, comprendre le système de jardinage*

aussi, le but commun du collectif, et après une fois que les fruits et légumes sont récoltés, les amener à la cuisine et une fois que c'est complété, on peut aller à l'épicerie économique qui est un bon substitue pour l'alimentation.

DirVille : *Nous visons l'autonomie alimentaire pour les gens. Donc, on leur amène une certaine éducation selon laquelle il est possible, en travaillant en collectif, de récolter de la nourriture et de pouvoir en bénéficier. De créer aussi un intérêt face à ça pour qu'il y ait aussi une continuité. Si jamais un jour il ne peut pas adhérer à un jardin collectif, il pourrait peut-être y avoir un autre procédé. Ça peut-être les jardins sur les balcons, ou autre chose et avoir une continuité dans ce cas là.*

JarVille1 : *... les jardins collectifs sont fantastiques, parce qu'ils touchent la pauvreté alimentaire pour aider à nourrir les gens. Par la même occasion, ils touchent l'éducation aussi parce que les gens prennent confiance en eux, etc.*

L'éducation relative à l'environnement (ERE) et le développement d'une conscience environnementale sont également au cœur des buts et objectifs généraux de l'expérience éducative du projet de jardin collectif urbain.

DirVic : *(Le jardinage) c'est surtout que les gens (...) prennent conscience des effets de nos actions sur la terre.*

JarVic3 : *(Par le jardinage collectif) on apprend à respecter la terre. Respecter la nature. C'est très important.*

De plus, l'apprentissage du vivre ensemble et l'engagement semblent également très présents dans le discours des acteurs au projet. Pour les participants aux jardins de la Victoire dans NDG, le jardin doit permettre au jardinier de prendre conscience de soi et de son environnement, et l'inviter à jouer un rôle social et citoyen dans la vie du quartier ainsi qu'au développement communautaire du secteur dans lequel il se retrouve.

DirVic : *L'un de nos buts est d'être inclusif, accueillant et de soutenir l'engagement des gens. Un autre de nos buts est de briser l'isolement et de soutenir des gens à participer. Nous voulons également leur faire connaître d'autres ressources dans le quartier s'ils en ont besoin. Ce n'est donc pas que le jardinage. C'est plutôt selon moi du développement communautaire.*

DirVic : *Pour moi, c'est une façon de développer la communauté. De les impliquer dans un projet avec plusieurs buts, mais ce sont des gens qui travaillent ensemble pour les atteindre.*

DirVic : *Je trouve que c'est vraiment important de tisser des liens entre les gens qui en surface n'ont peut-être rien en commun. Alors, c'est le jardin le terrain et c'est à eux de trouver les liens qui les unissent. C'est un espace merveilleux pour que cela se déroule autour de la nourriture afin de partager des connaissances.*

JarVic1 : *Je crois que les gens **apprennent à travailler en groupe**, ce qui peut être un défi dans plusieurs sphères de la vie. Je crois que c'est l'un des buts les plus importants.* (Traduction libre).

L'éducation participe donc à la construction de la personne humaine, de ses savoirs et de ses aptitudes, de son lien avec la communauté, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action.

Une jardinière du réseau de jardins à NDG souligne que les jardiniers ne sont pas nécessairement au courant des buts et objectifs sociaux du projet. Ces derniers viennent, à son avis, principalement pour le projet de jardinage urbain ou pour une raison qui leur est propre, sans nécessairement prendre conscience de l'agenda parallèle de l'organisme porteur du projet. Elle souligne que c'est en partie l'une des forces de ce type d'initiative, car les gens peuvent se côtoyer à travers un objectif commun sans être stigmatisés à cause de leurs différences.

JarVic1 : *Je crois que la plupart des jardiniers ne savent pas complètement ce qu'Action Communiterre fait réellement comme organisme. Quand j'ai commencé à travailler pour l'organisme, je ne le savais pas. Comme jardinier, ce que tu vois c'est le jardin. Ton contact avec l'organisme est le jardin. Le directeur vient une fois par saison pour parler de l'organisme, mais si tu manques cette rencontre, tu manques cette information. Alors, les jardiniers en général ne voient pas toutes les missions d'Action Communiterre et voient seulement le jardinage collectif. Ils ne voient pas nécessairement la sécurité alimentaire comme étant un enjeu pour Action Communiterre. En travaillant pour l'organisme, j'ai commencé à prendre conscience de ses priorités. Le volet d'insertion sociale, par exemple, qui est l'une des dimensions importantes de la mission, n'est pas du tout visible lorsque l'on jardine, à l'exception de si tu es l'une des personnes qui fait partie des programmes d'insertion. (...) Parfois, on peut sentir qu'une ou deux personnes semblent traverser une période difficile, sont plus réservées ou se mélangent moins facilement à la dynamique de groupe, mais sans plus. Je crois que c'est parfait comme ça. En fait, c'est un succès que les autres jardiniers ne se rendent pas compte de ces différences, car cela permet à tous les jardiniers d'être égaux au jardin* (Traduction libre).

5.2.2 Représentations de l'éco-alimentation au jardin

Concept émergeant et encore peu théorisé, rappelons que l'éco-alimentation fait référence à « une alimentation saine (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux » (Sauvé, 2006). Ce terme met donc l'alimentation en lien avec l'environnement, la santé, et les dynamiques sociales. Afin de bien le caractériser dans le cadre des objectifs de cette étude, nous avons

questionné les acteurs sur leurs représentations de chacun de ces thèmes et des interrelations entre ces derniers en lien avec les projets de jardins collectifs urbains auxquels ils participent. Les réflexions présentées ci-dessous sont donc issues des différentes entrevues réalisées tout au long de notre étude.

5.2.2.1 Représentations de l'alimentation

En abordant la question de l'alimentation avec les personnes participant aux projets des jardins collectifs étudiés, il apparaît clairement qu'elle est centrale à de nombreuses dimensions de l'activité.

AniVille3 : L'alimentation, on insiste beaucoup. *On fait même des ateliers, carrément en dehors des séances de jardinage sur ce sujet. J'en ai déjà préparé un moi-même sur la valeur alimentaire des produits du jardin. On a aussi une amie qui en a fait un sur les plantes médicinales. Il y en a aussi un sur comment fabriquer de la confiture, etc. Il y a donc eu plusieurs ateliers ou on vente les vertus de manger sainement de manger vert. De manger les produits du jardin pour leur fraîcheur, pour leur richesse et leur vertu médicinale. Parce que dans les jardins on n'a pas que des légumes, mais on a aussi des plantes médicinales, des fines herbes dans tous les jardins. De la basilique, au thym, à l'origan, etc.*

AniVic1: *Avoir un jardin en pleine ville, c'est vraiment spécial. Les gens font vraiment le lien entre le jardin et leur alimentation. On aide des gens à mieux se nourrir grâce à ces jardins-là. ...*

JarVille2 : *C'est du jardinage, de la sécurité alimentaire, jusqu'à l'autonomie alimentaire.*

En permettant aux jardiniers de reconnecter avec toutes les étapes de sa production de nourriture, le jardin permet de mieux saisir la complexité du **cycle complet de la production alimentaire**. Le fait de partir de la petite semence, de lui apporter des soins bien précis, de la voir se transformer et d'attendre des mois avant d'avoir la récolte finale permet un potentiel éducatif important à l'égard de la valeur de la nourriture qui se retrouve dans l'assiette quotidiennement.

JarVic3 : *On est très lié à ce que l'on mange. En jardinant, on apprécie la difficulté d'avoir quelque chose. On comprend combien de temps ça prend pour avoir une tomate. Ce n'est pas seulement de dépenser 1 \$ pour avoir une tomate. C'est tout un cheminement et il faut apprécier ce cheminement. En mangeant la récolte du jardin, notre corps voit beaucoup plus la valeur de cette tomate que lorsque l'on va l'acheter directement au supermarché.*

DirVille : *Grandir aussi, de la petite semence qui va grandir et que l'on va pouvoir récolter à la fin. Alors, c'est une éducation aussi que l'on amène de dire il est possible de bien s'alimenter, à travers les jardins collectifs, d'amener ça sur notre table à peu de frais.*

DirVille : *Le fait d'aller chercher eux-mêmes leur récolte, pour eux, ils savent ce qu'ils mangent, parce que nous on cultive écologique, alors ils savent réellement ce qu'ils mangent, et le rapporte. C'est réellement pour eux une gratitude qu'ils ont vis-à-vis de la terre et les autres personnes qui les ont aidés autour de ça.*

Dans le même sens, à la Maison de Quartier Villeray qui travaille depuis plusieurs années avec les enfants pas le biais de jardins pédagogiques dans plusieurs écoles du quartier, on souligne que ce projet est particulièrement pertinent pour les jeunes en milieux urbains ou en milieux défavorisés, parce que ces derniers qui n'ont souvent jamais eu de contact avec les sources alimentaires :

JarVille1 : *L'enfant grandit et il a vu d'où ses légumes viennent (en travaillant dans le jardin). Parce que les enfants, surtout en milieu défavorisé, si on leur demande d'où viennent leurs carottes, ils vont répondre du IGA. Donc, ils n'ont pas conscience du travail que ça prend.*

AniVille2 : *Et aussi on travaille avec les écoles, donc j'ai des groupes d'enfants. On leur montre aussi d'où viennent les légumes qu'ils mangent. Ils vont apprendre que les légumes qu'ils achètent ils viennent de quelque part, et la différence entre ce qu'ils mangent habituellement et ce qui vient du jardin. Vers la fin du projet, ils vont goûter à leurs légumes et ils vont les trouver différents par rapport à ce qu'il y a sur le marché. Ils vont se rendre compte que le goût est différent. Donc, on essaie de leur expliquer ça, c'est dans notre cadre pédagogique.*

Ainsi, comme le souligne cette animatrice de Villeray, le fait de manger des légumes fraîchement cueillis du jardin permet de constater une différence de **goût** entre les légumes du potager et ceux achetés habituellement à l'épicerie. De plus, la dimension **biologique, sans pesticide, sans OGM ou autre produit chimique** de la production alimentaire semble très importante pour plusieurs jardiniers lorsqu'ils abordent la question de l'alimentation au jardin.

JarVic1 : *(...) Les tomates de l'épicerie ne **goûtent** plus comme des tomates aujourd'hui. Elles ressemblent toujours à des tomates, mais ne goûtent plus la même chose. (Le jardinage) permet de faire pousser la variété que l'on veut et que l'on ne retrouve pas toujours au magasin. Cela permet aussi de s'alimenter de plus en plus à partir de nourriture biologique qui est un choix que tout le monde devrait faire. Mais les produits biologiques sont très dispendieux et ne sont pas toujours disponibles à*

*l'année. Je vois vraiment la différence entre ce qui pousse dans le jardin et ce que j'achète à l'épicerie. En continuant de **modifier génétiquement les aliments**, pas nécessairement pour le goût, mais pour arriver à les conserver durant leur voyage de 3 semaines à un mois sur l'océan par bateau, pour ensuite rester des semaines dans un entrepôt, et être toujours intact lorsqu'ils arrivent sur nos tablettes d'épicerie. Alors, je crois que **le goût et la qualité nutritionnelle deviennent secondaires**. (...) **Les produits ne goûtent plus du tout ce qu'ils sont supposés** et c'est l'une des raisons pourquoi je poursuis dans le projet de jardin urbain année après année (Traduction libre).*

JarVic2 : (...) *Quand on va à l'épicerie, tout est parfait. Mais quand l'on se met à analyser la situation plus en profondeur, on se rend rapidement compte qu'il y a anguille sous roche. Je ne sais pas combien de pesticides ils mettent réellement, mais assez pour repousser tous les insectes. Quand l'on fait pousser notre propre nourriture, on se rend vite compte que cela n'est pas représentatif des besoins de la biodiversité. Les légumes sont par nature imparfaits, bossus, pas toujours lisses et ronds. Ils ont parfois de petites fissures, mais sont toujours comestibles et sont même souvent meilleurs que les légumes parfaits. C'est une autre des raisons pourquoi je participe à ce type de projet (Traduction libre).*

JarVic2 : *La nourriture dans les jardins **goûte** définitivement meilleure qu'à l'épicerie (Traduction libre).*

La **dimension économique** de l'autoproduction semble également importante pour certains jardiniers. Même si la récolte ne suffit pas toujours à répondre à tous les besoins en légumes au cours de la saison, elle diminue tout de même une partie du prix du panier d'épicerie, ce qui est un grand soulagement pour certains cultivateurs urbains. Cette dimension nous ramène au concept de **sécurité alimentaire** qui a également été mentionné comme une motivation de la part de quelques participants dans le projet.

AniVic2 : ... *Il y a vraiment le côté alimentaire, en terme de **sécurité alimentaire**. Pourquoi un jardin collectif? Premièrement pour nourrir les gens, c'est de leur offrir des aliments sains, bios, qui ne sont **pas chers, même gratuits, et qui sont disponibles**. Ils n'ont pas à faire une demi-heure en autobus pour se les procurer. Alors, c'est de limiter la distance du jardin à l'assiette. **D'améliorer la sécurité alimentaire dans le quartier.***

JarVille1 : *Évidemment, le jardin sert à avoir des légumes que tu ramènes chez toi. Par contre, ce n'est pas la base de ton alimentation, parce que l'on n'en récolte pas beaucoup.*

JarVille2 : *Parce que quelque part je me dis, regarde, les revenus ne sont pas énormes, et même si la récolte n'est pas énorme, et bien ça va me faire ça dans le frigidaire.*

AniVille1 : *Il y a plusieurs personnes qui nous ont répondu dans les sondages qu'à partir de l'été, quand ils ont les premières récoltes, ils font cuire et mangent les légumes de la récolte. Comme tout ce qui est salade, etc., cela vient directement du*

jardin. C'est certain que plusieurs personnes viennent pour ça. Ce sont des légumes et des fruits bios qui sont différents des autres, alors tout l'été ils utilisent ça et n'ont pas besoin d'aller acheter des concombres, des tomates ou des laitues.

Même si les avis semblent partagés sur la quantité de légumes qui émane du projet, le fait d'avoir accès gratuitement, moyennant des efforts collectifs, à des aliments de qualités semble une dimension importante selon plusieurs acteurs rencontrés.

De plus, le fait de jardiner en groupe, de choisir les légumes de façon collective et **de partager certains repas ensemble** au cours de la saison permet de **découvrir de nouveaux aliments** et parfois même de **modifier leurs habitudes alimentaires**.

*AniVille2 : Aussi, **on essaie d'introduire certains légumes** dans leurs habitudes alimentaires. Il y a des personnes qui ne mangent pas et ne connaissent pas la **bette à carde**. Pourtant, c'est un légume qui est dans la même famille que les épinards. Ils connaissent les épinards, mais ne connaissent pas la bette à carde. Donc, on essaie (...) de trouver des recettes pour qu'ils goûtent de nouveaux légumes.*

*AniVille2 : **On a introduit aussi l'aubergine** qui n'était pas appréciée par les gens du quartier. Parfois, ils ne connaissaient qu'une seule façon de la faire cuire ou de la manger. Alors du fait que c'est un quartier que l'on peut dire mixte avec plusieurs nationalités, on a pu l'introduire avec de nouvelles recettes. On dit dans tel pays, ils font telles recettes, dans un autre, ils font telles autres. On essaie de leur donner ça.*

*AniVic2 : Souvent, les gens disent qu'en découvrant de nouvelles fines herbes et de nouveaux légumes au jardin, ils sont plus portés à **essayer de nouvelles choses** aussi. Alors, il y a une certaine forme de conscientisation qui se fait à plusieurs niveaux.*

*JarVille1 : Un point que je trouve très intéressant, c'est que l'animateur amène **beaucoup de variétés différentes**. La majorité des gens mangent toujours la même chose. « Je veux des tomates, je veux des concombres. » Des choses qu'ils connaissent. Mais quand on parle des aubergines, ou des différentes sortes de choux, ils disent « Je ne sais pas ». Ça amène les gens à goûter plus.*

JarVic2 : En jardinant, je me suis mise à manger plus de mets végétariens parce qu'à partir de la récolte j'avais assez de légumes pour me cuisiner un mets complet. Plus la saison avançait et plus les légumes changeaient, alors, j'essayais de nouvelles choses. Comme les artichauts par exemple. Je n'en avais jamais entendu parler avant et le goût est délicieux. J'ai aussi découvert plusieurs herbes et légumes à feuilles. J'ai donc appris à manger plusieurs nouveaux légumes et je savais qu'ils étaient très bons pour moi. Comme la bette à carde, je ne l'avais jamais goûtée avant... (traduction libre).

Ce cheminement en ce qui concerne les habitudes alimentaires et la reconnaissance positive qu'ont les acteurs rencontrés de la qualité des produits cultivés au jardin semblent confirmer les résultats de la recherche Courville (2008) sur les jardins collectifs de Québec. Cette

dernière affirme que même si le jardin ne semble pas pouvoir fournir suffisamment de denrées en termes quantitatifs pour combler complètement les besoins en légumes des participants, d'un point de vue qualitatif les jardiniers perçoivent une amélioration notable de leur alimentation pouvant potentiellement avoir un impact positif sur leur santé.

Même si **la dimension culinaire** ne fait pas directement partie de l'expérience de jardinage urbain, plusieurs ont mentionné que de nombreuses discussions avaient lieu sur comment **apprêter et cuisiner la nourriture** récoltée au jardin, et ils se réservent des moments pour **échanger des recettes** :

AniVille2 : *On fait des fêtes ici et l'on cuisine nos légumes, et on leur donne d'autres manières de cuisiner pour qu'ils puissent le manger.*

AniVic3 : *Par exemple, les jardinières savent maintenant comment faire cuire des légumes qu'elles ne connaissaient pas avant.*

JarVic1 : *On apprend aussi comment préparer et cuisiner la nourriture. Il n'y a pas de buts de donner à quelqu'un un nouveau légume si l'on ne lui dit pas comme le préparer. Il laissera ce légume sur le comptoir jusqu'à ce qu'il ne soit plus bon et se sauve tout seul et qu'il le jette... (rire). Il y a plusieurs légumes que les gens ne savent pas préparer. (Traduction libre)*

JarVic1 : *C'est une partie très importante de jardinage que de partager des trucs sur la manière de cuisiner la nourriture de manière nutritive, appétissante et intéressante. Les légumes peuvent être très monotones quand on ne sait pas comment les apprêter. (Traduction libre)*

Chez Action Communiterre, les périodes de repas partagés semblent très importantes dans le partage de connaissances :

AniVic3 : *Il y a beaucoup d'échanges de recettes aussi. On mange ensemble, car c'est de 10 h à 14 h, et l'on soupe ensemble vers le milieu de la saison. Alors si quelqu'une voulait présenter la recette qu'elle avait préparée, c'était possible.*

JarVic3 : *.... (J'apprécie) de partager la période du dîner avec les autres. J'ai trouvé ça très intéressant de partager ce que l'on a apporté pour manger avec les autres sur l'heure du midi. Ça nous permet de manger autre chose que ce que l'on est habitué.*

Ces périodes d'échanges et de convivialité autour de la nourriture rappellent l'importance de la fonction socialisante de l'alimentation proposée par Lacaille (2009) même dans le cadre des projets de jardins collectifs étudiés. Ainsi, bien au-delà de sa fonction nutritionnelle qui sert à assouvir le besoin primaire de la faim, cette auteure rappelle que manger est un

« phénomène social total » qui implique l'être humain et la société dans toutes leurs facettes (2009, p.45) à travers lesquelles il est possible d'accéder à une micromanifestation de la société.

De plus, dû à la diversité d'origines des participants au projet, **la dimension culturelle** de l'alimentation a également fait surface dans les conversations. Pour ce jardinier du réseau de jardins de NDG, le potager devient un espace où il est possible pour les jardiniers de plusieurs cultures d'avoir accès à des aliments de leur pays d'origine et de les partager avec les autres.

JarVic1 : *En général, les immigrants aiment faire pousser de la nourriture qu'ils avaient dans leur pays, mais qu'ils n'arrivent pas à trouver ici. C'est un avantage pour eux. Cela permet aux personnes qui sont soit nées ici ou ailleurs de découvrir de la nourriture d'autres pays et cultures.* (Traduction libre)

Selon un jardinier de Villeray, cette ouverture à de nouveaux légumes ou d'autres recettes fait bouler de neige à d'autres sphères de la vie des participants :

JarVille1 : *Parce que moi je crois que tout se touche. Si tu t'ouvres plus à manger des choses différentes, tu t'ouvres plus à écouter quelqu'un d'autre, à une nouvelle idée ou à une autre personnalité. Alors, je trouve **que ça fait bouler de neige**.*

Un autre jardinier aborde la relation privilégiée que la femme entretient avec l'alimentation à cause de son rôle maternel.

JarVille3 : *Je crois que la femme est plus proche de la nature. Pour celle qui a des enfants, la nourriture est plus importante que pour l'homme. Je ne sais pas comment expliquer, mais elle voit plus les besoins. Mais je ne suis pas une femme alors, c'est difficile pour moi d'être certain de ce que j'avance. C'est elle qui dans les rôles traditionnels faisait à manger, alors c'est elle qui voit ce qu'il faut.*

Cette vision rappelle le courant écoféministe de l'ERE qui s'intéresse aux différences existant entre les hommes et les femmes dans leur lien à l'environnement. Valérie Lacourse (2008), dans son mémoire de maîtrise *Le rapport des femmes à la santé et à l'environnement dans la région du Lac St-Pierre : Vers une éducation relative à la santé environnementale dans une perspective éco-féministe* approfondit ce lien privilégié qu'entretiennent les femmes à leur alimentation, à la santé et à l'environnement et souligne l'importance de valoriser le rôle des femmes en matière de santé et d'environnement (2008, p.163).

Certains des participants aux projets de jardins collectifs rencontrés ont également fait le lien direct entre la nourriture produite dans le jardin collectif urbain et le **système de production alimentaire mondial**. Pour ces derniers, l'autoproduction de légumes dans un potager urbain représente une alternative à ce système agroalimentaire mondialisé, duquel ils sont très critiques.

AniVille3 : *Moi, ça me fait peur lorsque je vois ce que l'on consomme actuellement et comment on le produit (dans le système agroalimentaire contemporain). Il y a une spécialisation extraordinaire, une surproduction, une surexploitation de la terre, on les bourre d'engrais, les animaux on les bombarde de vitamines, etc. Ce n'est pas intéressant et ça fait peur sincèrement. De temps en temps, on entend parler de problèmes comme la vache folle et ça fait peur. (...) Je pense que l'on court moins de risques à manger et produire comme eux au jardin (de manière biologique et locale comme nos ancêtres le faisaient).*

AniVic3 : *C'est une façon de diffuser de l'information sur comment faire pousser des légumes. Moi je travaille beaucoup sur les défis de l'alimentation. C'est une problématique énorme à l'heure actuelle, notre manière de se nourrir sur une échelle globale.*

AniVic3 : *C'est tout ça que je trouve intéressant. C'est un projet super concret et assez petit aussi qui a des liens avec les enjeux et des problématiques globales*

JarVic2 : *... J'ai toujours eu en tête que la manière dont on produit notre nourriture actuellement, à l'échelle mondiale, n'est pas durable. Je crois même qu'à un moment donné, nous aurons à nous débrouiller nous-mêmes pour la faire pousser, car le système sera remis en question. (Traduction libre).*

Cette réflexion **du local au global** permet d'élargir la compréhension du jardinage collectif du quartier dans lequel il s'insère et de la situer de manière beaucoup plus large et systémique dans les problématiques globales. Selon ce discours, l'alimentation en lien avec le jardinage urbain devient **un objet politique**. On peut également l'associer à la **fonction symbolique** de Lacaille (2009), où l'acte alimentaire contribue à l'édification de l'identité et de la personnalité à travers la vision du monde et de la société qu'il reflète, allant dans le sens d'une phrase célèbre : « Dis moi ce que tu manges et je te dirai qui tu es ».

5.2.2.2 Représentations de l'environnement

Lorsqu'on parle d'environnement et de potagers collectifs aux jardiniers de Villeray et de NDG, les défis liés à l'urbanité et aux crises écologiques modernes font automatiquement

surface dans le discours de ces derniers. En faisant le lien avec la typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé (1997), **l'environnement — problème (à résoudre ou prévenir)** semble préoccuper énormément les « urbainculteurs », alors qu'ils perçoivent le jardinage urbain comme une solution aux îlots de chaleurs de la métropole par le **verdissement** d'espaces bétonnés, au **gaspillage** et à la **gestion des déchets** à travers le compostage, et à la **réduction de la pollution** en réduisant la distance entre la nourriture et l'assiette.

*AniVic1 : Les jardins collectifs ont tellement leur importance en ville, c'est tellement primordial d'avoir ça! Ne serait-ce que pour avoir **une oasis de verdure** en pleine ville. Tu sais, on a même déjà converti des stationnements en jardin. C'est quand même important. On pourrait même aller jusqu'à dire qu'on lutte contre les **îlots de chaleur** en ville, etc. On séquestre du carbone grâce aux légumes que l'on cultive, moins de gaz à effet de serre, etc.*

*AniVille2 : Lorsque l'on parle de jardinage, on parle de tout ce qui est en amont et en aval de la chose. Pas seulement comment cultiver pour manger et c'est fini. Aussi **comment protéger l'environnement**? Lorsque l'on fait le jardinage on leur explique que la journée la plante elle est en train de **purifier l'air** parce qu'elle prend le gaz carbonique avec la lumière et elle fait de la photosynthèse pour produire les sucres ou les éléments qu'on a besoin, mais le soir, elle est comme nous elle respire, elle prend de l'oxygène, elle fait sortir le gaz carbonique. Donc, on fait le jardin, et en même temps on fait la même chose que les gens qui sont en train de planter des arbres, et **purifier l'air** aussi.*

*AniVille3 : On leur dit que jardiner c'est produire des plantes, et que sans les plantes, il n'y aurait pas de vie sur la planète. Si l'on respire, si l'on a de l'oxygène, c'est à cause des plantes. Heureusement qu'il y en a encore, même si la technologie est en train de nous envahir et de produire des tonnes de gaz à effet de serre. L'une des meilleures façons de combattre, c'est peut-être de produire des plantes parce que les plantes consomment ces gaz-là et nous donnent de l'oxygène. On a toujours parlé de cette façon de lutter contre la **détérioration de l'environnement. Produire des plantes c'est produire de l'oxygène et ça consomme du CO2**. Parfois ce sont des choses qu'ils savent et parfois ils nous regardent les yeux ronds. On essaie comme ça de faire passer des messages avec des termes vraiment terre-à-terre. **Planter un arbre ou n'importe quelle plante, c'est fournir de l'oxygène et capter un peu de CO2**.*

*JarVille1 : (Le jardin touche) la santé de la terre, le **gaspillage**, alors par le jardin tu vas apprendre à faire du compost, le **recyclage**, les **déchets**. Donc, ça touche énormément de facteurs.*

*JarVille1 : Il y a tout l'impact environnemental. Le jardin, on fait notre compost, les gens sont plus responsables. S'il y avait des jardins partout, **la température de la ville descendrait**. Donc, il y a tout ça, on le sait.*

Ils parlent également **d'environnement** — système (à gérer ou partager) par le biais de la **gestion écologique et biologique** du jardin ainsi que l'apport de ce dernier à la **biodiversité urbaine**.

AniVille2 : *Quand on parle du jardinage, on parle aussi de la **protection de l'environnement**. Tout ce que l'on fait, on le fait de manière **écologique**. On essaie de **protéger l'écosystème** et de ne pas détruire les insectes, ni ce qui se trouve dans le sol. On essaie de ne pas avoir d'impact sur la qualité de l'air. Parce que notre système de culture est **biologique**. Même pour défendre notre jardin contre les envahisseurs on n'utilise pas les produits chimiques.*

JarVic3 : *J'ai appris à **jardiner sans engrais chimique**, sans insecticide et pesticide qui créent des problèmes majeurs maintenant dans nos fleuves, nos rivières et nos océans. Tout ça, c'était une période d'apprentissage pour moi.*

Plusieurs d'entre eux ont également fait référence à l'**environnement nature (à apprécier, à préserver, à respecter)** à travers le lien à la terre et le contact avec les plantes.

JarVille3 : *Je trouve ça important, parce que c'est **le retour à la terre, la nature**. La terre, il n'y en a presque plus de viable, alors on va essayer d'en récupérer un petit peu.*

JarVille3 : *(Le jardin) **ça fait des coins verts**. Il y a des jardins collectifs là où avant c'était de l'asphalte. Maintenant, on voit des plantes et des fleurs. C'est plus et gai et ça a plus de vie.*

Un animateur de Villeray a également abordé l'**environnement-milieu de vie (à connaître, à aménager)** en soulignant que le jardin amène les participants à s'ancrer davantage dans leur quartier, leur communauté, et à y développer un sentiment d'appartenance. Le fait de verdir des espaces de leur environnement, comme les balcons par exemple, amène certaines personnes à y passer plus de temps et s'y sentir mieux.

AniVille1 : *Dans le projet sur les balcons par exemple, un projet que nous avons développé avec Alternatives depuis deux ans, maintenant financé par Santé Canada, nous avons aménagé 50 balcons dans le quartier. Les gens tout de suite comprennent l'utilité d'avoir du vert sur leur balcon. On a commencé en les aidant et en faisant un atelier avec eux. Ils repartent avec les bacs et leurs plantes. Ils peuvent voir au cours de l'été comment leur balcon se transforme. C'est juste des plantes et des légumes, mais ils voient les transformations et sont fiers de ça. Ils prennent des photos, nous les envoient. Il y en a plusieurs qui nous ont dit, « **Avant je ne sortais pas sur mon balcon, mais maintenant, à cause des plantes, j'y vais plus souvent. Je vais arroser et je prends le temps de m'asseoir et lire sur mon balcon.** » Alors, ça montre que **l'environnement a une influence sur nous, embellir son environnement et puis planter de la verdure ça a un impact sur le mouvement des personnes elles-mêmes.***

Enfin, un jardinier de Villeray perçoit plutôt l'environnement en lien avec le jardinage urbain comme un **projet d'engagement communautaire**. Il souligne :

JarVille2 : *Je vais te parler d'un projet de la Maison de Quartier Villeray auquel j'ai participé qui m'impressionne. C'est le jardin du bureau de la communauté haïtienne. Cet endroit est une ancienne école, dont la cour est asphaltée. Une partie de cette dernière est utilisée par la garderie, mais il y a toute une autre partie qui ne servait pas. Elle était asphaltée, barricadée et clôturée. Aujourd'hui, l'asphalte a été enlevé, le granite a été enlevé et remplacé par de la terre. Ils ont fait un immense jardin collectif, et il y a une partie là-dedans qui va servir de verger, avec 4 types d'arbres fruitiers différents. Une autre partie sera utilisée pour planter des fleurs et des fines herbes. Moi je trouve ça vraiment très impressionnant qu'une cour d'école asphaltée puisse devenir un jardin. **La nature reprend ses droits sur la cité si je peux dire.** En plus, j'y ai contribué. J'ai mis la main à la pâte. (...) Je pense à ça et je me dis WOW. C'est de la sensibilisation pour un quartier qui est très peuplé, un quartier qui a plus de populations que bien des villages. (...) **C'est une contribution à l'environnement (...)** **connaissant les problématiques de Montréal, la pollution, le smog, j'ai mis mon petit grain de sel là-dedans. À ma portée.** Moi je trouve ça l'fun. **Ça me sensibilise et je réalise qu'il y a encore bien du chemin à faire (...)** de faire du recyclage et de sortir son bac une fois par semaine oui ça contribue, **mais participer aux jardins collectifs aussi peut contribuer (...)** C'est ma façon de voir les choses. **Ce sont des choses que je ne réalisais pas avant par exemple. Quand j'avais mon râteau la première année, je ne voyais pas ça.***

Ainsi, comme le souligne ce jardinier, les représentations de l'environnement sont évolutives tout au long de la participation au projet. De manières non exclusives, différentes représentations se côtoient autant chez les animateurs que les jardiniers, et **sont incarnées et transmises de façon systématisée ou non**, à travers l'expérience. Selon les dires d'un jardinier de NDG, une grande partie de l'éducation relative à l'environnement reste **non systématisée** :

JarVic1 : *Je suis certain que si l'on passe un été à jardiner de manière biologique, ça augmente la conscience environnementale. C'est seulement que ce n'est pas évident à première vue. Personne ne dira à la fin de la saison « Je ne savais que je j'avais fait autant de tort à l'environnement durant toutes ces années, et maintenant je ne le ferai plus. » On n'entend pas les gens au jardin dire ce genre de choses. Mais ce projet a tout de même un grand impact au niveau de l'éducation relative à l'environnement. On ne peut tout simplement pas le mesurer. (Traduction libre).*

5.2.2.3 Représentations de la santé

En abordant le rapport à la santé en lien avec le jardinage collectif urbain auprès des collaborateurs de notre démarche de recherche, plusieurs ont abordé le côté **thérapeutique** de l'expérience.

JarVille1 : *Si l'on parle des jardins collectifs, ça fait sortir les gens de chez eux. Souvent, la clientèle a des problèmes d'isolement dû à la pauvreté et au manque d'éducation. Les gens peu scolarisés ont souvent une immense insécurité et plusieurs complexes. Alors, ce sont des gens qui peuvent moins aller à la bibliothèque, ils vont moins aller aux événements publics même si c'est gratuit. Parce que quand tu as moins d'éducation, tu ne sais pas beaucoup parler, tu as moins d'entregent, tous les milieux où il y a beaucoup de gens, tu vas être plus gêné d'y aller, même si tu as le droit et c'est gratuit. (Dans le jardin) tu n'es pas obligé de parler à quelqu'un parce que tu as les mains dans la terre, tu es occupé et ça te fait sortir de chez toi et là tu fais un travail et ça occupe ton esprit. Alors quand tu plantes ta carotte tu n'es pas en train de penser à toutes tes problématiques **ce qui est très bon pour la santé.***

Certains animateurs et jardiniers ont également souligné les bienfaits **psychologiques et physiques** du jardinage urbain. Le fait de travailler la terre, de socialiser, de s'occuper à une activité positive qui donne des résultats concrets, d'être dehors et de bouger sont parmi les nombreux exemples qui ont été mentionnés pouvant participer à se refaire une santé par le jardinage urbain.

JarVille1 : *Ça a un énorme impact pour les gens souffrant de maladies mentales ou de maladies tout court.*

JarVille2 : *Les gens cheminent énormément là dedans. Tu peux te refaire une **santé émotive et une santé mentale** là-dedans. Le jardin peut avoir un **côté thérapeutique**...*

(Discussion de groupe autour de l'effet thérapeutique des jardins) **JarVille2** : *L'idée de base c'est que tu construis quelque chose. Tu sèmes quelque chose. Tu travailles et c'est positif. La thérapie, tu travailles, mais tu te concentres sur tes problèmes. Dans le jardinage, moi je dis que **ça a un côté thérapeutique** parce que tu construis quelque chose de positif. (...) Tu rentres, tu plantes un plant de tomate et tu oublies le reste. Tu te relèves et réalises que tu as oublié tes problèmes pendant dix minutes.*

(Y a-t-il des choses à apprendre sur la santé dans le jardin?) **DirVic** : *Oui bien sûr. Je trouve que le jardin agit comme une classe en plein air. Il y a toujours quelque chose à apprendre sur le monde des plantes. En jardinant, on bouge, on se sent mieux, on prend de l'air frais, on mange bien et l'on partage. Ça aide pour une bonne santé, je crois.*

(En parlant de la santé) **DirVic** : *C'est aussi juste **par l'action de bouger dehors**. Je trouve que c'est plus facile et plus concret, car les gens se rendent compte que ça leur*

fait du bien, à leurs enfants aussi, ou à leurs voisins. Alors oui, dans le fond, je trouve que les espaces verts peuvent agir positivement sur les gens, comme dans une classe en plein air.

(Tu crois que le jardinage peut avoir un impact sur la santé?) **JarVille1** : *Moi je ne crois pas, c'est une évidence. Par exemple la santé physique, santé émotionnelle, santé énergétique, santé psychologique, santé sociale.*

JarVille1 : *Alors même sur le balcon ou sur le toit, juste de voir la verdure qui pousse, on a un sourire qui monte. Même si la personne ne sort pas, ça a un bienfait sur la santé psychologique. Évidemment, aussi sur la santé physique, car tu manges tes légumes. Le jardin répond à plusieurs besoins en parallèle.*

Un jardinier de Villeray mentionne l'**approche holistique** et les effets multidimensionnels sur la santé globale de ce type d'initiatives.

JarVille1 : *Je trouve que pour moi, comme thérapeute, les jardins collectifs, les jardins sur les toits, tout type d'initiative impliquant un jardin en ville sont des projets extrêmement complets permettant d'aller toucher toutes les sphères de l'être humain...*

Loin de l'approche strictement biomédicale du rapport à la santé, les jardins collectifs urbains sont perçus comme des espaces et projets pouvant favoriser d'autres approches de l'éducation à la santé comme l'approche psychosomatique qui s'intéresse aux relations entre les facteurs physiologiques et psychologiques, ainsi que l'approche écologique qui considère la santé comme un état d'équilibre entre la personne et son environnement, tel que proposé par Bantuelle et coll. (2000).

5.2.2.4 Les dynamiques sociales et les valeurs à la base du projet

Comme il n'existe jamais de jardin sans jardinier, les projets de potagers urbains étudiés revêtent une dimension sociale incontestable. Espace humanisé aux frontières définies par les participants, ce type de projet collectif porté par un groupe de résidents urbains, souvent hétérogène, devient un microcosme de la société où plusieurs concitoyens sont amenés à travailler ensemble afin de réussir un potager. Pour plusieurs des acteurs interrogés, c'est d'ailleurs **la socialisation et le contact humain** qui rendent cette expérience de culture urbaine si enrichissante.

JarVic2 : *C'est très important de se rappeler que ce n'est pas simplement à propos de la production de nourriture et de la quantité qui est récoltée à la fin de la saison. C'est*

aussi un programme social très important! Pour plusieurs participants, il est presque devenu vital, je crois. (Traduction libre)

JarVille1 : *Ce sont des liens humains hyper forts. En travaillant avec la terre, nos racines, je trouve ça très fort. S'il arrive quelque chose dans 5 ans, je suis fataliste (avec l'état actuel du monde), je crois qu'il va y avoir une grosse catastrophe. Et si l'un de nous a une ferme, on pourra inviter les autres. Les liens sont là. Ça se crée en étant ensemble, en apprenant à se connaître, en **travaillant ensemble près de la terre** et en **apprenant à se respecter** l'un et l'autre. Donc ça, je trouve que ça n'a pas de prix.*

(Un jardin collectif réussi pour toi c'est quoi?) JarVille3 : *C'est quand le monde travaille **en famille**. Pas nécessairement pour la production. Il n'est pas nécessaire de « focuser » sur ce qui pousse, car on ne le sait pas d'avance. C'est vrai que c'est quand même important, parce que l'on ne fait pas ça pour rien, mais ça peut-être décevant. Il ne faut pas y aller uniquement pour manger et oublier le **contact humain**.*

Ainsi, bien au-delà des aspects productifs et techniques de l'expérience, la dimension sociale semble centrale au vécu des participants. Pour d'autres, c'est une façon de **surmonter des difficultés personnelles et de s'ouvrir sur la communauté**.

JarVic2 : *Si je n'avais pas découvert ce programme, je crois que je ne serais jamais sorti de mon isolement. À travers les jardins collectifs, j'ai recommencé à sentir que je faisais partie d'une communauté. Cela m'a permis de sortir de la maison et de me remettre à participer, même dans ma propre vie. (Traduction libre)*

JarVille3 : *À un moment donné, j'ai perdu mon emploi et ma blonde. J'avais toujours travaillé, j'avais toujours été accompagné. Alors, j'ai capoté ben raide. Les jardins collectifs sont devenus mon occupation. J'aimais déjà beaucoup les fleurs et les plantes. J'en faisais déjà chez nous pour mon plaisir personnel. Mais là, ça me permettait un contact humain. Le contact humain est toujours très important. **J'y vais même plus pour le contact humain que pour le jardinage comme tel.***

Dans le même sens, pour plusieurs des participants rencontrés, c'est la **dimension collective** qui rend vraiment le jardinage collectif urbain unique en son genre. L'**apprentissage du vivre ensemble et l'ouverture aux autres** deviennent donc des composantes importantes de l'expérience. Même si le fait de partager les tâches, de prendre des décisions en groupe et d'apprendre à **travailler en collectivité** amène son lot de défis, certains jardiniers comparent tout de même leurs collègues de jardin à une **seconde famille**.

AniVille2 : *C'est le seul système en Amérique du Nord qui offre la possibilité de jardiner avec des valeurs collectives et qui changent le système de valeurs dominantes. Tous les autres ont le système individuel ou tu travailles pour toi. Car les jardins collectifs, **les principes sont que tu travailles pour les autres.***

AniVic2 : Ils apprennent à **travailler en groupe**. Ils apprennent à avoir un peu plus de **patience** et de **compassion**. Ils apprennent l'**ouverture**. Parce qu'on a des gens de différentes classes sociales, on a des gens avec des niveaux d'éducation formelle et informelle très différents. On a de nouveaux arrivants. Alors, **d'apprendre à vraiment travailler avec des gens qui ne sont pas habillés comme toi**, qui ne pensent pas comme toi, qui n'ont pas les mêmes valeurs que toi, et pas la même couleur de peau que toi, de voir se que l'on peut faire ensemble, c'est une bonne chose. Alors, ils doivent apprendre ça en premier!

(Ça veut dire quoi pour toi collectif?) **JarVille3** : **Familial, ensemble**. Moi j'ai le sentiment **familial** très fort, car je viens d'une famille tricotée serrée, alors je suis bien là-dedans.

De nombreux acteurs ont tenu à souligner que la dimension collective distingue ce type d'initiative des jardins **communautaires**, proposant plutôt des lopins de terre individuels aux jardiniers urbains.

AniVille1 : Et pourquoi le collectif? À cause du côté social. **Les jardins communautaires c'est très très individualiste**. Les jardins collectifs c'est beaucoup plus social, c'est la **participation** des gens. Ça tient compte de la capacité des gens au jardinage. Moi ça m'a beaucoup interpellé parce que ça va de pair avec mes valeurs et je me suis senti bien là-dedans.

AniVille2 : Au niveau des tâches, comme c'est collectif, le jardin est collectif, le travail se fait collectivement, l'entretien se fait collectivement, la récolte se fera collectivement, le partage se fera collectivement; tout se fait ensemble il n'y a rien d'individuel. **Ça n'a rien avoir avec les jardins communautaires** ou chacun a son petit lopin ou chacun fait se qu'il veut.

AniVille2 : Dans notre jardin, un autre avantage est l'intégration des personnes à mobilité réduite. Donc, dans le système de jardin collectif, **les gens peuvent s'aider**. Les gens qui ont des difficultés physiques ne font que certaines tâches, pendant que les autres complètent. **Dans les jardins communautaires, les gens sont seuls**, si tu as un problème et que tu ne peux la dépasser, personne ne va le faire pour toi. **Dans les jardins collectifs, les gens peuvent s'arranger**.

JarVille1 : Je trouve que le **jardin communautaire est encore dans l'individualisation**, ça ne prône pas la **collectivité**. Les gens y vont tout seul, se parlent à peine, tu peux facilement aller jardiner ton terrain et rester dans ta bulle. Il y a des bulles plus difficiles à percer que d'autres. Donc socialement ça n'a pas le même impact.

JarVic1 : Ça donne la chance de connaître les gens d'une manière unique, qui serait difficile à atteindre dans d'autres circonstances. C'est un aspect très important de ce type projet. Au sein des jardins communautaires, ce genre de chose ne se produit pas. Plusieurs personnes qui viennent dans les jardins collectifs et qui avaient leur propre lopin avant nous disent qu'ils trouvaient que c'était très solitaire comme expérience. Avoir son propre lopin quand on ne connaît pas tout du jardinage, ce n'est pas facile.

Chacun travaille sur sa propre parcelle. Dans un jardin collectif, on apprend beaucoup parce que l'on apprend aussi des autres. (Traduction libre).

Selon plusieurs des personnes rencontrées, les volets collectif et social de l'expérience semblent s'appuyer sur un ensemble de **valeurs** portées par l'organisme qui dirige le projet, et incarnées au jardin par l'animateur qui s'assure que le groupe de jardiniers comprend et intègre ces dernières au projet.

AniVille2 : (...) *Il y a deux volets (à l'éducation dans les jardins). Il y a le volet de fond, c'est-à-dire dans le sens d'acquérir des techniques culturelles. Exactement : « comment faire pour produire un légume, de semer jusqu'à la récolte. De la graine jusqu'à ce qu'ils arrivent jusqu'à leur estomac. » Et le deuxième volet, c'est dans le sens de leur apprendre certaines valeurs : **l'entraide, le partage, l'écoute**... Parce qu'en Amérique du Nord, les gens sont plus individualistes. Alors, on essaie de leur apprendre que **s'ils se réunissent, ils peuvent s'en sortir**. Parce que lorsque l'on fait un jardin collectif, les gens ils sont ensemble, ils **travaillent ensemble, selon leur capacité**.*

JarVille2 : (...) *C'est beaucoup plus que du jardinage, il y a un volet social. L'aspect collectif du jardinage collectif, il y a tout un système de **valeurs** qui est là, en arrière de ça. **L'entraide, la solidarité, le respect, la dignité et le partage**. C'est important. C'est ce qui fait en sorte qu'à un moment donné les gens embarquent. C'est certain que ce n'est pas tout le monde qui a envie de vivre ça, ils ne sont pas tous là. Mais je dirais que c'est quelque chose d'important.*

Ainsi, bien au-delà des volets techniques et expérientiels du projet de jardin urbain, des valeurs comme **le partage, la solidarité, l'entraide; l'ouverture, le respect**; ainsi que **l'engagement** font partie des fondements du projet.

Sur le **partage**, les participants mentionnent que l'on redistribue la nourriture entre les participants ainsi qu'avec d'autres organismes en sécurité alimentaire du quartier, on gère les tâches liées au projet collectivement et l'on construit ensemble les connaissances :

DirVic : *On **partage** une partie de la récolte avec d'autres organismes qui ont des programmes de nourriture, comme des cuisines collectives... On leur fournit des légumes frais chaque semaine. C'est dans l'idée que les jardiniers et jardinières décident ensemble comment ils vont **partager la récolte**. Ce n'est peut-être pas toujours explicite, je ne sais pas comment les animateurs ou animatrices traitent ce sujet, **mais on sait pourquoi on partage une partie de la récolte avec d'autres membres de la communauté**.*

JarVic3 : (...) *J'apprécie toujours la période des récoltes, c'était intéressant d'avoir notre propre récolte et de **la partager avec les autres**. Aussi de partager la période du dîner avec les autres. Partager notre nourriture et goûter celle des autres...*

AniVille1 : *Le partage, c'est la base. On s'est rendu compte que c'est souvent une difficulté. Quand tu apprends cela, tu peux tout partager. Le savoir, les expériences, la récolte, se partager les tâches, les rôles, etc. Pouvoir partager, c'est pouvoir travailler ensemble. On va travailler plus avec les compétences individuelles des personnes et cela va donner un résultat collectif.*

AniVille1 : *Le partage en premier. Le respect des personnes : on ne fait pas de différence entre le sexe, l'état physique de la personne... Il y a aussi le fait de pouvoir aller chercher les compétences individuelles de chaque personne. Ça, c'est une valeur très importante pour nous. On fonctionne selon la capacité des personnes, les gens ne vont pas fournir le même effort pour le résultat. De là l'importance du partage. Par exemple, quelqu'un qui a mal au dos, il pourra s'arrêter et arroser, quelqu'un qui est fort et qui a des muscles pourra bêcher, et les gens comprennent ça. Ce sont des valeurs que l'on essaie de maintenir.*

AniVic2 : *Lorsqu'on jardine avec les élèves, on leur dit : « Vous allez produire des légumes pour les autres, pour la population du quartier, pour des adultes, pour des malades ». L'élève se dit : « d'habitude ce n'est pas lui qui donne, c'est sa mère ou son père, maintenant c'est lui qui va donner ». Alors à force de travailler ça avec eux, ils sont très contents.*

La **solidarité et l'entraide** entre les participants, mais également avec d'autres citoyens du quartier en distribuant une partie de la récolte à des organismes en sécurité alimentaire, sont aussi au cœur de l'expérience :

DirVille : *L'important est de travailler en collectivité. Le collectif fait que les gens vont collaborer avec l'autre, sentir l'entraide et participer d'une façon ou les autres, les personnes vont avoir une certaine solidarité ensemble. Si une personne doit s'absenter, une autre va aller prendre sa place. Donc c'est assez intéressant.*

DirVille : *Et aussi c'est l'entraide à l'intérieur du collectif. De savoir qu'on a telle fonction et que l'autre en a une autre, on arrive à une meilleure compréhension de l'autre.*

AniVille2 : *Je sais que dans d'autres quartiers, lorsqu'ils commencent la saison, ils disent que les inscriptions sont terminées. Pour nous ici c'est différent. De nouveaux jardiniers peuvent s'introduire dans le groupe à n'importe quel moment. On apprend à nos groupes la valeur de l'entraide et du partage. Alors si dès le départ on ferme, ça veut dire qu'il n'y a pas d'entraide, parce que si tu travailles avec moi tu as le droit, et si tu ne travailles pas tu n'as pas le droit. On ne veut pas de ça parce qu'il y a des personnes qui commencent avec eux et qui partent. Alors lui, il a fait son effort. C'est donc normal que les nouveaux puissent s'introduire avec le groupe. On ne ferme donc jamais les jardins.*

JarVille3 : *Il y a une certaine complicité que se crée. C'est tout naturel de le faire si tu sais que l'autre en est incapable. L'entraide se fait toute seule.*

D'autres personnes mentionnent **l'ouverture et le respect** envers les autres, les différences sociales et ethnoculturelles, ainsi qu'à la nouveauté.

JarVic1 : *Les jardiniers travaillent avec des gens qui sont souvent très différents d'eux-mêmes. Au travail, on travaille souvent avec des gens qui nous ressemblent, ou du moins, qui semblent nous ressembler, car au boulot c'est très important de s'intégrer. Les gens vont souvent s'habiller de la même façon, et parler de la même façon. Dans le jardin, les gens peuvent se permettre d'être plus eux-mêmes.* (Traduction libre)

JarVic1 : *Au jardin, il y a tout de même certains jardiniers qui essaient le plus possible de cacher leurs différences sociales. Si quelqu'un gagne moins d'argent, il viendra avec son vieux linge. Mais ce qui est bien c'est que tout le monde s'habille avec leur vieux linge pour jouer dans la terre. C'est donc plus égalitaire comme principe. Mais même si c'est plus égalitaire, en parlant aux gens, on se rend vite compte qu'il y a une grande mixité sociale et de visions. Les gens arrivent tout de même à travailler ensemble, même s'ils sont de différentes origines et ont des valeurs distinctes.* (Traduction libre)

JarVic3 : *La partie que j'ai aimée le plus c'était la rencontre avec les gens. Il y avait des Vietnamiens, des Turquoises, des Mexicains, des Québécois, des gens de l'Inde comme moi, des Chinois. C'était extraordinaire! Juste ça, c'était une richesse pour moi. J'aimais le jardinage, mais encore plus rencontrer du monde....*

Finalement, **l'engagement** envers soi-même, envers le projet de jardin et les autres membres du groupe semble également une valeur très importante au cœur des projets étudiés :

AniVille2 : *On fixe l'heure du travail. On va dire aux gens que l'on travaille deux heures par semaine et que l'on veut **que les personnes s'engagent**. C'est-à-dire que si elles s'inscrivent, elles doivent savoir qu'elles ont deux heures par semaine à offrir, à faire avec nous, mais ils peuvent le faire dans le jardin de leur choix... Parce qu'ils vont être avec nous de la fin avril à octobre, c'est une longue durée. On veut qu'ils sachent où ils mettent les pieds.*

AniVic1 : *La seule chose que l'on demande est que la personne **viene à chaque semaine à une séance de jardinage de 4 heures**. C'est sûr que si les gens veulent avoir une semaine de vacances, il n'y a pas de problème. Même deux semaines, il n'y a pas de problème, mais comme le nombre de places est limité, on veut vraiment être certain que ces gens-là viennent pour vrai. Sinon, nous sommes peut-être en train de refuser quelqu'un qui serait peut-être venu pour tout le temps. Une personne qui vient une fois sur trois, ce n'est pas l'fun, car elle prend peut-être la place de quelqu'un qui a vraiment besoin d'être là. Alors, c'est la seule chose que l'on demande aux jardiniers justement, c'est de venir une fois par semaine.*

JarVille2 : *Ça peut avoir l'air bête à dire comme ça, pour moi cette année, le défi n'est pas nécessairement d'avoir 150 kilos dans le frigo, mais c'est de faire l'année. (...) C'est de commencer l'année, d'être là et d'être régulier, les soirs de jardinage je suis là et je fais ce que je peux, d'arroser et bon. C'est de faire le cheminement. Parce que moi dans mon esprit c'est aussi ça. C'est de faire le jardinage, oui on récolte des légumes, oui, mais c'est tout le **cheminement et l'engagement** d'être là. Pour moi ça*

*c'est énorme. (...) J'ai passé une partie de ma vie à fuir les choses, à commencer un paquet d'affaires sans les finir, moindrement qu'il arrivait un pépin ou un petit quelque chose ou que je **sentais** un problème, je lâchais tout, je partais et je déménageais. J'ai passé presque 10 ans de ma vie à déménager aux 6 mois. Alors, je suis rendu à un stade où j'ai envie de commencer quelque chose et de le finir. En commencer moins, mais ce que je commence, je le finis. D'avoir une certaine stabilité aussi là-dedans, d'**engagement**, toute l'idée de l'**engagement** et d'être là. Si tu dis oui, tu vas être là, tu es là. C'est de travailler ça. Moi cette année je suis là-dessus. Essayer de travailler ça, un petit peu plus et d'avancer là-dedans. Donc c'est ça.*

JarVille3 : *Ce n'est pas juste un passe-temps. On a aussi des obligations dans le jardin. Quand c'est le temps d'arroser, c'est le temps d'arroser. On ne peut pas dire ça ne me tente pas. C'est peut-être « plate », mais si c'est important, il faut le faire. Si l'on veut avoir un résultat, il faut s'en occuper. Parce que la nature elle pousse aujourd'hui et pas demain.*

5.2.2.5 Liens entre les représentations de l'éducation, de l'alimentation, de la santé, de l'environnement et des dynamiques sociales

Lorsque l'on questionne les participants aux projets jardins collectifs urbains de Villeray et de NDG sur les liens existants entre les différents concepts à la base d'une éducation à l'éco-alimentation, soit l'éducation, l'environnement, la santé, l'alimentation et la dimension sociale, une jardinière de Villeray souligne le caractère **multidimensionnel** et **holistique** du projet.

JarVille1 : *Je suis capable de faire les liens entre tous. C'est pourquoi je suis passionnée de ces projets jardins collectifs urbains... Je vais vanter le concept et pousser tout le monde à y participer. Je trouve que **socialement, ça touche tous les points. Environnement, santé à tous les niveaux.***

JarVille1 : *Pour moi, toutes les facettes dont nous avons discuté (alimentation, environnement, santé, sociale) sont évidentes. Surtout qu'elles sont **toutes interdépendantes** les unes des autres. Tu en aides une et tu aides les autres.*

Même si pour quelques personnes le lien entre toutes les dimensions de l'éducation relative à l'éco-alimentation au jardin semblent claires, pour d'autres, il semble que certains liens soient plus évidents que d'autres, selon les questions abordées. Par exemple, **le compostage** des déchets organiques produits dans chaque jardin favorisant un retour des résidus alimentaires au jardin permet d'illustrer **le lien entre l'alimentation et l'environnement**.

AniVic1 : *Tout « interrelié ». Parce que le compost, nous l'utilisons ensuite pour le jardin lui-même. Donc les gens font le lien entre leur pelure de pomme et la tomate qui pousse dans la terre grâce à cette dernière qui a été compostée. Les gens sont vraiment super contents. Ils font le lien avec l'alimentation et l'environnement qui est*

très clair pour eux. Nous en parlons vraiment beaucoup du compostage dans les jardins. Il y a aussi l'éco-quartier qui vient donner un atelier sur le compostage dans les jardins. C'est « l'fun » parce que comme c'est un autre organisme et que l'éco-quartier a quand même une certaine notoriété. Ils sont reconnus et tout, alors ça donne encore plus d'importance aux gestes et les jardiniers répondent vraiment bien.

Le choix de cultiver les légumes au jardin de manière **écologique et biologique** semble un autre aspect qui renforce **les liens entre l'alimentation et l'environnement**, et même parfois la **santé** dans le projet.

*AniVille2 : On leur explique que lorsque l'on cultive de manière **biologique**, c'est pour notre **santé**. Il n'y a pas de produits chimiques, et **c'est aussi bon pour la terre**. Parce que dans la terre, lorsqu'on fait des produits chimiques on la détruit, et on détruit notre corps. (Dans le bio) même le goût il est différent. Les gens qui font la différence entre les légumes du jardin et les légumes qu'ils achètent au marché savent qu'ils n'ont pas le même goût. Ceux du jardin sont bien meilleurs. C'est pour ça qu'ils reviennent à chaque fois.*

*AniVille3 : Tout ce que l'on produit est sain et sans produit chimique. C'est bio. (...) Les produits sont de meilleure qualité et goûtent différents. Nous produisons comme nos ancêtres faisaient, et ils ont survécu pendant des millénaires n'est-ce pas? Donc nous, je pense que **l'on court moins de risques à manger et produire comme eux**. (...) C'est par rapport à tout ça que j'ai envie qu'il y ait un éveil, une prise de conscience parce que pour moi, **les trois volets que tu cernes (santé, environnement et alimentation) ne font qu'un**. Ça repose sur le réflexe de **maintenir la vie sur la terre**.*

JarVille1 : Je trouve que ça (le fait d'utiliser des méthodes agricoles biologiques au jardin) amène une conscientisation au niveau de ton environnement. Parce que si tu ne fais pas attention à ton environnement, tu ne pourras pas faire pousser tes légumes et tu n'auras rien à manger.

Parallèlement, le fait d'être impliqué directement dans la production et **de cultiver soi-même sa nourriture, de façon biologique**, permet de prendre conscience de tous les efforts exigés afin de compléter le processus de la graine à la récolte et de faire des liens entre **l'alimentation et la santé**.

*DirVille : Nous on **cultive écologique**. C'est une éducation pour la personne de savoir que c'est une semence qui est écologique, sans produit chimique. On sait aussi que dans les marchés, tout légume ou fruit considéré comme écologique sont toujours très cher, alors pour eux, c'est une joie de voir qu'ils peuvent **récolter quelque chose de bon, sans rien de nocif à l'intérieur** et qu'ils peuvent le mettre sur leur table.*

(Ils apprennent sur la santé?) AniVille1 : Oui. Les gens apprennent comment mieux s'alimenter. Beaucoup de gens ont tendance à délaissé les fruits et les légumes dans leur alimentation parce qu'ils croient que c'est mieux de manger de la viande. (...)

Alors, il y a une certaine éducation là-dessus. Le fait aussi de dire que c'est écologique, c'est déjà très bien. Ils cultivent aussi près de chez eux, c'est rare les gens qui vont pouvoir cultiver parce qu'ils n'ont pas de place à Montréal. Il y en a très peu. Alors pour eux, aller cultiver la terre en groupe permet d'échanger et de se renseigner sur ces questions.

JarVille1 : *Le jardinage collectif amène une conscientisation au travail que tu fais, donc au niveau du **gaspillage** de nourriture. Quand tu as pris beaucoup de temps à cultiver tes carottes et que tu reviens, tu n'as pas le temps de la jeter à moitié. Tu n'as pas envie de l'éplucher quand elle est biologique et tu as compris que tu peux la frotter et la manger tout de suite. Alors, **il y a énormément d'éducation sur la santé dans ton assiette.***

JarVille3 : *C'est certain qu'avec l'alimentation produite dans les jardins collectifs, il est possible de **bien s'alimenter et ça va aider la santé.** On n'en a pas assez pour s'alimenter, mais ça ajoute à l'alimentation globale.*

JarVic2 : *Il faut que nous **participions** à ce que nous mangeons. **Plus nous participons à nos vies, au sens large, plus nous serons en santé.***

La nutrition comme pont entre **santé et alimentation** est également revenue souvent dans les discussions. En tant que projet collectif, le jardin permet de côtoyer de gens qui s'intéressent à leur alimentation. Ainsi, à travers les discussions, il est possible de faire de nombreux apprentissages et découvertes sur le plan **nutritionnel**. De plus, les deux organismes étudiés organisent des ateliers avec une nutritionniste ou une naturopathe qui sont outillées pour faire le **lien entre l'alimentation et la santé**.

AniVille2 : *Les légumes cultivés au jardin sont des aliments qui **sont nutritifs**; la bette à carde, par exemple, est riche en fer comme les épinards. Donc **c'est bon pour leur corps.** Alors au lieu de prendre seulement des épinards, parfois ils sont petits, ce n'est pas suffisant, mais la bette à carde, un bouquet, ils peuvent manger facilement. Donc, on essaie de les amener à **changer tranquillement leurs habitudes alimentaires.***

AniVille2 : ***Sur la santé**, pour certains jardiniers qui ont des problèmes de santé, on leur montre comment modifier leur alimentation en conséquence. Par exemple, pour certains effets comme des ballonnements, **on fait des liens avec l'alimentation.** Par exemple, essaie d'éviter de grandes quantités, ou bien ne pas manger le soir, mais plutôt manger le jour pour laisser le temps à la digestion d'agir dans le corps, etc.*

AniVille2 : *On fait les deux quand il est question de **santé** : **plus tu introduis des légumes dans leur alimentation et plus tu diminues certaines maladies.***

(En parlant de la santé) **DirVic** : *On donne aussi des **ateliers sur la nutrition**, par exemple comment préparer ou faire cuire un légume que je ne connais pas, etc. C'est plutôt pour que les gens apprennent comment mieux se nourrir.*

AniVic3 : *Il y a un atelier spécial donné par une **nutritionniste** qui vient parler de la **santé**. Je trouve ça très intéressant. Je crois que dans notre jardin, il y a beaucoup de parents et ils réfléchissent beaucoup à ces questions. **Je pense qu'ils sont moins intéressés à entendre parler du guide alimentaire canadien. Alors, ça prendrait plus de nouvelles informations pour les inspirer.***

Dans ce sens, une jardinière de NDG souligne qu'en tant que projet collectif, le jardin permet de côtoyer des gens pour qui les habitudes alimentaires occupent une place importante dans leur vie. Ainsi, à force de discussions et d'être confronté à d'autres cultures nutritionnelles, une réflexion sur les liens entre l'alimentation et la santé s'amorce, mais de manière souvent plutôt subtile, sur le long terme et qui prend parfois du temps avant d'être conscientisée.

*(Est-ce que vous apprenez des choses sur la santé dans le jardin? **JarVic1** : Je crois que oui. Par exemple, on rencontre des gens dans le projet qui sont végétariens, et qui connaissent bien les différents groupes alimentaires. Alors, ils amènent de la nourriture végétarienne au jardin et font découvrir aux autres certains mets auxquels ils n'auraient pas nécessairement pensé eux-mêmes. Dans la société en général, le végétarisme est encore considéré comme marginal et bizarre. Donc, côtoyer des gens qui ont de bonnes habitudes nutritives peut influencer positivement les autres jardiniers. En goûtant des mets végétariens sur l'heure du midi, ils commencent à en inclure plus dans leur vie. Alors au cours de l'été, ils changent tranquillement certaines habitudes et mangent de manière plus nutritive. Alors, je crois que oui, sur un certain laps de temps, le jardin a un impact positif sur la santé et les habitudes alimentaires des jardiniers. (Traduction libre)*

Le **jardin comme garde-manger**, approvisionnant les jardiniers en **plantes médicinales** ou en aliments pouvant avoir des vertus curatives, semble également un élément important dans **le lien entre alimentation et santé** :

AniVille1 : *Le lien avec la santé... Nous développons par exemple depuis trois ans un programme avec une plante appelée stévia qui remplace le sucre, souvent utilisée par les personnes souffrant du diabète. Dans la médecine traditionnelle, on leur prescrit l'aspartame, qui est cancérigène. Alors, ils ont le choix entre le cancer ou le diabète. Le stévia est un sucre naturel à partir des feuilles de la plante. (...) L'année passée nous avons distribué cette plante à tous nos jardiniers. (...) L'idée était de voir l'utilisation qu'ils allaient en faire. Nous avons été très surpris par le résultat parce que les gens l'ont vraiment utilisé. Elle ne se dissout pas dans le café alors il y en a qui l'on fait bouillir pour utiliser l'eau du café ou du thé. Il y en a d'autres qui l'ont utilisé dans les tisanes en mettant la feuille avec toutes les autres feuilles pour la sucrer. D'autres sont allés plus loin en faisant des muffins avec. Avec tout ça, nous nous sommes dit **que les gens pensent à leur santé** parce que nous étions surpris du nombre de personnes qui l'ont utilisé. Cela veut dire qu'ils ont diminué leur quantité de sucre.*

JarVille1 : *Il y a beaucoup de plantes dans les jardins qui sont perçues comme de mauvaises herbes. Mais en santé naturelle, en thérapeutique, ce sont des **médicaments naturels**. Alors, d'encourager les gens à essayer des choses parce qu'elles ont des*

propriétés pour la santé, je trouve ça intéressant. Le pissenlit par exemple, que l'on veut arracher, imaginez-vous donc qu'il est bon. Et si vous n'avez pas de sous pour acheter des médicaments chers, celui-ci ne vous coûte rien et il est dans le jardin.

JarVille2 : *Moi ce que je trouve sympathique est toute la question des plantes médicinales. L'atelier que nous avons eu l'autre jour était très intéressant et j'ai un intérêt aussi parce que j'ai une problématique de santé. Je me dis que possiblement que les plantes peuvent m'amener un petit quelque chose. Je sais que ça sort un peu du cadre, mais j'ai un problème de santé et je prends certaines pilules. Évidemment si je peux faire en sorte que mon médecin m'enlève certains médicaments parce que mon état s'améliore parce que j'intègre des plantes ou d'autres choses du genre dans mon alimentation, et bien pourquoi pas? Si j'ai un choix entre le naturel et le chimique... Alors, c'est une optique qui est là et l'atelier sur les plantes médicinales je l'ai bien aimé.*

Ces visions du jardin comme lieu d'apprentissage à l'alimentation et à la santé semblent l'ancrer davantage dans les nouvelles approches d'éducation à la santé qui mettent l'accent sur l'initiative personnelle, l'autoprise en charge, l'action collective et les interrelations personnes-société-environnement plutôt que sur la simple transmission d'informations et sur les changements de comportements (Sauvé et Godmaire, 2004; Van Steenberghe et al., 2000).

D'ailleurs, pour un jardinier de NDG, il y a aussi une **dimension spirituelle** au lien qui unit **l'alimentation à la santé au jardin**. Il suggère que nous devrions être dans la conscience et l'intention derrière l'action lorsque nous mangeons des produits frais du jardin afin que notre corps prenne le temps de les recevoir et de les apprécier :

(À propos du lien entre l'alimentation et la santé au jardin) JarVic3 : *Le lien est aussi simple que l'on pourrait manger la même chose, mais si notre façon de penser ou de réfléchir à notre alimentation est différente, notre corps va la recevoir différemment. On peut manger la même chose, mais la façon dont nos corps et nos cellules utilisent cette nutrition, c'est complètement différent. Alors, d'avoir des connaissances et d'apprécier ce que l'on mange est très important. ... même moi j'ai de la difficulté parce que souvent j'oublie. Quand je mange, je pense à d'autres choses. Idéalement, quand on mange, il faut prendre conscience que l'on mange. Il ne faudrait pas parler, il ne faut pas penser à d'autres choses. Dans le meilleur des mondes, quand on fait quelque chose, tout notre corps devrait être là.*

De même, un jardinier de NDG fait appel à de l'éducation afin que les gens prennent conscience de l'importance de la dimension spirituelle et l'alimentation dans leur vie:

JarVic3 : *Il faut que l'on s'occupe de notre nourriture. Il le faut sinon manger devient trop loin de nous. Si l'on ne s'intéresse pas à ce que l'on mange, notre corps le sent et le rejette. Et ce n'est pas difficile... (Cela prendrait) de l'éducation. Chacun des êtres*

humains à chaque niveau devrait connaître l'importance de ces choses. Chaque niveau de gouvernement devrait s'en occuper; les familles et même l'église pour ceux qui y vont. Ça, c'est la vraie spiritualité. Ce genre de pensées devrait être répandu...

Le lien entre la dimension sociale du projet et la santé a également émergé dans les discussions. Le fait de rencontrer de nouvelles personnes, de renforcer le lien de solidarité entre les habitants d'un même quartier peut affecter positivement la santé des individus comme celle des communautés.

(Lors d'une discussion de groupe sur la santé) **JarVille1** : *Ça nourrit le sentiment de solidarité humaine qui est perdu en ville. On en a tous besoin.* **JarVille3** : *Parce que quand les gens se referment sur eux-mêmes il y a beaucoup de suicides. On ne peut pas les comptabiliser...* **JarVille2** : *Le suicide est la pointe de l'iceberg. Dans le sens où il y a les dépressions, tous les problèmes de santé physique et mentale qui ressortent.*

En abordant directement le **concept d'éducation relative à l'éco-alimentation avec** les participants à la recherche, il est apparu que la définition de ce dernier reste encore très peu comprise et systématisée. Comme ce concept est encore émergent, cela ne devrait pas être une surprise. Toutefois, certaines personnes rencontrées ont mentionné reconnaître les liens entre tous les concepts à la base de ce dernier, soit l'éducation, l'alimentation, la santé, l'environnement et le social à travers le projet de jardinage collectif urbain. En amenant les jardiniers à s'impliquer directement dans leur production alimentaire en groupe, le jardin correspond bien, selon ces derniers, à un projet intégrateur de toutes ces dimensions. Ainsi, le fait de cultiver soi-même sa nourriture, de suivre le processus de la germination à la récolte, de la cuisiner, de la manger et de retourner les résidus de table au jardin amène une réelle prise de conscience quant aux interrelations à la base du projet. Selon un jardinier de NDG :

JarVic2 : *Je crois qu'à travers le jardin j'ai compris que tout est de la terre, et que la terre elle-même est en vie. Je sais que cela a peut-être l'air évident ou cliché, mais lorsque l'on plante quelque chose pour ensuite le manger, on prend conscience du lien direct qu'il existe entre les deux et des efforts qui sont nécessaires afin de produire une toute petite quantité de nourriture. C'est assez effrayant en fait de s'apercevoir qu'il est possible d'aller dans une épicerie et de remplir un panier plein de nourriture sans y penser. En le faisant, on se rend compte des efforts demandés pour avoir seulement un petit panier et même un seul repas, c'est très épeurant de constater à quel point nous sommes vulnérables. Je me sens très vulnérable dans le système de production alimentaire actuel. Alors, cela fait partie des raisons pourquoi je jardine, je ne crois pas que le système actuel soit vraiment viable à long terme. Et si quelque chose devait arriver, je veux au moins savoir comment répondre aux nécessités de bases : me nourrir et nourrir les autres. Je sens que nous perdons beaucoup de nos savoirs et pouvoirs en lien avec la production alimentaire. Si nous ne l'apprenons pas maintenant, nous allons l'oublier. Cela semble insensé à mes yeux.*

5.3 L'univers des pratiques : prendre racine ensemble autour d'un projet collectif

Afin de répondre au deuxième objectif de ce mémoire, cette section aborde les pratiques d'éducation relative à l'éco-alimentation au cœur des projets étudiés. Comme le souligne Carine Villemagne (2005, p. 58) en citant Marcel et coll. (2002), le concept de « pratique » peut être pris au sens large et englober « les notions d'action, d'activité, de travail ou encore de situation ». Comme il existe dans le quotidien des « cas étudiés » une diversité quasi infinie de pratiques ayant différents buts et objectifs, aux fins de cette étude, nous n'avons retenu que les pratiques dites éducatives ou ayant une visée pédagogique. Même si la notion de pratique éducative est peu conceptualisée (Villemagne, 2005, p.59), elle est souvent liée au concept de praxis, impliquant une réflexion sur l'action, la différenciant ainsi de la pratique spontanée. Dans le cadre de ce mémoire, c'est la praxis de l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs urbains qui a retenu l'attention, à travers l'étude des approches (façons générales d'étudier une question, d'aborder un problème ou d'atteindre une finalité), des stratégies (s'inspirant des approches et proposant un ensemble de méthodes et de démarches par rapport aux buts et objectifs d'apprentissages) (Legendre, 1993; Sauvé, 1997), des types de contenus abordés ainsi que du matériel et des ressources pédagogiques utilisées. Les observations de Villemagne (2005) et Bouchard (2009) sur l'éducation en contexte non formel soulignant que les apprentissages et les situations éducatives peuvent parfois être peu conscientisés ont été intégrées dans notre analyse afin de tenter de voir au-delà du discours et de saisir davantage de résultats pertinents.

5.3.1 Le rôle clé des animateurs

Il semble difficile d'aborder les pratiques éducatives des projets étudiés sans commencer tout d'abord par le rôle central des animateurs. Ces derniers sont présents dans chaque jardin et à chacune des sessions de jardinage de groupe. Ils agissent comme représentants de l'organisme au potager et ont comme rôle principal d'accompagner le groupe de jardiniers dans la réalisation du projet commun (le jardin collectif) ainsi que dans l'atteinte des objectifs sociaux fixés par l'organisme porteur du projet. Selon la directrice du réseau de jardin de la Victoire de NDG :

DirVic : *Le rôle de l'animatrice ou de l'animateur est de **soutenir la participation** de chaque jardinier ou chaque jardinière. C'est à eux de **transmettre les valeurs** de notre organisme et de **soutenir une bonne dynamique de groupe**. C'est aussi pour l'animatrice ou l'animateur d'être **un agent de liaison entre l'organisme et les gens sur le terrain**.*

Un participant de Villeray ajoute que malgré le rôle éducatif crucial des animateurs dans les jardins collectifs, cette dimension de leur travail reste parfois méconnue :

AniVille3 : *Il a un **rôle éducatif indéniable**. À première vue, les gens ne voient peut-être pas ça, mais nous on sait l'impact que l'on peut avoir en amenant les gens de différents endroits, de différentes couches sociales, de différents âges à venir jardiner ensemble.*

Dès lors, répondant aux principes explicités par Langevin (2002, In Sauvé et al., 2001) sur l'animation pédagogique en éducation relative à l'environnement (ERE), les animateurs rencontrés semblent s'inspirer de modèles de *pédagogies ouvertes et interactives* donnant une place de choix aux jardiniers dans leur processus d'apprentissage. Selon cette vision, le rôle de l'animateur est de valoriser l'apprentissage coopératif⁵¹ à travers six grands rôles :

Il suscite la motivation; valorise les efforts; décide avec les personnes des règles communes; propose des démarches pour maintenir la participation; provoque des réactions; prête attention aux idées des personnes et les enrichit; propose des activités en ligne avec les valeurs fondamentales de l'approche qu'il applique. (Langevin, 2002, In Sauvé et al., 2001 p.R-13)

Dans ce sens, presque toutes les personnes rencontrées ont signifié que l'animateur, tel un guide facilitateur, doit encadrer le travail effectué par les jardiniers dans le potager et accompagner la dynamique de groupe tout en favorisant l'appropriation du projet par le groupe lui-même.

DicVic : *En fait, c'est probablement la partie du rôle de l'animatrice le plus important; de soutenir l'**engagement, la participation des gens**. Mais il faut seulement les **soutenir et ne pas tout leur donner**. Il faut leur permettre de faire des erreurs pour qu'ils*

⁵¹ Selon Langevin (2002, p. R-16), comparativement aux approches centrées sur les individus, cette approche coopérative favorise les apprentissages et la réussite du groupe. L'auteure propose cinq éléments constitutifs: « 1) L'interdépendance positive : « on réussit ou on échoue ensemble ; 2) L'interaction en face-à-face dans un temps structuré en recourant à des moyens variés pour expliquer, discuter et s'enseigner; 3) La responsabilité individuelle où les individus sont évalués; 4) Les habiletés interpersonnelles et de petits groupes sont stimulées au moyen d'une attention constamment prêtée à la fois au contenu et aux habiletés d'interaction sociale nécessaires; 5) L'examen de la démarche de groupe doit aussi se faire en prenant un temps pour vraiment réfléchir et identifier les actions aidantes et nuisibles, pour décider lesquelles il faut poser et lesquelles il faut éviter afin d'améliorer la capacité de chacun à collaborer ».

comprennent que l'on travaille ensemble et que ce n'est pas la fin du monde. On peut apprendre et que la prochaine fois on peut agir différemment.

(Quel est le rôle de l'animateur dans tout ça?) JarVic3 : De guider. D'enseigner bien évidemment, mais surtout de guider. D'être là comme présence, pour supporter les autres.

Ainsi, sans être lui-même directement dans une position d'enseignant, il doit encourager un contexte et un climat favorable à l'acquisition de connaissances. Ainsi, l'animateur devra parfois partager sa propre expertise, et d'autres fois décider de retenir certaines connaissances afin de les faire émerger du groupe.

AniVille1 : Tous nos animateurs ont de bonnes connaissances, mais on essaie de ne pas les utiliser et de laisser faire les gens. On intervient seulement si l'on pense que cela ira mal, parce que cela les valorise. Si quelqu'un arrive en disant, bon alors aujourd'hui nous allons désherber, et puis semer et ensuite arroser, les gens ne se sentent pas valorisés, car ils viennent que pour exécuter. Nous ne voulons pas ça alors quand ils arrivent on leur laisse le choix. Que veulent-ils faire? Ils ont le choix de tout. En commençant par les légumes qu'ils veulent planter dans le jardin, jusqu'à la récolte. On intervient que rarement. Il y a des jardins ou par exemple, on se consulte sur l'intervention. S'ils voient de mauvaises herbes, ils vont se questionner et réagir. C'est ainsi qu'ils auront véritablement intégré le processus de jardinage.

AniVic3 : Comme animateur il faut pouvoir motiver les gens à travailler fort, mais aussi savoir les laisser aller pour qu'ils constatent par eux-mêmes que possiblement que cette fois-ci, les tomates n'ont pas très bien fonctionné, alors la prochaine fois, il faudrait que l'on travaille encore plus.

Pour la directrice du réseau de jardins collectifs de Villeray, cela implique de réussir à faire émerger les forces de chacun dans le jardin afin que tous jouent un rôle dans le projet :

DirVille : Il (l'animateur) doit superviser le jardin. Amener des gens qui ont certains points faibles à la récolte, et les gens qui ont certains points forts à aider les autres. Donc que ce soit vraiment un travail collectif qu'ils vont faire ensemble. L'animateur ou l'animatrice doit réellement être sensible à ça, mettre les gens à la bonne place pour pouvoir aider sans que les gens se sentent amoindris à travers ça, mais plutôt valorisés.

Comme le souligne ce jardinier de Villeray, c'est le groupe qui prendra la décision finale sur ce qui se fera comme action concrète, ou non, dans le jardin.

JarVille1 : C'est le groupe, les jardiniers qui décident ce qu'ils veulent planter. Par contre, l'animatrice va nous donner son expertise. Par exemple, si c'est trop ombragé, nous risquons de ne pas avoir une bonne récolte. Mais le point final est toujours par les jardiniers.

Plusieurs des participants rencontrés ont parlé de cette vision comme étant de l'*empowerment*, soit de travailler à la prise en charge et l'appropriation du projet par le groupe de jardiniers afin qu'ils développent les compétences et la confiance en soi pour devenir autonomes au jardin et dans d'autres sphères de leur vie.

(C'est la même chose dans tes les jardins? Ils fonctionnent de la même façon?)

AniVic2 : *En principe oui, tout le monde doit favoriser l'empowerment et favoriser la prise en charge du jardin par le jardinier. D'une animatrice ou d'un animateur à l'autre, ça peut être différent. Il y en a qui joue beaucoup à la maman est préparant tout pour les jardiniers. Moi j'essaie de ne pas faire ça.*

AniVic1 : *Être un bon animateur pour moi c'est d'arriver au début de la saison et de partir à la fin de la saison en ayant fait en sorte que **les gens se soient approprié eux-mêmes le jardin**. Que ça devienne leur jardin et qu'ils soient capables de prendre toutes les décisions par eux-mêmes. Dans le fond que l'animateur ne serve plus à rien à la fin de la saison. Moi c'est mon souhait profond. Jusqu'à présent, je crois que cela va assez bien.*

JarVille2 : *Une de leurs logiques à eux est de faire en sorte que les gens puissent éventuellement devenir **autonomes** et faire leurs propres jardins. Qu'ils aient les outils pour faire ça. Les animateurs sont là pour faire en sorte que ceux qui veulent cheminer là-dedans puissent. C'est beau les animateurs et le volet collectif, mais si l'on peut **devenir autonome**, c'est encore mieux. L'optique n'est pas que nous soyons dépendants du réseau, mais que l'on se réunisse une petite gang et que l'on se prenne un terrain, ou un jour aller vers les jardins communautaires. Alors, les animateurs sont là pour ça aussi. C'est ce que je trouve le fun aussi. **Ils partent du principe que tout le monde peut faire du jardinage**. Déjà quand tu arrives et que tu te fais dire tu es capable, c'est tellement plus « l'fun » que de te faire crier des bêtises par exemple, ou de te faire dire que tu n'es pas capable. Ça ne veut pas dire après 5 ans dans les jardins collectifs tu as fait ton temps, vas-t-en. Tu te fais dire tu es capable, c'est « l'fun ». C'est une approche qui a un côté réconfortant.*

Conformément à la proposition éducative du pédagogue brésilien Paulo Freire (1974) et à celle de la dimension critique de l'ERE telle que théorisée par Lucie Sauvé et Isabel Orellana (2008) le développement de compétences critiques semble être un objectif important des projets de jardins étudiés.

Bien que les deux organismes ayant collaboré à l'étude convergent quant aux rôles des animateurs au sein des projets de jardinage collectifs, il est intéressant de noter qu'ils diffèrent toutefois en ce qui concerne les critères d'embauches. À la Maison de Quartier Villeray, il est exigé que les animateurs aient une formation d'agronome avec des expériences connexes en travail social ou en éducation. Comme l'organisme ne peut compter

sur la présence d'une expertise permanente en jardinage écologique, chaque animateur doit être autonome dans la réalisation de son potager. Ainsi, le premier critère de sélection pour les animateurs des jardins est leur expertise en agronomie, suivi de leurs compétences sociales.

AniVille2 : *Alors moi je suis agronome, tous les animateurs que nous recrutons sont agronomes aussi. On n'a pas de paysagiste. Du semi jusqu'à la récolte, ils savent quoi faire s'il y a des problèmes. Donc, la formation de base est là qui aide beaucoup.*

La dimension sociale de l'animation semble s'apprendre davantage directement dans l'action. Un animateur soulignait avoir eu à apprendre l'accompagnement d'un groupe directement sur le terrain en présence d'autres animateurs.

AniVille3 : *Être animateur, ce n'est pas d'être un agronome. Pour être animateur, ça prend autre chose. En fait, être animateur je l'ai appris sur le « tas » en venant travailler avec des collègues qui étaient là avant moi... Auparavant, moi je n'avais d'expérience d'animateur et je n'avais pas suivi de formation pour ça non plus. Je m'y connais très très bien techniquement, même si ça fait un peu prétentieux... lol, je connais bien le jardinage en général, mais l'animation je l'ai appris sur le tas moi.*

À Action Communiterre, c'est plutôt l'inverse. L'organisme embauche des animateurs ayant une formation en éducation avec des expériences parallèles en horticulture ou en production maraîchère. L'organisme compte dans son équipe un coordonnatrice technique ayant une formation en agronomie et qui peut répondre aux questions des participants en cas de problèmes plus spécifiques. Les animateurs doivent donc avoir une base de connaissances en jardinage écologique, mais ils sont surtout embauchés pour leurs aptitudes et formations en intervention, éducation populaire ou en travail social. Ils doivent également incarner les valeurs et principes de l'organisation porteuse du projet.

DicVic : *Nous sommes bien contents d'avoir un coordinateur technique, alors si nous avons des questions techniques, nous pouvons lui demander. Les animateurs, nous voulons qu'ils aient au moins des connaissances de jardinage de base, mais nous insistons principalement sur leur politique, si je peux dire. Un autre critère est qu'ils aient de l'expérience d'éducation populaire ou qu'ils aient déjà bien travaillé dans un groupe. C'est plutôt ça, et comme je t'ai dit, nous venons d'embaucher de nouvelles animatrices et je trouve que nous sommes très chanceuses d'avoir un tel choix.*

AniVic1 : *... les animatrices et animateurs que l'on engage dans les jardins, nous les engageons beaucoup plus pour leurs qualités en travail social ou en relation d'aide que pour leurs expériences en jardinage. Donc, le poste de coordinateur technique prend tout son sens, car il est là pour « backer » les animateurs au niveau des connaissances horticoles, et aussi démarrer de nouveaux projets ou de nouveaux jardins, voire au maintien et à l'expansion du réseau.*

JarVic1 : *Les animateurs doivent être suffisamment bons en jardinage afin de savoir quoi faire et ne pas faire à la base afin de ne pas perdre tout le respect des jardiniers si l'animateur technique n'y était pas. Toutefois, le premier critère d'embauche est ses compétences sociales. Sa capacité d'amener les gens à travailler ensemble et gérer les conflits d'une manière productive. Je crois que nous avons eu beaucoup de succès jusqu'à présent à ce niveau-là, car les jardiniers semblent très satisfaits. Il est donc très important de trouver les bons animateurs et leur donner le support nécessaire afin qu'ils aient le goût de rester. (Traduction libre)*

Toutes les personnes que nous avons rencontrées ont souligné que pour être un « bon » animateur dans un jardin collectif urbain, un ensemble d'attitudes et de valeurs sont nécessaires afin de faciliter la relation et les interactions de ce dernier avec les participants à l'activité. Même si les critères de formation requis pour le rôle sont différents dans NDG ou dans Villeray, tous s'entendent pour dire que la dimension sociale est cœur de l'expérience.

AniVic2 : *Être animatrice dans un jardin, la qualité première doit être d'avoir des « people skills ». C'est vraiment les relations interpersonnelles. Les connaissances horticoles je dirais, viennent au deuxième plan. Parce qu'on travaille avec l'être humain.*

JarVille1 : *Avant d'être un super bon agronome ou jardinier, tu travailles avec des gens dans un milieu défavorisé, alors la première chose est, à mon avis à moi, définitivement la communication.*

JarVille1 : *L'animateur ne doit pas juste connaître les jardins, il doit avoir une bonne notion de psychologie et de communication...*

En ce sens, **la communication** au sens large semble être très importante pour les gens qui ont participé aux entrevues. Être capable d'écouter l'autre et de répéter souvent les mêmes informations dans plusieurs types de messages afin d'être compris par tous semble essentiel à l'animation d'un jardin collectif urbain. Les animateurs chargés d'encadrer la dynamique de groupe jusqu'à la réalisation du projet doivent donc faire preuve d'une grande **ouverture, d'un intérêt** pour les autres, de la **patience, de la flexibilité** et d'une **écoute** active envers les participants jardiniers afin de bien les connaître et pouvoir les accompagner.

AniVic3 : *En devenant animateur, il est bien sûr essentiel de savoir **communiquer** avec les gens (et les **questionner**) sur leurs humeurs du jour ou sur leur vie. En commençant, je ne savais pas tant de choses, mais j'ai tout de suite senti qu'il était essentiel de savoir connecter avec les gens. Leur demander « comment ils vont? » par exemple. Parfois, il y avait des enfants qui pleuraient tout le temps, alors je leur demandais : « comment ça va avec un enfant qui pleure tout le temps? » Il y en a aussi qui viennent d'immigrer au*

*Québec, alors je leur demandais « comment ils trouvaient l'expérience? » Il faut vraiment **rester en contact avec les gens de manière à savoir ce qui se passe dans leurs vies**. Alors, cette dimension est très importante aussi.*

JarVic1 : *Il faut être très flexible pour être un animateur, avec une bonne compréhension de la nature humaine. Il faut avoir de l'endurance aussi, car ce n'est pas toujours facile de travailler avec les gens. Certains jardiniers sont très demandants et veulent toujours faire à leur tête (Traduction libre).*

JarVille1 : *Au niveau humain, il faut avoir une **écoute** attentive. Une **écoute présente**, ne pas juste dire « Oui j'ai entendu ce que tu m'as dit ». Être là et se dire que la personne a tel ou tel besoin, et le prendre en considération. Avoir beaucoup de patience aussi.*

AniVille3 : *Ça prend beaucoup de patience. Ça prend aussi des connaissances du milieu, de la société, des gens. Connaître leurs soucis, leurs problèmes. Parce que tu as beau parler de bien manger et de manger sainement à quelqu'un qui ne mange pas assez, ça ne passe pas. Ça ne passe pas parce qu'à la personne qui ne mange pas assez, on n'a pas à faire de commentaires sur ce qu'elle mange. Il faut vraiment connaître la société et les personnes à qui l'on a affaire.*

Certains jardiniers soulignent aussi que même s'il est possible d'apprendre le jardinage écologique par essai et erreurs directement dans l'action, les **compétences et connaissances techniques** des animateurs sont tout de même très importantes afin de bien accompagner les jardiniers dans la réussite du projet de potager urbain.

*(Quelle qualité est nécessaire pour être un bon animateur?) **JarVille1** : Le savoir évidemment. Savoir travailler la terre (...).*

JarVic1 : *... Ils doivent connaître le jardinage écologique. Pas besoin d'avoir nécessairement toutes les connaissances, mais ils doivent en avoir suffisamment. (Traduction libre)*

AniVic3 : *Ça aide d'avoir un **background en horticulture, de savoir comment faire pousser les légumes**. En même temps, on peut l'apprendre et plusieurs jardinières ont de bonnes connaissances déjà.*

Un animateur de NDG parle de la nécessité de **ne pas imposer ses idées** afin de laisser les jardiniers s'impliquer et s'approprier le projet. Il souligne que pour lui, ce fut tout un apprentissage qui impliqua de **prendre du recul sur sa pratique en toute modestie** afin de réaliser qu'il devait prendre moins de place au profit du groupe.

AniVic3 : *Ce que j'ai appris pour moi, afin de devenir une meilleure animatrice, est par rapport à comment créer un environnement dans le jardin où les jardinières pourraient vraiment être en contrôle des décisions qui sont prises. Comment, comme animateur, **créer l'espace pour être très présent, mais pas leader**. Comment créer un*

*espace pour que les femmes se sentent très impliquées et voient le jardin comme leur jardin, qu'elles veuillent contribuer aux décisions qui sont prises dans le jardin. Donc, je crois qu'un bon animateur est quelqu'un qui **pourrait motiver ça dans les gens sans prendre contrôle du jardin** et que les gens sentent qu'ils ne sont pas impliqués. Il y a plusieurs aspects pour être un bon animateur, mais je crois que c'est vraiment **ça qui a été un grand apprentissage pour moi et que j'avais besoin de faire**. C'est facile de trop vouloir... Par exemple moi je voulais que ça soit une expérience vraiment importante et « l'fun » pour les jardinières (alors, je poussais trop), mais je me suis aperçue que les gens ont besoin de créer leur propre expérience pour qu'elle soit intéressante.*

Dans ce sens, un jardinier de NDG souligne la nécessité pour l'animateur **d'être capable de faire face aux situations complexes ou difficiles de manière positive** et de **supporter les jardiniers en tout temps**.

*(Qu'elle serait une qualité essentielle pour être un bon animateur?) **JarVic3** : De bien supporter les gens. Malgré les erreurs et les gaffes, parce que l'on en fait! Ça, c'est le plus important.*

5.3.2 Une multitude d'approches et de stratégies au sein d'un même projet

Cette section illustre la diversité des approches et des stratégies qui se côtoient à travers les jardins collectifs urbains observés dans le cadre de cette recherche. Globalement, le projet éducatif des jardins collectifs de cette étude semble intimement lié à l'action – développement de savoirs et savoir-faire à travers des projets communs – et au lieu (ancrage local) abondant ainsi dans le sens des observations de Carine Villemagne (2005) sur l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain et d'Ariane Courville (2008) dans son mémoire sur les jardins collectifs de Québec. L'éducation apparaît donc s'inscrire dans le courant⁵² pratique – apprentissage dans et pour l'action tout en développant une compétence réflexive – et dans le courant biorégionaliste – développement de compétences en matière d'écodéveloppement communautaire, local ou régional à travers des projets souvent portés collectivement – en éducation relative à l'environnement (Villemagne, 2005).

⁵² Les courants en éducation relative à l'environnement correspondent à des ensembles de théories et pratiques caractérisés par un rapport particulier à l'environnement (Sauvé, 2005).

5.3.2.1 Les approches

Parmi les approches observées, l'**approche expérientielle** (Kolb, 1984) axée sur l'apprentissage dans l'action à travers des expériences concrètes qui seront ensuite analysées et conceptualisées pour servir de guide aux actions futures. Celle-ci est certainement très présente. Selon les dires des participants aux jardins de Villeray et NDG, un effort particulier est mis par les animateurs et responsables afin d'encourager la participation active des jardiniers dans leurs apprentissages ainsi que par leur implication active dans plusieurs projets parallèles comme des ateliers ou l'organisation d'événements qui pourraient être formateurs.

AniVic1 : *C'est certain que j'essaie vraiment de faire en sorte que cela soit vraiment très interactif. L'atelier sur le compostage, bien nous allons en faire du compost. L'atelier sur la protection des ravageurs, et bien nous allons aller chercher des ravageurs et nous allons les identifier et nous allons trouver des solutions par rapport à ce ravageur-là en particulier, etc.*

AniVic3 : *C'est beaucoup avec l'éducation concrète, dans l'action...*

AniVille2 : *Lorsque je rentre dans le jardin avec les enfants, on observe ce qu'il y a. Les enfants me disent parfois : « Regarde, il y a tel problème, regarde il y a des taches blanches ». Ensuite, on s'approche et l'on regarde. On discute des solutions à prendre. « Voilà, il y a telle maladie et voilà ce que l'on peut faire, on va régler ». (...) Mais ce sont eux qui doivent dire découvrir les problèmes parce que si je leur dis tout, l'information ne va pas rester dans leur tête. Si la solution vient d'eux-mêmes, ils vont avoir tendance à plus l'enregistrer. C'est la méthode que l'on utilise dans la communication pour qu'ils gardent 75 % de l'information, il faut qu'ils voient, qu'ils écoutent et qu'ils mettent en pratique leurs apprentissages. Si on leur donne l'information, ils ne garderont que 25 %.*

AniVille3 : *La meilleure méthode d'apprendre est d'apprendre en travaillant, en jouant, en faisant quelque chose. (...) Donc, c'est le meilleur endroit à mon avis pour apprendre.*

JarVille1 : *Je trouve ça important que les gens apprennent et comprennent à travers le processus. Parce que comme dans toute chose, tu te souviens mieux d'une information que tu as faites par rapport à une que l'on a dite.*

Le jardin comme lieu d'apprentissage devient ainsi un laboratoire d'observation et d'expérimentation, une source potentielle d'inspiration pour la créativité et le savoir-être.

Étroitement liée à l'approche expérientielle, soulignons l'**approche technique** qui, ne faisant pas partie des approches décrites par Villemagne (2005), pourrait être comprise comme l'accent mis sur les apprentissages concrets liés au jardinage écologique et sur les savoirs techniques qui doivent être maîtrisés afin de réussir toutes les étapes de la plantation à la récolte.

AniVille2 : *Le volet de fond est aussi très important. C'est à dire d'acquérir des techniques culturelles, ou exactement comment faire pour produire un légume, de semer jusqu'à la récolte, de la graine jusqu'à ce qu'ils arrivent jusqu'à leur estomac.*

JarVille1 : *Bien pour c'est certain qu'il y a toutes les données techniques. C'est l'animateur qui nous montre comment planter, nous donne les directives, qui nous enseigne et fait la coordination.*

JarVic3 : *J'ai appris énormément sur le volet plus technique de l'expérience. La rotation des sols par exemple. Le changement d'endroit de plantation des légumes que l'on doit faire chaque année. On ne peut pas mettre les tomates au même endroit pour donner les temps à la terre de reprendre sa force. Ça, c'était important pour moi. Aussi de jardiner sans engrais chimique, sans insecticide et pesticide qui créent des problèmes majeurs maintenant dans nos fleuves, nos rivières et nos océans. Tout ça, c'était une période d'apprentissage pour moi.*

Une autre approche centrale du projet de jardinage collectif est l'approche **conscientisante** inspirée de Freire (1974) qui consiste à encourager le développement d'une réflexion critique à travers un dialogue avec les pairs. Plusieurs animateurs ont affirmé vouloir développer une réflexion critique chez les jardiniers en amorçant certaines discussions, afin de pouvoir les amener à réfléchir en groupe sur certains enjeux socioécologiques. Pour y arriver, l'une des stratégies souvent utilisées est d'amorcer certaines discussions afin d'amener les jardiniers à réfléchir en groupe.

AniVille3 : *Avant d'animer un jardin, je pense à plein de choses que je mets noir sur blanc, auquel je dois faire allusion, même l'espace de cinq minutes. C'est pensé à l'avance, mais je laisse aussi les choses venir toutes seules. Je ne me dis pas toujours aujourd'hui on doit parler de telles ou telles choses. Il se peut que tu arrives sur place et qu'il y ait un petit conflit entre jardiniers et que tu doives gérer ça. Donc, tu as une autre mission ce jour-là alors l'autre chose devient secondaire.*

Ainsi, à travers des discussions spontanées ou planifiées, les jardiniers sont encouragés à dialoguer avec les autres participants afin de clarifier ou confronter leurs opinions et cadres de références relatifs à différents enjeux.

Complémentaire à cette dernière approche, **l'approche communautaire** est également présente et prend appui sur une communauté de lieu comme ancrage pour développer le renforcement du sentiment de pouvoir-agir (*empowerment*) des participants. Dans ce cas-ci, la communauté d'ancrage est surtout envisagée comme le groupe de jardiniers, bien que des liens avec d'autres organismes dans le quartier existent à travers des ressources proposées et de la redistribution de nourriture. Selon les participants rencontrés, l'approche communautaire, intimement liée à la dimension collective du projet et à son ancrage communautaire, favorise **une coconstruction des savoirs** entre les personnes participants au jardin. Cela semble avoir des effets positifs en ce qui concerne l'estime de soi et l'appropriation du projet par les participants.

JarVille2 : *Il y a aussi l'entraide venant de l'équipe qui est là, l'équipe de jardiniers. Il y a des gens là-dedans qui connaissent bien l'agriculture écologique. Je pose une question, et parfois l'animateur n'a pas la réponse, et une jardinière qui est là a la réponse. Alors au niveau de l'apprentissage c'est bon.*

AniVille2 : *... Ils découvrent la capacité de chacun et ça se fait automatiquement. Je n'ai jamais dit à un jardinier moi je ne fais pas ça c'est toi qui va faire ça. Je n'ai jamais eu à faire ça. Les gens partent vers les choses qu'ils peuvent faire.*

AniVic3 : *Nous devons créer un environnement dans le jardin où les jardinières peuvent être vraiment en contrôle des décisions qui sont prises. Comme animateur, il faut créer l'espace pour être très présent, mais pas trop leader.*

Cette emphase mise sur la discussion entre les participants rappelle également **l'approche dialogique** telle que proposée par Isabel Orellana (2002), approche centrale à une stratégie qu'elle nomme la communauté d'apprentissage⁵³. Rapportant les propos de Freire (1998, 1999), cette dernière souligne que le dialogue « constitue un positionnement critique et engagé à l'égard d'une réalité à changer, à transformer, pour se libérer de l'oppression, des inégalités et des injustices imposées par la société » (Orellana, 2005, p.72).

Autant à Villeray qu'à NDG, le lien avec d'autres organismes du quartier sous forme de partenariats et de réseautage, tel qu'abordé par l'approche **collaborative** de Villemagne (2005), semble être perçue très positivement. Les deux organismes travaillent très fort à créer

⁵³ « Le principe de base de la communauté d'apprentissage est de mettre en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun et de valoriser les processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriés aux besoins des personnes et des communautés et adaptés aux contextes divers et changeants » (Orellana, 2002).

des liens avec des partenaires locaux afin de pouvoir obtenir des terrains pour de nouveaux jardins, des spécialistes pour certaines formations et des échanges de services dans des domaines précis.

DirVic : *C'est bien important d'être en lien avec d'autres organismes afin de partager les bonnes connaissances, les ressources, le soutien, et de savoir comment ça se passe ailleurs. Si l'on peut trouver des conseils pour résoudre des difficultés. C'est d'être un mouvement en fait. **De trouver des points communs afin d'être plus forts** pour travailler dans la bonne direction. Je trouve aussi qu'avec un grand réseau, c'est important de connaître et d'apprendre de leurs défis aussi. Parce que malgré les apparences, parfois ils sont les mêmes que les nôtres. Alors, de trouver du soutien dans le domaine est essentiel parce que nous en avons tous besoin. Si on le partage, le travail est moins lourd.*

AniVic2 : *Alors, toutes nos activités sont interconnectées, ce qui veut dire **beaucoup de réseautage**. Si je regarde mon emploi de l'année passée, c'était beaucoup ça, du réseautage avec d'autres organismes. De les approcher tout doucement parce que tu dois leur demander une faveur et que tu ne peux pas les payer. Par exemple, on a utilisé la cuisine de MUCS, Peoples Potato nous a prêté les contenants pour garder le café au chaud. Alors toutes des choses que l'on ne peut pas se payer ou louer. On n'a pas le choix sinon on n'a pas les moyens financiers de faire des activités. Surtout des activités de célébration et de faire connaître l'organisme. On n'a pas un 50 000 \$ pour passer une annonce dans la presse.*

AniVille1 : *(Des partenariats) plus il y en a et plus cela facilite le travail. Comme cette année par exemple, EverGreen nous a approchés et nous propose un petit projet avec l'installation d'autres infrastructures dans nos jardins. Cela nous aide beaucoup parce que l'on voudrait aider les personnes à mobilité réduite. Pour faire des infrastructures pour eux, cela prend de l'argent. Alors, c'est une des portes que l'on ouvre. Plusieurs personnes à mobilité réduite vont travailler avec nous. On est très content de l'ajout d'EverGreen. Parce que chaque partenaire qui s'ajoute pour nous ouvrir une porte pour nous et c'est une porte qui s'ouvre pour la population de Villeray. Cela va nous aider beaucoup dans notre travail.*

AniVille3 : *Pour nous, **les partenariats rapportent toujours quelque chose**. On veut en avoir tout le temps. Quand tu as un partenaire et tu as une idée de plus. Quand tu as deux partenaires, tu en deux de plus. C'est une manière de voir les choses qui vont s'imbriquer quelque part et cela te donne quelque chose de nouveau et d'original. Nous on a toujours fonctionné comme ça avec des partenaires d'un peu partout.*

C'est grâce à cette vision positive des partenariats et du réseautage qu'est née l'idée de la nécessité de créer un regroupement des jardins collectifs au Québec afin de faire reconnaître ce type d'initiative et de mutualiser certains services, ressources et besoins. Créé officiellement en 2006, le Regroupement des jardins collectifs du Québec (RJQC) comptait

une vingtaine de membres de partout à travers le Québec au moment de cette étude (RJCQ, 2009).

AniVille1 : *On a la création du regroupement d'un collectif du Québec, la première assemblée a eu lieu le 25 août 2006 et maintenant il est fonctionnel. Moi je suis membre du regroupement. Mais même avant ça, on faisait des réunions avec les autres quartiers. NDG, on faisait déjà, on avait proposé aussi que l'on travaille avec Pointe-St-Charles, St-Jérôme, Rosemont, pour voir ce que chaque quartier fait et pour quoi il le fait, et voir si l'on peut en aider d'autres.*

AniVic2 : *Les objectifs (du RJCQ) sont vraiment de permettre un réseautage, de donner des informations ou des ressources. Comme aujourd'hui, j'ai un appel d'une fille de Laval qui veut partir des jardins et me demande de lui envoyer plein de documents que nous avons à l'interne. Mais avec le regroupement national, ça serait l'un si ces documents-là étaient déjà en PDF sur le site web, pour pouvoir comparer ce qui se fait dans différents jardins, autant au niveau technique, que d'avoir accès aux manuels pour les animateurs animatrices, etc. Il y a certainement des choses que les gens vont garder un peu plus privées, comme les demandes de subventions, mais d'autres choses on peut partager. Mais c'est vraiment en création et il n'y a pas encore les sous pour avoir une personne permanence là. C'est du bénévolat des différents jardins pour l'instant. Alors, c'est évident qu'aussitôt qu'une subvention de 25000 \$ rentre, quelqu'un sera engagé pour assurer la permanence et faire le site web. En ce moment, on se fait suivre des courriels, peux-tu répondre à un tel ou une telle, mais c'est toujours sur nos heures de travail.*

Comme le mentionne cet animateur, ce type de démarche, de coalition et de mutualisation de ressources compte son lot de difficultés et d'embûches dû, entre autres, au manque de temps, de financement et de ressources financières qui peuvent y être consacrées.

La dimension collective du projet de jardin encourage l'**approche coopérative** décrite par Villemagne (2005, p. 338) comme la construction, entre les participants, d'un savoir plus riche à travers l'entraide, le dialogue et le partage afin de bâtir un patrimoine commun. Les animateurs encouragent les participants à se répartir les tâches liées à la réalisation du projet de manière à ce que chacun d'entre eux y trouve son compte et que le résultat devienne même plus que la somme de tous les efforts individuels.

AniVille2 : *Pour les jardins collectifs, il y a un groupe de personnes qui travaillent ensemble sur le même lot de terrain, et chacun il ne peut pas faire ce qu'il veut, comme il veut. Donc, il va y avoir un consensus du groupe. S'il n'y a pas de consensus, l'objectif ne va pas être réalisé. Il faut que tout le monde soit d'accord pour faire quelque chose. C'est la grosse chose de différence...*

JarVic1 : *L'idée est vraiment de jardiner collectivement et de prendre des décisions collectives, alors l'animateur est présent pour faciliter ce processus.*

Comme le souligne un animateur de NDG, les méthodes pour y arriver peuvent évoluer au cours de la saison selon le groupe et leurs besoins.

AniVic3 : *J'ai beaucoup d'expérience dans différents domaines d'animation de groupe et je rentrais vraiment avec des idées assez fixes de comment travailler en groupe. Mais j'ai beaucoup changé durant la saison. C'est vraiment spécial comment vers la fin de la saison, j'avais une toute nouvelle vision de ce que nous avons réussi à créer ensemble. Je n'aurais jamais pu dire au début de la saison que nous serions arrivés à un tel résultat. Ça prenait vraiment l'implication des gens pour que nous arrivions à y établir des règles.*

Afin que la dynamique collective fonctionne et que les gens aient le goût de persévérer dans le projet, l'**approche conviviale** proposant de mettre l'accent sur la « découverte joyeuse, l'émerveillement, les rapports conviviaux » (Villemagne, 2005, p. 337) semble préconisée.

AniVille3 : *Je fais en sorte que les jardiniers qui sont là ne s'en aillent pas. Il faut donc qu'ils trouvent du plaisir à jardiner. Je fais en sorte que la séance de jardinage soit agréable et qu'ils l'attendent de semaine en semaine parce qu'ils ont toujours quelque chose à apprendre. Ou parfois juste le fait de nous rencontrer et de venir nous raconter des blagues, de rire un petit peu au beau soleil. De bronzer un petit peu. Donc, la première des choses est de les attirer et de les maintenir dans le groupe de jardiniers.*

JarVille2 : *Quand tu embarques dans un projet et que tu sens que l'on te fait confiance, que tu as ta place, que tu aimes l'ambiance et que l'équipe qui est là est l'fun, où tu travailles, il y a moyen de se faire du fun là-dedans, et d'être accepté. Tu fais partie de l'équipe et c'est agréable. Dans ce temps-là moi ça fait juste en sorte que j'ai un petit peu plus envie de rester là.*

AniVic2 : *Ma méthode c'est vraiment de créer l'harmonie. Jouer à la police ne m'intéresse pas. Alors, ça va être vraiment d'y aller en douceur en disant « une telle n'aime pas ça quand tu fais ça, alors est-ce que l'on pourrait essayer ça pour voir si cela fonctionne? ».*

Comme le projet de jardin collectif est porteur de nombreuses dimensions et interrelations, l'**approche holistique**⁵⁴ semble également être privilégiée dans les initiatives de NDG et Villeray. Cette approche est intimement liée à ce que Villemagne (2005) appelle l'**approche systémique** qui aborde les relations interdépendantes transversales, souvent fragmentées, et permet aux participants de faire des liens entre le social, l'écologie et la politique par exemple, tout en les comprenant individuellement. Ainsi, le jardin devient un projet par

⁵⁴ Selon Sauvé (1997, p. 156) l'approche holistique combine plusieurs des approches décrites précédemment et tient compte de toutes les dimensions de la personne (cognitive, affective, morale, comportementale) et de la globalité de l'objet d'apprentissage.

lequel il est possible de faire des liens, par exemple, entre l'individu et sa communauté, l'alimentation et la santé, l'environnement et le social, etc.

En questionnant les participants directement sur cet aspect de leur expérience lors des entrevues de groupes, ces derniers semblaient bien conscients du **potentiel multidimensionnel et holistique** en théorie, mais ils mentionnent que dans la pratique, le jardinage collectif devient un mode de vie et que tous les jardiniers ne sont pas nécessairement conscients de toutes ces dimensions.

(Conversation concernant l'aspect multidimensionnel des jardins) **Propos du chercheur** : *J'entends une variété d'objectifs ou de buts différents derrière le jardinage collectif. Est-ce complexe de porter autant de chapeaux en même temps? D'expliquer ce que l'on fait lorsque l'on fait autant de choses?* **JarVille3** : *Ce n'est pas compliqué parce qu'on le fait. On ne s'en rend pas compte du nombre de choses que l'on fait. On a le plaisir de le faire. Que j'en fasse un ou dix, je ne le sais pas, je le fais. Et j'ai le goût de le faire.* **JarVille2** : *Ça devient un mode de vie à un moment donné. Ça ne se passe à juste au niveau de la tête et que tu doives l'expliquer. C'est que tu l'intériorises, tu l'intègres dans ta vie et cela se transpose. Ça devient tellement intégré et naturel. Tu ajoutes de nouveaux volets et ça se fait de soi. C'est sur lorsqu'on en parle comme ça, ça a l'air énorme, mais lorsque tu es dedans, tu l'as tellement intégré le projet que tous ses aspects font partie de toi, de ta nature dans un sens.* **JarVille3** : *Ce n'est pas comme un emploi, là j'ai le goût.* **JarVille1** : *Et les gens n'ont pas nécessairement besoin de comprendre tout ce que cela leur apporte. Ça va faire « la job » quand même.*

Finalement, selon les besoins du quartier et des participants de chaque jardin, d'autres approches comme **l'approche intergénérationnelle** qui consiste à regrouper des publics d'âges différents, comme des aînés avec des enfants par exemple, ou **l'approche interculturelle**, en mettant l'accent sur le partage de savoirs propres aux héritages culturels des individus dans le projet, sont utilisées.

JarVic3 : *La partie que j'ai aimée le plus c'était la rencontre avec les gens. Il y avait des Vietnamiens, des Turquoises, des Mexicains, des Québécois, des gens de l'Inde comme moi, des Chinois, c'était extraordinaire pour moi. Juste ça, c'était une richesse pour moi. J'aimais le jardinage, mais encore plus rencontrer du monde.... C'était drôle parce qu'il y avait plusieurs langues. Le chinois, l'espagnol, le français, on a trouvé que la langue la plus facile pour tout le monde était l'anglais. Alors durant cette période de trois ans, la plupart des conversations étaient en anglais. C'était la langue commune pour presque tout le monde.*

JarVille1 : *Le fait d'être en contact avec des enfants, dans le jardin, c'est une adaptation, mais se sont toutes des choses qui remettent en contact avec la vie. Parce que les enfants portent la vie, comme la terre. Mais quand on est habitué de ne pas avoir d'enfants autour de nous à faire du bruit, on devient intolérant aux*

enfants. Ce sont des choses de l'être humain qui fait que l'on est isolé et l'on a des carapaces. Donc, le jardin nous remet en contact avec les enfants, ils sont joyeux, on est dehors. Donc, le chemin se fait peu à peu. Ça touche vraiment l'être humain en profondeur.

Dès lors, une multitude d'approches convergent au sein de même projet selon les buts et objectifs de chaque animateur et groupe de jardiniers. Tel qu'observé par Véronique Bouchard (2008, p.126) sur l'éducation en milieu non formel (à travers l'étude de la Coopérative La Mauve), l'éducation au sein des jardins collectifs étudiés semble permettre une diversité d'approches qui tient compte de toutes les dimensions de la personne en développement (cognitive, affective, morale, comportementale, etc.).

5.3.2.2 Des stratégies complémentaires

L'une des stratégies clés pour la formation des jardiniers est celle des ateliers organisés tout au long de la saison tant chez Action Communiterre qu'à la Maison de Quartier Villeray. Les participants peuvent y acquérir quelques notions théoriques de base sur certains aspects de la pratique du jardinage biologique et sur d'autres activités complémentaires. Selon les années, on y aborde la fertilisation, le compostage, la culture en bacs, les plantes médicinales, la santé, les insectes, la vie démocratique, etc. Pour choisir le sujet des ateliers pour l'année suivante, le Réseau des Jardins Collectifs de Villeray distribue un sondage aux jardiniers à la fin de chaque saison afin de recueillir leurs suggestions sur des thèmes dont ils aimeraient entendre parler. Ces ateliers sont d'une durée d'environ une heure et demie à deux heures maximum et sont le plus souvent possible axés sur la pratique.

AniVic1 : *C'est certain que j'essaie de faire en sorte que cela soit vraiment très interactif. Dans l'atelier sur le compostage, nous faisons du compost. Dans l'atelier sur la protection des ravageurs, nous cherchons des ravageurs, les identifier et trouver des solutions, etc.*

AniVille2 : *(Quand) on donne une conférence ou un atelier, il faut que ça soit participatif. Sinon, les gens se tannent, ils sont fatigués. Surtout que la plupart n'ont pas un niveau universitaire. Ceux qui sont des universitaires, parfois ils ne sont pas du domaine, donc on essaie de faciliter le langage. C'est-à-dire de passer d'un langage d'agronome à un langage simple. Sujet, verbe, complément d'une façon la plus simple possible, mais qui sera appliquée de manière plus participative.*

Comme les participants au jardin n'ont pas tous le même niveau de scolarité ou la même capacité d'attention soutenue, le fait de réaliser des activités concrètes fait en sorte qu'ils décrochent moins. Une jardinière qui anime maintenant des ateliers sur le lien entre santé et alimentation à Villeray (JarVille1) souligne l'importance de faire référence au vécu des gens pour que ces derniers se sentent interpellés. Pour elle, la métaphore est une manière intéressante de procéder. Voici un exemple qu'elle utilise : « *Dans votre garde-robe, vous réalisez parfois que vous avez beaucoup de choses que vous ne voulez plus voir. Bien dans votre corps c'est pareil. Si vous sentez que vous auriez besoin d'un bon ménage et d'une bonne balayeuse pour votre garde-robe, ouvrez votre garde-robe, et bien cette plante là, c'est la balayeuse pour votre corps* ». Elle a également pris l'habitude de faire des tours de table pour que les gens puissent partager leurs expériences en lien avec le sujet abordé. Cette formule a tellement de succès, que les gens voudraient doubler la longueur des ateliers pour pouvoir discuter plus longtemps sur ces différents sujets.

De nombreux événements sont également organisés au cours de la saison afin que les jardiniers puissent se rencontrer et partager leurs expériences. Autant à la MQV qu'à Action Communiterre, une journée porte ouverte, organisée autour d'une balade à vélo ou à pied pour visiter les jardins du réseau, a lieu chaque année. C'est l'occasion rêvée pour les jardiniers de faire le tour du quartier et de voir des projets inspirants chez d'autres « cousins » urbainculteurs.

JarVic3 : *On visite à bicyclette chacun des jardins, et chacun des ouvriers dans son propre jardin explique comment ça se passe. C'est agréable parce que l'on apprend à connaître les autres jardins du quartier.*

AniVille1 : *Nous croyons beaucoup aux rencontres entre les jardiniers, alors nous avons créé plusieurs activités pour les faciliter. Par exemple, on a la visite des jardins que l'on fait au mois de juillet alors que les plantes sont très belles et tout est joli. Il y a beaucoup de jardiniers qui ne se connaissent pas. Ils se rencontrent parfois dans les ateliers, mais ne se connaissent pas. On fait la visite à pied généralement à partir de la Maison de Quartier. Les gens font le tour des jardins et regardent comment ça fonctionne et qu'est-ce qui va bien chez les autres, etc. Donc, c'est un moment de rencontre.*

Plus tard dans la saison, la MQV tient sa fête art-jardin où les jardiniers sont invités à venir partager avec leurs collègues leurs multiples talents cachés. Les oeuvres des artistes sont

exposées dans le jardin et tous les habitants du quartier sont conviés à venir faire la fête autour d'un bon repas.

AniVille2 : *De nombreux jardiniers sont peintres, certains font de la céramique, d'autres font des bijoux ou du bois. C'est donc un moment où chacun montre ce qu'il fait. C'est une journée très intéressante.*

À Action Communiterre, on organise annuellement une sortie intergénérationnelle à la ferme avec les jardiniers du jardin Thymes. C'est l'occasion pour les petites familles de sortir de la ville et de voir un autre modèle de production alimentaire. Cette escapade est toujours grandement appréciée par les participants.

Enfin, à la fin de chaque saison, à Action Communiterre comme à la MQV, une grande fête des récoltes a lieu afin de célébrer ce moment tant attendu avec le plus de gens possible. C'est l'occasion d'inviter les amis du quartier, la famille et les collègues, car tous sont les bienvenus.

AniVille2 : *Nous organisons un grand dîner et il y a un orchestre à l'extérieur. Je crois que les gens aiment ça parce que c'est plein de contacts humains, comme dans les réunions de famille.*

Ainsi, ces activités complémentaires au projet de jardin collectif viennent cimenter le tissu social qui crée la richesse de ces projets et favoriser ou consolider divers apprentissages.

5.3.3 Les sources d'information et les ressources pédagogiques

Bien que l'éducation dans les jardins collectifs ne repose pas formellement sur l'utilisation de ressources pédagogiques, nous avons pu identifier quelques sources d'information utilisées spontanément, selon les besoins du moment, par des animateurs et coordonnateurs de projets afin de monter des ateliers ou de les outiller dans l'animation.

Par exemple, certains ont mentionné utiliser Internet ou des ouvrages spécialisés sur le jardinage écologique, disponibles en bibliothèque ou en librairie, afin de mettre à jour le contenu de leurs formations et de leurs interventions auprès des jardiniers.

AniVic1 : *Moi je suis technicien agricole de formation, donc j'ai tout ça dans ma tête. Mais lorsque j'ai besoin de chiffres précis ou des éléments en particulier, c'est certain*

que je vais chercher dans des publications gouvernementales en horticulture à la bibliothèque ou en librairie. C'est vraiment très intéressant et il existe beaucoup d'information de disponible.

AniVille1 : *La plupart des ateliers c'est moi qui les donne. Donc, je fais des recherches, sur Internet, mais surtout dans des livres, car c'est plus approfondi comme sujet.*

Comme ressource relative à l'animation, certains animateurs chez Action Communiterre ont mentionné utiliser le guide *Au coeur de notre quartier; un guide pratique pour le démarrage et l'animation d'un jardin collectif* publié par l'une des fondatrices de l'organisme Martha Stiegman (2004) quelques années auparavant.

AniVic3 : *On l'utilise tout au long de la saison, mais surtout au début pour ouvrir les conversations entre les animateurs. On l'utilise aussi chaque deux semaines à nos rencontres. Je trouve vraiment que c'est un outil très intéressant et pratique.*

Au-delà des ressources pédagogiques proprement dites, une dimension qui est revenue souvent quant à l'acquisition de nouvelles connaissances et de contenus pour les initiés aux projets de jardins collectifs rencontrés est l'apport des autres participants présents dans le jardin.

JarVic1 : *Dans les jardins collectifs, on apprend beaucoup parce que l'on apprend des autres. Quand tu apprends à jardiner en groupe, tu finis par apprendre leur vie, leurs valeurs, ce qu'ils trouvent important, leurs opinions. Tu apprends aussi comment travailler en groupe (Traduction libre).*

AniVille2 : *On fait aussi des échanges de nouvelles connaissances en parlant avec les autres. S'il se passe quelque chose qui n'est pas dans ma base ou que je n'ai pas trouvé dans une bibliothèque, je pose la question à d'autres. Peut-être qu'ils ont le même problème et pourront me dire comment ils l'ont résolu. Donc, on parle, soit avec les gens de notre quartier, soit avec des jardiniers d'autres quartiers. On fait aussi cet échange avec les gens qui ont la même fonction que nous (animateurs) à travers le RJCQ.*

JarVille2 : *Parfois, je pose une question et l'animateur n'a pas la réponse, et une jardinière qui est là et elle a la réponse. Alors au niveau de l'apprentissage c'est bon.*

Cette coconstruction des savoirs se rapprochant de la vision socioconstructiviste de l'éducation semble très présente et encouragée par la dimension collective de l'expérience, autant chez Action Communiterre qu'à la MQV.

5.3.4 Résultats, impacts et réussites

Même si nous n'avons pas questionné les participants à l'étude directement sur les résultats concrets des jardins collectifs, ils ont été nombreux à souligner les nombreux effets et réussites positives de ces initiatives. Par exemple, plusieurs personnes ont souligné les impacts sociaux, qui semblent très significatifs pour les personnes rencontrées. Que ce soit la création de nouvelles **amitiés**, le fait de **socialiser** avec des gens du quartier ou encore de s'impliquer dans la **communauté**, la dimension sociale ressort comme l'une des réussites incontournables des jardins collectifs.

JarVille3 : *Je rencontre du monde et je leur parle. Je fuis la solitude alors je cherche un contact humain. Et à travers ça, je me fais des amis. Par exemple Sylvie qui est parti à Québec je l'ai connu à travers les jardins. Il y a des gens aussi que je recroise dans la rue et je leur dis bonjour. Il y en a d'autres avec qui l'on a un contact plus fréquent.*

JarVic2 : *Je venais de déménager à Montréal depuis un an. Je suis une personne très introvertie alors je ne connaissais vraiment pas beaucoup de gens dans le quartier. Ce projet m'a donc permis de rencontrer des gens. Par moi-même, je ne sors pas vraiment pour faire des rencontres, mais grâce à ce projet c'est ce qui est arrivé. C'est vraiment grâce aux qualités de l'animateur qui m'a mise à l'aise avec les gens (traduction libre).*

JarVic3 : *On se fait aussi des amis. J'ai, entre autres, rencontré un bouddhiste sri-lankais. Un bonhomme très très intéressant. D'ailleurs il y a un mois j'ai visité sa famille. Alors effectivement, on se fait des amis.*

AniVic2 : *Ils apprennent aussi quelles sont les ressources dans le quartier. Parce qu'on leur présente nos partenaires, les autres organismes avec qui l'on travaille dans le quartier. Surtout les ressources au niveau de la sécurité alimentaire.*

AniVic3 : *C'est l'opportunité pour les gens de se rencontrer et de devenir amis.*

Certains participants organisent même des activités entre eux en dehors des heures de jardinage collectif. C'est le cas par exemple d'un groupe de jardiniers de NDG qui a commencé une cuisine collective, une fois par semaine, pour cuisiner la nourriture cultivée dans le jardin.

AniVic3 : *Il y a un groupe de jardinières qui a continué à faire les cuisines collectives ensemble, alors elles ont continué à se voir pour faire des repas au moins une fois par semaine.*

L'énergie positive qui ressort de ces rencontres semble rayonner et encourager une plus grande ouverture aux autres, même en dehors des heures de jardinage collectif.

JarVille1 : *C'est quelque chose, car tu sors du jardin, tu vas marcher sur la rue et là tu souris... Tu vois des gens que tu ne connais pas et tu dis bonjour. Ça change vraiment.*

Au bilan, contrairement aux observations d'Ariane Courville (2008) qui soulignait une faiblesse au niveau des effets sur le « capital communautaire » des projets de jardins collectifs qu'elle a observés dans le cadre de son étude, il semble que pour les initiés aux projets de jardins collectifs de Villeray et NDG rencontrés, les effets positifs sur le quartier et la communauté dans lesquels sont ancrés les deux projets soient notables. Un facteur non négligeable qui pourrait expliquer cette différence est que dans notre étude, la plupart des participants aux projets habitent à proximité du jardin dans lequel ils sont impliqués, alors que dans l'étude de Courville (2008, p.108), les jardiniers participant à l'étude n'habitaient pas près de leurs jardins, ce qui limite la création de liens avec la communauté environnante.

Certaines des personnes rencontrées parlent même d'**impacts économiques** possibles à cette socialisation et au réseautage qui découlent des rencontres du jardin pouvant aller jusqu'à l'**employabilité**. L'approche d'*empowerment* pratiquée par les animateurs semble avoir un impact positif au niveau de l'estime et de la confiance en soi, deux qualités importantes dans la volonté de faire un retour dans le milieu du travail. Ils donnent quelques exemples de jardiniers, qui grâce à leur expérience de jardinage collectif, ont trouvé un emploi.

AniVille2 : *Par le biais du jardinage il y a des personnes qui ont de l'emploi. Il y a avait une bénévole qui était bonne en informatique. Elle a fini la saison et par le biais des gens dans le jardin, il y a des organismes qui lui ont demandé de faire un petit travail. (...) Donc, nous avons appelé la personne et elle a accepté. Donc par le biais du jardin on crée **un réseau** dont les gens peuvent se servir dans leur vie quotidienne.*

AniVille2 : *Le jardin collectif peut donner un emploi. Par exemple, AniVille3 était jardinier, moi aussi, Annie aussi, Pascale aussi, et nous sommes devenues animateurs. Alors si les bailleurs de fonds pouvaient comprendre que c'est aussi de la création d'emploi, en ville...*

AniVille2 : *Une personne qui était avec nous était très pessimiste. Personne ne la valorisait. Elle a été avec nous pendant deux ans comme jardinière. À la fin de la deuxième année, elle a repris son emploi d'avant, qu'elle avait quitté parce qu'elle était abattue en arrivant au jardin. Nous, à force de l'encourager, elle a repris confiance en elle.*

(Conversation de groupe) **JarVille1** : *Par exemple la personne qui sort de chez elle, son estime d'elle augmente, elle apprend à parler, à être en interaction avec les gens et peu à peu elle peut avancer, se dire «je vais aller porter un cv, faire un petit emploi»;*

*elle reprend confiance en sa propre vie. **JarVille3** : Un groupe d'amis, des réseaux de contacts qui se créent, ça aide à trouver de l'emploi. C'est très large tout ça.*

Dans le même sens, l'approche d'*empowerment* encourage les jardiniers à l'**autonomisation** et à prendre des initiatives personnelles afin d'enrichir leur expérience. Par exemple, un jardinier de NDG a commencé un forum Internet sur son jardin afin de partager de l'information avec les autres jardiniers.

***AniVic2** : Avec ma gang l'été dernier au jardin Phoenix, j'avais un adolescent assez habile en informatique et lui il a créé un forum pour le jardin. Ça nous permettait de nous envoyer de l'information de façon un peu plus informelle que le site web de l'organisme. On pouvait s'envoyer des photos, de l'information, etc. C'est vraiment l'initiative des jardiniers alors, pour ça j'étais vraiment fière.*

Grâce à l'acquisition de savoirs et savoir-faire agricoles, certains d'entre eux en viennent même éventuellement à quitter le réseau de jardins collectifs pour commencer leur propre projet, ce qui semble être perçu très positivement par les porteurs de projets rencontrés.

(Conversation de groupe) ***JarVille3** : Une ancienne jardinière a parti un jardin collectif dans son bloc appartement. Un jardin collectif autonome. Ils ont beaucoup de plaisir à se rencontrer. Moi aussi, car j'y vais. Mais c'est à travers les jardins collectifs qu'ils ont parti leur propre jardin collectif. **AniVille2** : Ils ont donc verdi un lieu qui est hors de notre juridiction. Cette ancienne jardinière connaissait le principe et a pu le développer dans un autre lieu. En plus, ils y prennent beaucoup de plaisir. C'est un jardin collectif autonome, mais je continue de lui donner des semences, car elle est sortie de notre réseau pour développer quelque chose.*

***AniVic3** : Il y en a qui quittent et ne reviennent pas au jardin parce qu'elles commencent leur propre jardin. Ça, c'est super important.*

Afin d'évaluer l'appréciation des jardiniers et pouvoir bonifier l'expérience année après année, la MQV fait un sondage à la fin de chaque saison auprès de tous les participants afin de recueillir leurs impressions. Ce sondage est analysé et les conclusions sont incluses dans le rapport annuel de l'organisme. Les sondages sont ensuite classés et gardés dans les registres de l'organisme pendant quelques années pour fins d'historique et de consultation.

5.4 Les dimensions critique et politique de l'expérience

L'analyse et la caractérisation des dimensions critique et politique des projets de jardins collectifs à l'étude s'est faite de manière transversale, tout au long du processus de recherche

de manière à répondre au troisième objectif. Contrairement aux autres aspects abordés dans le cadre de cette étude, très peu de questions ont été posées directement aux participants sur ces aspects de leur expérience. Nous avons plutôt cherché à identifier certaines pratiques ou caractéristiques de l'expérience de jardin, à travers les écrits et les activités auxquelles nous avons participé, ainsi qu'à travers les propos et le discours recueillis lors des entrevues. Ces observations ont ensuite été analysées en lien avec le cadre conceptuel et théorique de ce mémoire.

5.4.1 Le jardinage collectif urbain comme projet éducatif à dimension critique

Dans les projets de jardins collectifs étudiés, plusieurs des participants rencontrés se sont dits conscients du caractère critique et à contre-courant de l'expérience de jardinage collectif urbain. Un jardinier de Villeray par exemple souligne qu'à la base même du concept, jardiner en ville est une expérience marginale :

JarVille2 : *Les jardins collectifs poussent plus loin l'idée de marginalité parce que nous y faisons du jardinage en ville, dans l'un des quartiers les plus urbanisés de Montréal. Cela détonne et nous met un petit peu plus en marge. Mais mine de rien, cela ajoute à la dynamique, à la façon de penser et à la façon de faire.*

Un animateur du réseau de jardins collectifs dans Villeray mentionne que travailler en groupe ajoute à l'originalité du projet (AniVille2): « *Tout le monde vit ensemble dans un lieu où, à l'extérieur, c'est chacun pour soi et Dieu pour tous. Alors, dans les jardins collectifs, cela apparaît vraiment que l'on fonctionne à contre-courant de ce qui se déroule partout ailleurs en Amérique du Nord.* » Dans le même sens, un jardinier de Villeray souligne (JarVille3) : « *Dans un monde capitaliste, individuel, égoïste, les jardins collectifs sont à l'envers du courant* ». Ainsi, selon ces participants, le fait de jardiner collectivement en ville favoriserait le questionnement de certains participants sur les cadres de références dominants de notre société (capitalisme, individualisme, gestion des espaces urbains, etc.).

Tel qu'abordé plus tôt, la dimension critique (ou émancipatrice) de l'expérience de jardinage se retrouve également dans l'objectif d'*empowerment* qui sous-tend les expériences de jardinage collectif observées. Aux sept dimensions de ce concept proposées par Hyppolite (2002, *In Courville*, 2008, p. 25-26) présentées dans la section 2.2 de ce mémoire, nous sommes tenté d'en ajouter une huitième faisant référence à l'*empowerment* comme processus

éducatif, car il implique des apprentissages (savoirs, savoir-faire et savoir être) critiques et émancipatoires. Autant dans l'initiative de Villeray que dans celle de NDG, nous avons observé que l'implication et la prise en charge d'un jardin collectif en groupe, dont le but est la récolte de nourriture de qualité, sont perçues comme un premier pas d'émancipation personnelle et d'implication dans la communauté.

Pour la directrice d'Action Communautaire, **DirVic** : « (l'*empowerment*) est probablement la partie du rôle de l'animatrice la plus importante. » Elle poursuit :

L'empowerment est de soutenir l'engagement, la participation des gens (...) sans tout leur donner. Il faut leur permettre de faire des erreurs pour qu'ils comprennent que l'on travaille ensemble et que ce n'est pas la fin du monde. On peut apprendre et la prochaine fois, agir différemment. Par exemple, si je vois un insecte sur une plante et que je demande à l'animatrice de l'identifier, elle devrait me diriger vers un bouquin dans le cabanon. Me demander d'aller le chercher et le regarder ensemble pour identifier cet insecte. Alors, c'est à moi d'aller trouver le livre et de commencer à chercher et partager ce que j'apprends avec les autres pour que la prochaine fois nous puissions l'identifier. L'empowerment, c'est de fournir des outils, mais c'est aussi [aux participants] de découvrir comment se servir de ces derniers.

L'*empowerment* peut être ainsi considéré à la fois comme un but à atteindre et comme une approche à adopter. Dans le sens de la vision de Paulo Freire (1974), l'éducation dans ces oasis collectifs urbains a une visée émancipatrice. Les porteurs de projets espèrent que ce type d'initiative devienne une amorce incitant les jardiniers à développer le vouloir-agir, à la base des pouvoirs, et les savoir-agir nécessaires à l'engagement et à la participation citoyenne.

La dimension critique des projets de jardins collectifs observés s'exprime également par l'approche conscientisante qui consiste à encourager le développement d'une réflexion critique par le dialogue avec les pairs. Tel que mentionné précédemment (à la section 5.3.2.1), l'animateur tente de faire des liens entre le jardin et divers enjeux. L'une des stratégies souvent utilisées par les animateurs est d'amorcer des discussions amenant les jardiniers à réfléchir en groupe sur certains enjeux socioécologiques. Un animateur dans les jardins portés par la Maison de Quartier Villeray donne un exemple :

AniVille3 : *J'essaie de faire passer des messages (...) sur le compostage, sur la santé, sur ce que contiennent les produits de nos jardins comme valeur alimentaire. (...) Tout ça, ce n'est pas sous la forme d'un cours, on ne fait jamais de cours bien structuré, mais cela se fait au fur et à mesure. Chaque jour, il y a des discussions*

avec chaque groupe sur un volet, avec l'autre groupe, c'est autre chose. Cela dépend aussi des gens et de leurs préoccupations... Donc, selon la composante du groupe, on oriente les discussions. Mais, comme mentionné, ce ne sont pas des cours structurés. Ce sont plutôt des flèches : je lance un mot ou quelqu'un d'autre lance un mot et on discute autour de ces mots. On fait un cours sans le savoir.

Pour certains, ce type de discussion permet de s'ouvrir et se questionner sur plusieurs dimensions de leur relation au monde et de faire des liens entre l'action locale et ses répercussions globales. Comme le confirme un animateur de NDG (**AniVic3**) :

[Le jardin collectif est l'occasion de] comprendre que beaucoup de nos aliments viennent de loin et contiennent de nombreux produits chimiques. Cette manière de nous alimenter est problématique parce que plusieurs personnes dans le monde ne sont pas assez nourries. Les jardiniers peuvent donc conclure eux-mêmes que ces inégalités sont assez bizarres.

Dès lors, si l'alimentation reste au cœur du projet éducatif porté par les jardins collectifs de notre étude, elle permet d'ouvrir sur de nombreuses autres dimensions de l'expérience et de la relation au monde.

5.4.2 La dimension politique du jardinage collectif urbain

Afin de bien mettre en contexte les résultats présentés dans cette section, il importe de rappeler que dans le cadre de cette recherche, nous suggérons une vision beaucoup plus large du concept de politique que celle généralement véhiculée faisant référence au cadre de l'appareil législatif et représentatif qu'est l'État et à une participation « traditionnelle » (exercice du droit de vote, militance au sein d'un parti politique) à ce système politique. Selon le cadre théorique et conceptuel proposé à la section 3.7 de ce mémoire, notre vision du politique concerne tout ce qui a trait aux affaires publiques, aux affaires de la cité, ou ce qui intéresse les *politai* (citoyens), acteurs de la vie politique. Cette vision du politique met l'accent moins sur les institutions, les fonctions ou les structures que sur des processus politiques reposant sur l'action et les relations de pouvoir. Dans le cadre de cette étude, nous avons donc tenté d'observer et d'explorer la dimension politique des « cas à l'étude » en regard de théories d'identité politique, d'action politique et d'espace biopolitique proposé au chapitre 3.

De ce fait, la plupart des participants rencontrés n'ont pas directement fait référence à une dimension politique en parlant de leur expérience de jardinage collectif urbain. En effet, ceux avec qui le fil de la conversation nous a amené à poser la question nous ont souligné leur peur de marginaliser encore plus ce type d'initiatives en y associant une telle dimension. Toutefois, même si le concept politique n'a pas directement été évoqué, plusieurs des personnes rencontrées nous ont fait part d'un cheminement personnel et social, attribuable à leur participation à un projet de jardin collectif.

JarVille2 : *Moi je me rends compte qu'à travers les jardins et en négociant avec le monde, moi je chemine là-dedans, et j'imagine que j'apporte quelque chose au jardin et au groupe et les autres m'apportent quelque chose. A un moment donné ça fait en sorte que je m'assois et que je me dis, il y a quelque chose dont nous avons jasé ce soir, et je n'avais pas réalisé que... etc. Alors, ça va plus loin que le jardinage. Parce que pendant que tu jardines, tu jases, «ha tu viens de tel patelin, ou tu as vécu telle affaire, etc.» Il y a une sorte de symbiose qui est là et qui est l'fun. Alors, tu as envie de voir le monde, même si tu n'as pas envie d'être là, tu te dis la gang est là et tu as envie de les voir.*

(À travers quatre années, est-ce que tu as changé?) **JarVille3** : *Bien oui j'ai pris confiance en moi. Je suis presque animateur maintenant. J'ai développé de nombreuses nouvelles compétences.*

Que ce soit au niveau de leur santé, de leurs habitudes alimentaires, de leur socialisation, de leurs relations à l'environnement, de leur lien à la communauté, les impacts et retombées de leur participation à un projet de jardin collectif sont multiples. Pris séparément, ils peuvent sembler minimes, mais comme nous l'explique une jardinière de Villeray, il est difficile de prédire à long terme les répercussions globales de tous ces petits changements :

JarVille1 : *Si tu te sens mieux dans ta peau, si tu as plus confiance en toi et que tu parles à des gens à qui tu n'aurais pas parlé avant, si tu essaies de nouveaux aliments et que tu t'ouvres à d'autres choses, tu nourris automatiquement ton estime de toi. Si tu nourris ton estime de toi, un petit pas en amène un autre, qui en amène un autre. Et qui sait si des gens qui ne travaillaient pas depuis plusieurs années peuvent se trouver un travail à temps partiel? Cela peut faire boule de neige. Donc en partant de l'éducation, socialement c'est un projet qui, sur le long terme, peut inciter directement les gens à travailler, il peut contribuer à la réduction du taux de chômage, à la diminution du nombre d'assistés sociaux, à l'émergence d'une société plus en harmonie, plus à l'écoute des autres, plus respectueuse des coutumes des gens, des personnes qui apprennent à travailler. Travailler la terre, si tu veux avoir quelque chose, cela t'amène à travailler pour voir le fruit de ton travail, à être valorisé.*

Les jardins amènent également tout un ensemble de valeurs et de nouvelles références pour les participants. Un animateur de la MQV souligne, par exemple, l'importance de ce type de projet dans l'apprentissage du vivre ensemble et des valeurs collectives :

AniVille2 : *Les jardins collectifs donnent une base importante pour l'éducation des personnes en changeant leur système de références individuelles à un système de références collectives. C'est assez difficile à réaliser, mais c'est un des moyens pour changer les habitudes des personnes, pour qu'elles puissent penser non seulement à elles-mêmes mais aussi aux autres.*

En lien avec la proposition théorique des architectes Constantin Petcou et Doina Petrescu (2008) sur le jardin collectif comme *interstice* ou *espace biopolitique* (espaces de résistance au biopouvoir) dans la ville, certains jardiniers ont mentionné que ce type de projet semble en opposition avec plusieurs caractéristiques physiques des villes contemporaines qui sont perçues comme individualistes, impersonnelles et coupées de la nature.

JarVille1 : *Ça prône la vie. En ville il n'y a pas de vie. Les êtres humains on ne vit, on survit. Donc, le fait d'être en contact avec la terre, même si tu n'en es pas conscient, le fait d'être en contact avec la terre, inconsciemment te ramène à la vie. Il y a un impact à semer la vie dans ton corps, à te remettre en vie, en mouvement.*

JarVille3 : *Au contraire de la campagne, ici en ville on vit en sauvage, en solitaire. Les jardins réunissent les gens. Ça fait un **contact humain**. Il n'y en a plus de sauvage (...) En ville on dirait que plus ça va, moins les gens sont en contact les uns avec les autres. C'est beaucoup chacun pour soi. Je m'excuse, mais je trouve que c'est un monde de sauvages. **La business, l'argent, l'économie**, c'est seulement ça qui compte. On est **des robots**. **Les jardins permettent de réunir les gens et de donner un break**. Ça devient comme **un milieu familial**. « Oublie tes préoccupations et amuse-toi! » Ça aide à redevenir humain.*

DirVic : *C'est aussi un lieu qui est accessible à tout le monde. Je trouve que dans les villes c'est vraiment important d'avoir des lieux où l'on ne trouve pas de pubs ou d'affiches d'entreprises. C'est plutôt un espace libre qui rend les gens égaux. C'est vraiment différent d'être dans un espace comme le jardin collectif, sans mur, sans plafond, on est libre d'être là et de partager ensemble.*

DirVic : *... Je dois revenir sur la liberté, le plein air, le sentiment d'égalité. Quand on se trouve dans la nature, ce n'est pas comme être dans un bureau. Il y a moins de barrières entre les gens je trouve.*

AniVille2 : *C'est donc vraiment l'espace, la végétation et l'air qui permettent à ce milieu d'être favorable pour l'estime de soi de la personne.*

Selon les dires des initiés de Villeray et NDG, ce type d'espace semble également favoriser un climat de confiance favorable à l'estime de soi permettant aux participants

de se recréer une identité subjective différente de celle valorisée dans le milieu social et professionnel capitaliste (emploi, statut social, etc.) tel que suggéré dans les travaux de Jacques Rancière (1998). La prise en charge d'un jardin en groupe peut donc les amener à adopter des positions, des rôles nouveaux, d'engendrer des subjectivités que les participants se construisent entre eux, et favoriser l'apparition « d'un sujet qui se pense par rapport aux autres ». Pour plusieurs jardiniers, le potager collectif sera un premier pas dans l'implication dans le quartier et dans la communauté.

DirVic : *(Le jardinage) c'est surtout que les gens se sentent à l'aise et libre à s'impliquer, à vivre une vie démocratique en prenant des décisions ensemble (...). On veut que les gens trouvent un intérêt à la vie communautaire et que les gens tissent des liens entre eux.*

AniVic3 : *... Je vois vraiment le jardin comme un espace de **changement social**. Une manière de **s'impliquer** dans nos communautés. D'avoir quelque chose de concret qui nous implique de manière pratique dans notre communauté. C'est aussi une façon **d'avoir véritablement le contrôle des décisions** qui sont prises par une implication dans la communauté. Il y a donc **l'aspect communautaire**.*

JarVille1 : *Apprendre à travailler ensemble, à s'adapter. (...) Apprendre à gérer les conflits et à être responsable aussi.*

AniVic2 : *... On crée de la solidarité. C'est aussi le « **community building** ». Ce n'est pas juste on fait pousser des légumes, on fait pousser du monde aussi.*

Tel qu'abordé brièvement à la section 5.2.2.1, d'autres jardiniers ont mentionné que le jardinage collectif leur a permis de prendre conscience de la dimension politique de l'alimentation et des problématiques socioécologiques qui découlent du système agro-alimentaire mondial. Selon cette vision, ces cultivateurs urbains se perçoivent également comme des jardiniers-activistes pour lesquels le jardin et l'autoproduction qui en découle sont l'occasion de se réapproprier une partie de leur pouvoir à se nourrir. Cette perspective fait référence au concept de souveraineté alimentaire qui, tel que décrit à la section 3.1.1 de ce mémoire, se veut une réponse politique à la déréglementation et à la marchandisation de l'alimentation et vise à encourager « une production agricole et alimentaire locale, saine et écologique, réalisée dans des conditions équitables qui respectent le droit de tous les partenaires à des conditions de travail et de rémunération décentes » (Coalition québécoise pour la souveraineté alimentaire, 2007).

AniVic3 : *(Le jardin collectif est l'occasion de) comprendre que beaucoup de notre alimentation vient de loin et a beaucoup de produits chimiques et que c'est un problème; que plusieurs personnes dans le monde ne sont pas assez nourries et que ces inégalités sont assez bizarres.*

JarVille1 : *Moi je suis contre les grosses sociétés et c'est beaucoup **pour couper l'intermédiaire**. Avec les grosses récessions, on sait où l'on s'en va. Si c'est seulement Provigo ou Métro qui nous nourrissent, ils mettent les prix qu'ils veulent et nous sommes coincés. On mange ou ne mange pas. Donc, les jardins et les arbres fruitiers peuvent aider à contrer cette dépendance.*

JarVille2 : *Ça permet d'avoir quelques **légumes qui ne viennent pas du marché**, ça n'a pas été récolté il y a six mois et mûrit dans une caisse, dans un camion, entre la Californie et ici.... C'est sympathique!*

Le fait d'encourager le développement d'une conscience critique et politique face à l'alimentation et aux enjeux qui y sont associés à travers le jardin semble une occasion favorable à la prise de conscience face à ce que Mitchel Thomashow (1995, p. 105) appelle l'*identité politique* qui amène à questionner le rapport aux relations de pouvoir en place en observant des habitudes citoyennes (vote), la consommation (choix de produits), les choix éthiques, les valeurs, etc. Dans le cas qui nous intéresse, l'alimentation devient l'objet de réflexion politique, et comme le souligne Lucie Sauvé (2009), le reflet d'un ensemble de valeurs et de considérations éthiques qui guident des prises de décisions quotidiennes qui encouragent certains systèmes de production et de distribution.

Malgré ces aspects politiques des projets étudiés, il semble toutefois que la plupart des participants semblent peu conscients de la dimension politique du jardinage collectif et parlent plutôt de changement social.

5.5 Difficultés, défis et enjeux

Afin de répondre au quatrième objectif de cette recherche, nous avons questionné les initiés aux projets de jardins collectifs de Villeray et NDG sur les difficultés et enjeux qu'ils perçoivent en lien avec les initiatives à l'étude. Malgré le succès de ces initiatives et l'engouement du public montréalais pour le jardinage collectif urbain ces dernières années, les responsables et principaux acteurs de ces projets sont confrontés à de nombreux défis.

Sur le plan politique par exemple, même si le nombre d'adeptes de potager urbains ne cesse d'augmenter, l'agriculture urbaine reste marginale et méconnue et n'est toujours pas intégrée aux grands plans de développement et d'aménagement urbain. Ce manque de reconnaissance a plusieurs implications pour les porteurs de projets, en particulier des difficultés à obtenir un financement stable. Le manque de ressources occasionne souvent un roulement de personnel dû aux difficultés de garantir un emploi régulier, une précarité en matière de développement des projets (y compris les plus anciens et stables) et un essoufflement des acteurs (entraîne par exemple, un roulement de personnel). Une animatrice de NDG résume très bien cette situation :

***AniVic2 :** Nous ne savons pas, d'une année à l'autre, si certaines sources de financement seront renouvelées. Nous avons certains postes qui sont garantis chaque année grâce à notre principal bailleur de fonds Centraide, mais toutes les autres sources de financement ne sont pas assurées d'une année à l'autre. Par exemple, pour mon poste l'été dernier, Action Communiterre a su qu'il recevrait l'argent des Œuvres du Cardinal Léger alors que la saison de jardinage avait déjà commencé, vraiment à la dernière minute. C'était la même chose cet été. Nous avons demandé des fonds pour cinq postes étudiants, et nous obtiendrons une réponse la semaine précédant l'ouverture des jardins. C'est dommage parce que plusieurs candidats intéressants auront accepté entretemps des emplois ailleurs. Mais on parvient à garder le sourire.*

Une autre difficulté d'ordre politique est liée à la négociation de l'utilisation de l'espace urbain dont dépendent les jardins collectifs pour leur survie. Comme les espaces vacants, cultivables et non contaminés sont assez rares en milieu urbain, ils sont très convoités. Il faut donc être créatif afin de réfléchir à des espaces mixtes, où développeurs immobiliers et jardins urbains peuvent cohabiter.

***DirVic :** Un autre défi est au niveau de l'espace. Je viens d'apprendre qu'au Québec, dans les années 70s, le parti Québécois a réservé des terres pour une fonction agricole. Alors, je trouve ça génial. Mais dans les villes, comme ici à Montréal, nous sommes sur une île, alors il faut être très créatif avec les terrains que l'on a. Aujourd'hui encore, on construit les bâtiments sans penser à un toit qui pourrait soutenir l'agriculture urbaine. Il me semble qu'en 2008, on doit trouver des solutions afin d'intégrer des deux réalités : c'est-à-dire la bâti et les besoins de première ligne comme la nourriture. C'est à nous de travailler avec les gens qui bâtissent ces bâtiments afin de leur faire penser à ce constat. Pas pour l'avenir, mais pour aujourd'hui. Parce que les communautés ont besoin de nourriture fraîche et locale. Il y a des arrondissements qui sont plus branchés avec tout cela, mais il existe toujours des gens qui ne valorisent pas l'agriculture et une vie plus en lien avec la terre. Moi je crois que cela devra changer, qu'on le veuille ou pas.*

Toujours en lien avec la reconnaissance, les jardins collectifs urbains luttent actuellement pour faire valoir leur caractère multidimensionnel. Même si les problématiques se complexifient et nécessitent des solutions globales et interdisciplinaires, et que de plus en plus de programmes de financement parlent d'interdisciplinarité et de gestion intégrée, plusieurs bailleurs de fonds attribuent toujours des subventions sur la base des critères strictement définis en fonction de disciplines compartimentées. Comme les jardins collectifs se définissent comme des interventions tout à la fois en sécurité alimentaire, en développement durable, en éducation, en santé, en engagement sociocommunautaire, etc., ils se voient souvent refuser des subventions parce que les évaluateurs jugent qu'ils ne sont pas assez spécialisés dans un domaine ou dans un autre.

AniVille2 : *Dans les ministères, ils nous subventionnent principalement sous la catégorie des loisirs à l'heure actuelle. D'autres bailleurs de fonds nous donnent des subventions en sécurité alimentaire. Si, par exemple, nous voulions sortir de ces créneaux pour aller davantage vers le développement durable où il y a de l'argent actuellement, ce serait compliqué. Il n'y a personne qui voit la globalité de l'effet des jardins collectifs.*

AniVic1 : *Tu sais que notre mission a comme un double mandat, sécurité alimentaire et environnement? Ce qui est bien! Mais ce que est moins bien en même temps c'est que certains bailleurs de fonds parfois arrivent et disent que nous sommes trop environnement et eux ne financent que des projets qui sont seulement en sécurité alimentaire ou le contraire. Maintenant les fondations ou les bailleurs de fonds qui nous soutiennent c'est vraiment grâce à noter double mandat ou notre mission. Il y en a où c'est très positif, mais ce n'est pas la majorité.*

JarVille1 : *Ce qui est difficile là dedans (l'aspect multidimensionnel des jardins) et que je trouve dommage c'est plus au niveau des bailleurs de fonds. C'est tellement important sur plusieurs paliers : santé alimentaire, santé sociale, santé psychologique, santé psychiatrique, et tout ça que c'est là que nous avons besoin des spécialistes comme toi pour le souligner parce que les gouvernements n'écoutent que si c'est un PHD qui fait une étude. Si c'est le petit responsable de la Maison de Quartier qui dit que ça a un impact profond, ça ne compte pas. Donc c'est très dommage. Nous on le vit, on le porte en soi, mais il faut avoir des portes-paroles qui le conscientisent ça. C'est quand même assez ridicule qu'il n'y ait pas de financement pour ça, mais qu'on finance des choses ont moins d'impact.*

Ce manque de reconnaissance est également palpable en ce qui concerne la dimension éducative des jardins collectifs.

AniVille3 : *Nous ne sommes pas reconnus actuellement comme acteurs ayant une légitimité en éducation, que ce soit en matière d'alimentation, d'environnement, ou autre. Nous n'avons pas de statut jusqu'à présent. Si nous étions reconnus en tant que*

tel – pour notre mission propre —, par les différents ministères, nous pourrions travailler en collaboration avec eux et peut-être avoir un ancrage formel dans chaque école. Nous sommes un des rares quartiers où on peut trouver autant d'écoles qui travaillent avec les jardins collectifs, mais ça reste encore très informel.

Une discussion de groupe avec les participants de la MQV souligne que trop peu d'études ont mis en évidence tout l'apport des jardins pédagogiques dans les écoles portés par la MQV qui va au-delà du simple loisir pour les enfants qui y participent.

(Conversation de groupe) JarVille1: *Ce n'est pas un loisir que l'on propose aux enfants, mais plutôt de la psychoéducation. Quand on sait que les psychorééducateurs sont débordés à cause du manque de financement de l'État. Pour les maladies mentales et les maladies tout court. À l'école on fait de la psychoéducation par le jardinage.*
AniVille3: *C'est une aubaine pour les écoles de jardiner dans la cour de l'école ou dans le quartier.* **JarVille1 :** *Le problème est que quand il n'y a pas d'études qui le démontrent clairement, personne ne voit tout le potentiel de ce type de projet.*

Également, des enjeux liés à l'atteinte des divers objectifs fixés par les organismes porteurs de projets ont été soulevés. Par exemple, le manque de temps dû à la surcharge de travail pour certains animateurs peut parfois compromettre l'ambiance, la transmission des savoirs et le développement des compétences nécessaires au bon déroulement de l'activité collective de jardinage. Le manque de disponibilité des animateurs peut parfois démotiver certains jardiniers qui s'engagent principalement pour répondre à un désir de socialisation au sein du projet ou qui auraient eu besoin de plus d'accompagnement. Dans les mots d'un jardinier de Villeray **JarVille3** : « *Lorsque l'on sème, il faut opérer, car le temps est limité. Dans l'affluence, on n'a parfois l'impression qu'ils (les animateurs) manquent de temps pour bien expliquer* ».

Finalement, la complexité de certains messages, plus difficiles à construire et à transmettre, pose un défi pédagogique. Notamment, la santé semble un sujet difficile à aborder pour certains animateurs. Savoir ce qui intéresse réellement le public en la matière, trouver les bons mots, ne pas sembler moralisateur, sont des défis pour les acteurs. Certains animateurs cherchent aussi à s'affranchir des outils conventionnels comme le Guide alimentaire canadien dont les gens ont trop entendu parler selon eux. Pour un animateur de la MQV, le manque de culture scientifique des apprenants constitue un obstacle :

AniVille3 : *Par rapport à la santé, je ne trouve pas toujours les mots qu'il faut pour exprimer ce que j'ai à dire. C'est facile de dire « il faut manger moins de ceci et plus de cela ». Mais il faut aussi que le public sache de quoi je parle. J'ai l'impression que*

c'est une question de manque de culture scientifique. Par exemple, le cholestérol : tout le monde sait qu'il y a du bon et du mauvais cholestérol, mais ça reste vague pour eux. Ils ne savent pas ce que contient le poisson ou la viande rouge, ils ne savent pas la différence. Je crois que c'est l'école qui devrait faire quelque chose par rapport au manque de culture scientifique. C'est sûr que notre société n'est pas pauvre en connaissances scientifiques par rapport à d'autres sociétés, mais il reste encore beaucoup à faire. La culture scientifique est importante pour faire des choix d'alimentation ou de santé appropriés. On n'a pas besoin de devenir médecin, mais d'avoir au moins un minimum de culture scientifique.

5.6 Les perspectives et pistes de développement

Finally, afin de répondre au cinquième objectif de ce processus de recherche, nous avons demandé aux acteurs de projeter les potagers collectifs urbains dans le futur et d'identifier des perspectives et pistes de développement pour ces derniers. Ainsi, il semble que même si de nombreux défis subsistent, les jardins collectifs montréalais ont le vent dans les voiles. Ses artisans – responsables, animateurs, jardiniers - en témoignent. Les médias commencent à s'intéresser à ce type d'initiatives, les secteurs institutionnels et privés sont de plus en plus ouverts aux partenariats et l'agriculture urbaine sous toutes ses formes a la cote. Lorsqu'on demande aux acteurs où en sera le jardinage collectif dans cinq à dix ans, ils répondent à l'unisson : *Il y aura plus de jardins! Les jardins se répandront partout!*

DirVic : *Moi j'aimerais reprendre des espaces orphelins, qui sont vacants, et y voir de la verdure, des plantes comestibles, des arbres et de la biodiversité. Je vois beaucoup de toits verts. Je voudrais voir plusieurs emplois verts, des cols-verts, je veux voir un mouvement dans cette direction. Je me trouve vraiment chanceuse de travailler dans ce domaine et je trouve qu'il y a de l'espace pour d'autres personnes. Surtout les jeunes qui commencent à travailler. Il faut leur fournir une formation et des occasions d'agir pour le bien-être de la communauté. Je veux donc voir du vert partout bien sûr, mais aussi que les gens sont bien impliqués. Aussi voir plus d'autosuffisance.*

AniVille3 : *J'aimerais qu'il y en ait plus, qu'ils soient plus reconnus. Et puis que ça fasse vraiment comme une tache d'huile, que ça se répande partout.*

JarVic3 : *Qu'il y ait un Action Communiterre dans chaque ville. Que la plupart des gens qui habitent dans des villes fassent partie d'un tel organisme. Même s'ils n'ont pas leur propre espace...*

Autant à la Maison de Quartier Villeray qu'à Action Communiterre, les acteurs espèrent la reconnaissance accrue de la dimension éducative de ce type de projet, et ce, dans une diversité de contextes.

JarVille1 : *On voudrait qu'il y ait les jardins en prison, les jardins dans les hôpitaux psychiatriques, les jardins dans les garderies, les jardins dans les centres d'handicapés mentaux et physiques, les jardins dans les centres de correction, etc. Il faudrait des jardins partout où il y a de la souffrance humaine. Le jardinage amène du baume aux blessures de l'être humain. Donc, il faut apprendre le jardinage aux jeunes et aux adultes, en ville et partout. Pour que cela arrive, il faut convaincre le gouvernement et les bailleurs de fonds de nous soutenir.*

JarVille2 : *Qu'il y ait une reconnaissance plus formelle de l'apport des jardins! Que les gens qui sont en place au niveau du système de la santé, des élus, et la population en général, aient une certaine reconnaissance. Qu'ils soient reconnus, au niveau du financement, que cela prenne de l'ampleur. Qu'il y ait plus d'exemples comme le jardin de la communauté haïtienne. Qu'au lieu d'avoir 14 jardins, il y en ait 28, et qu'il y ait 200-300 jardiniers. Que ça prenne de l'ampleur.*

En attendant, La Maison de Quartier Villeray continue son travail avec plusieurs écoles du quartier et vient de produire un guide pédagogique⁵⁵ sur l'éducation via le jardinage à l'école afin d'encourager les professeurs à introduire le jardinage collectif en milieu scolaire. Dans le même sens, Action Communterre a fait des partenariats en 2009 avec des institutions qui ont des serres (l'Université Concordia et une école à Richelieu en partenariat avec le Centre d'interprétation des énergies renouvelables) pour *faire pousser des plantes et partager des apprentissages (DirVic).*

En ce qui concerne l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les projets de jardins collectifs déjà en cours, une animatrice de NDG **AniVic3** suggère la possibilité d'instaurer des séances de discussion plus formelles durant la période de jardinage sur différentes thématiques connexes, choisies par les jardiniers. Ce serait une façon de pouvoir aborder directement certains enjeux. Elle précise toutefois qu'il faut faire attention, car « *c'est toujours un équilibre à maintenir, car il y a beaucoup de travail à faire au jardin.* » Elle poursuit : « *mais ce serait très intéressant d'avoir des moments clés pour discuter de ces thématiques, car ce sont des conversations importantes à avoir. Cela pourrait être intéressant aussi, d'avoir accès à de l'information à propos de la santé, de l'environnement. On pourrait ensuite faire des liens avec les enjeux et ce qui se fait ailleurs avec l'agriculture urbaine, etc.* ».

⁵⁵ Oudijt, M. et Mohand, D. (2008). *Éducation via le jardinage Outil pédagogique pour le jardinage avec les enfants du cycle primaire à l'usage des animateurs, des enseignants et des intervenants.* Maison de Quartier Villeray : Montréal, en ligne : <http://www.eco-alimentation.uqam.ca/categories/expertise.html>

Un autre jardinier de NDG suggère de compléter le cycle « du jardin à l'assiette et de retour au jardin » en mettant plus l'accent sur les recettes et trucs de cuisine. Pour l'instant, l'organisme le fait de façon assez informelle, mais avec plus de moyens, les participants pourraient éditer un livre de recettes, ou simplement une version électronique, sur les légumes produits dans le jardin afin de donner des idées aux jardiniers :

JarVic1 : *Si nous avions plus de personnels, nous pourrions avoir des recettes sur notre site Web ou publier un guide sur les légumes méconnus du jardin, comment les cuisiner, etc. Bonne Boîte Bonne Bouffe le fait dans leurs paniers de légumes mensuels. Je crois que cela serait une excellente idée pour les jardins si nous pouvions le faire plus formellement.* (traduction libre).

Ainsi, les idées ne manquent pas au sein des deux projets analysés dans cette étude afin de faire germer encore davantage des projets de production écoalimentaire autant au niveau pédagogique, économique que politique.

Devant cet éventail de résultats issus de l'analyse des données, le chapitre suivant présentera une discussion plus approfondie de chacun des objectifs de cette recherche en lien avec les éléments théoriques retenus comme cadre de référence pour cette étude.

CHAPITRE VI

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre présente une synthèse des résultats obtenus issus de l'analyse des données en lien avec les objectifs de cette recherche. Il offre également une discussion plus poussée sur les relations existant entre ces résultats et les éléments théoriques retenus comme cadre de référence pour notre étude. Cette section commence avec un retour sur le déroulement de l'étude, en présentant quelques forces et limites de cette dernière. Ensuite, nous revenons plus en profondeur sur l'atteinte de chacun des objectifs de l'étude. Finalement, nous exposons certains défis et pistes de déploiement de l'éducation à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain.

6.1 Déroulement de l'étude, forces et limites

Tels que mentionnés brièvement au début du quatrième chapitre de ce mémoire, tous les choix méthodologiques comportent des forces et des limites. Il n'existe donc pas de parcours de recherche parfait, mais plutôt une séquence de choix justifiés et cohérents avec les objectifs et la posture épistémologique de l'étude, appliqués de la manière la plus rigoureuse possible en tenant compte du contexte. Dans cette section, nous présentons, avec le plus de transparence possible, les hauts et les bas du déroulement de la recherche en lien avec les choix méthodologiques effectués en début de parcours.

6.1.1 Forces et succès de l'approche choisie

Parmi les points forts de cette étude, il importe d'abord de souligner le choix d'une approche méthodologique souple et flexible basée sur une démarche de recherche qualitative de type inductive. Cette approche nous a permis d'avoir recours à un processus itératif, alternant entre la construction du cadre théorique, la collecte de données et l'analyse afin de laisser place à la découverte. En effet, bien que les questions des entrevues aient été orientées en partie par le cadre théorique établi en début de recherche, le fait de ne pas avoir été restreint l'analyse aux éléments de ce dernier a permis de valoriser la richesse du discours des participants et de mieux saisir le potentiel éducatif des jardins collectifs.

De plus, la combinaison de plusieurs stratégies de collectes de données a permis d'assurer une plus grande validité des informations recueillies. Bien que les notes prises lors des observations directes n'aient pas été analysées systématiquement, celles-ci ont été utiles pour s'assurer qu'il n'y ait pas de contradiction entre ce qui a été observé et ce que les participants ont rapporté. De fait, les observations ont la plupart du temps permis de confirmer ce qui nous avait été dit. L'observation a également permis la collecte de matériel qui a servi à la description des jardins à l'étude.

Un autre atout de ce parcours de recherche est certainement la longue période de temps sur laquelle se sont déroulées les activités de collecte de données, soit plus de deux années et demie. Ce plongeon en profondeur sur plus de vingt-quatre mois a été possible grâce à mon implication et mon intérêt en tant que chercheuse principale, ainsi qu'à l'ouverture et à la générosité des deux groupes collaborant à la recherche. J'ai donc pu participer à plusieurs des activités « éducatives » de chacun des réseaux tout au long de la saison de jardinage afin d'enrichir les données déjà colligées par les entrevues, ainsi que d'observer l'évolution des expériences des réseaux de jardins collectifs de NDG et Villeray dans le temps. Cette immersion à moyen terme a toutefois occasionné quelques difficultés. Par exemple, le roulement de personnel dans chacun des projets de jardins a parfois obligé à recommencer certaines étapes et à réexpliquer les fondements de l'étude avec de nouveaux collaborateurs. Toutes les étapes de l'étude ont été réalisées, mais ces changements ont demandé des efforts supplémentaires à quelques reprises afin de renouer les liens de confiance avec des personnes nouvellement embauchées au sein des deux organismes participants à la recherche.

Finalement, l'engouement social pour la culture potagère et l'agriculture urbaine durant le déroulement de cette étude a suscité un large intérêt pour les résultats de cette dernière, autant au niveau des porteurs de projets eux-mêmes, de la communauté universitaire que chez un public d'initiés ou d'apprentis plus élargi. Nous avons donc eu la chance de participer à de nombreuses conférences, tables rondes et discussions publiques sur le sujet de cette étude⁵⁶,

⁵⁶ Legault, A.M. (2010). « Action Communiterre et la Maison de Quartier Villeray : L'éducation relative à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs montréalais » *Colloque Alimentation, Environnement, Santé : Un défi d'éducation*, (Montréal, 15 octobre), Université du Québec à Montréal – 15 octobre 2010 ; Legault, A.M. (2010). « Éducation relative à l'environnement et agriculture

ainsi que de collaborer à des publications qui ont permis une large diffusion des résultats à différentes étapes de ce parcours de recherche. Comme l'une des retombées espérées de ce processus est la valorisation et l'enrichissement des initiatives étudiées (auprès des acteurs eux-mêmes, des milieux institutionnels, politiques et de l'éducation formelle) en identifiant les jardins collectifs comme des acteurs en matière d'éducation à l'éco-alimentation, une large diffusion des résultats de cette démarche ne peut qu'être constructive.

6.1.2 Limites et défis rencontrés

Malgré ces succès, plusieurs limites peuvent aussi être mises en évidence dans cette étude. D'abord, en ce qui concerne l'échantillon de personnes sélectionnées pour participer à la recherche, le fait de ne choisir que des personnes volontaires ou proposées par les deux organismes ayant collaborés à l'étude a possiblement eu un impact sur les résultats obtenus. En effet, tous les initiés qui ont participé à la recherche sont des personnes qui croient beaucoup au jardinage collectif en milieu urbain et qui sont très impliquées dans les deux organisations étudiées. Cela a l'avantage de présenter des regards d'initiés qui connaissent très bien les projets et peuvent sans doute mieux s'exprimer sur une dimension éducative, mais nous pouvons penser que leur discours est peut-être teinté d'une vision particulièrement positive de ces projets.

De plus, le fait de choisir des participants pour la recherche ayant des rôles différents au sein des jardins collectifs – soit des jardiniers, des animateurs et des responsables – a eu comme effet positif d'élargir le champ des représentations obtenues, mais a tout de même ajouté un degré de complexité lors de la réalisation des entrevues individuelles et en groupe. Même si notre guide d'entrevue se voulait flexible et adaptatif, nous avons prévu utiliser à peu près la même base de questions pour chacun des entretiens. Nous nous sommes rapidement aperçus

urbaine » 2^{ème} édition de l'école d'été sur l'agriculture urbaine, (Montréal, 2-6 août 2010), Université du Québec à Montréal – 4 août 2009; Legault, A.M. (2009). « Les jardins collectifs urbains : un espace éducatif à saveur politique ». 5^e Congrès mondial d'éducation relative à l'environnement (Montréal, 10-14 mai, 2009), Palais des congrès – Montréal, 12 mai 2009; Legault, A.M. (2009). « Un espace éducatif à saveur politique pour une ville plus cultivée : le jardin collectif urbain », In 1^{ière} école d'été sur l'agriculture urbaine : L'agriculture urbaine pour l'aménagement urbain viable et le développement social des quartiers », (Montréal, 3-7 août 2009), Université du Québec à Montréal – 3 août 2009.

que tous les acteurs, selon leur position et rôle dans les projets étudiés, n'avaient pas le même niveau de discours et de compréhension des concepts abordés. Nous avons donc dû adapter nos questions afin que tous soient à l'aise et aient une base d'information suffisante pour répondre aux questions. Lors des entrevues de groupe, nous avons également dû agir comme modérateur pour nous assurer d'une participation équitable de chacun.

Dans un autre ordre d'idée, le guide d'entrevue utilisé, réalisé à partir des concepts clés et des objectifs de la recherche, a permis de recueillir une quantité appréciable de données. Par contre, sur certains aspects plus exploratoires que nous avons décidé de traiter de manière plus indirecte et transversale, comme les dimensions politique et critique de l'expérience de jardinage collectif par exemple, les entrevues ont généré moins de propos par les participants. Même si notre stratégie était d'aller chercher ces éléments à travers d'autres questions, nous constatons que cette tactique n'a pas nécessairement donnée les résultats espérés. Nous avons observé que ces aspects de leur pratique étaient abstraits et théoriques pour la plupart des participants rencontrés. Il est même possible que plusieurs d'entre eux n'aient jamais eu l'occasion de réfléchir jusqu'ici sur ces sujets et de les mettre en relation avec le jardinage collectif, ce qui les a rendus moins loquaces sur ces aspects lors des entrevues. Toutefois, il ne faut pas exclure le fait que les jardins collectifs offrent peut-être aussi moins d'occasions de développer ces dimensions. Cette question est abordée plus loin dans ce chapitre.

Un autre aspect qui doit être retenu comme une limite par rapport aux objectifs proposés en début de recherche est le manque de temps et de ressources afin d'approfondir les dimensions collaborative et critique du processus de recherche. En effet, l'une des intentions de départ de cette étude était de travailler en collaboration « avec » les deux organismes participants à la recherche selon les principes de l'approche de recherche collaborative proposée par Desgagné et coll. (2001, p.34) plutôt que de faire une recherche « sur » ces derniers. Selon ces auteurs, la participation des acteurs « étudiés » au processus de recherche est « essentielle au développement des connaissances liées à la pratique et, bien sûr, au développement de la pratique elle-même ». Même si nous avons effectué quelques retours avec ces derniers, qu'ils ont été invités à participer à la validation des résultats préliminaires de l'étude de cas à

travers une entrevue de synthèse de groupe (qui sera abordée dans la section 4.6 de ce chapitre) ainsi qu'à la formulation de recommandations dont font état les résultats de la recherche, nous sommes conscient que le degré de collaboration aurait pu être d'avantage approfondi.

Dans le même sens, nous avons également l'objectif d'inscrire cette recherche dans une posture critique visant la transformation de l'équilibre « socio-politico-économique » (Villemagne, 2005) en stimulant, chez ses collaborateurs, une réflexion critique sur leur discours et leur pratique éducative, de manière « à révéler les contradictions, les ruptures, les paradoxes, à débusquer les jeux de pouvoir et les intérêts cachés qui contraignent les libertés et entretiennent les inégalités » (Sauvé, 1997, p.171). Bien que nous ayons eu la chance de nous plonger en profondeur dans le processus de recherche et de passer beaucoup de temps avec les participants de Villeray et de NDG, nous sommes conscients d'avoir manqué de temps pour pousser plus loin cette dimension de la recherche. Il aurait été intéressant, par exemple, d'organiser un groupe de discussion avec les participants des deux organismes spécifiquement sur les dimensions critique et politique de leurs actions afin de pouvoir stimuler d'avantage une réflexion critique chez ces acteurs.

Malgré ces faiblesses, il semble que la participation à l'étude ait tout de même amené certains acteurs rencontrés à prendre conscience de dimensions de leurs pratiques dont ils n'étaient pas conscients au départ. Un jardinier de Villeray nous confiait, par exemple, que le fait de réfléchir à haute voix sur sa participation aux jardins collectifs à travers les entrevues, l'a fait cheminer et prendre consciences de certaines dimensions qui restaient plutôt abstraites et ancrées dans l'action.

Jarville2 : *L'entrevue permet de verbaliser, parce que des fois tu te fais poser des choses, des questions, ça permet de te faire réfléchir. Des fois tu fais des choses, d'instinct, tu pressens que oui ça va te donner quelque chose. De verbaliser des fois dans le processus de réflexion, moi je considère que ça m'apporte quelque chose aussi. Je trouve ça sympathique. Depuis mon hospitalisation, je suis dans un processus de réflexions de prises de conscience. La petite entrevue ajoute à ce processus et je trouve ça l'fun. Ça amène à voir certaines choses que je n'avais pas nécessairement vues comme telles. C'est pour ça que j'aime ça faire ça, car je considère que ça me fait avancer en même temps.*

Finalement, tel que mentionné brièvement dans la section 4.11 de ce mémoire, le choix de l'étude de cas comme approche méthodologique, même s'il est cohérent avec la démarche d'une étude exploratoire de nature interprétative et critique visant à saisir un phénomène en profondeur, ne permet pas la généralisation des résultats (Mace et Pétry, 2000, p. 80) à tous les jardins collectifs du Québec, ou même à ceux de la région montréalaise. Notre décision de faire deux études de cas plutôt qu'une seule et de collaborer avec des jardins collectifs situés dans des quartiers aux réalités socio-économiques contrastées de Montréal avait pour objectif d'explorer plus avant la diversité des réalités, mais reste limitée. Comme le nombre de nouveaux jardins collectifs et les formes qu'ils prennent aujourd'hui ne cessent de croître et de se diversifier depuis le début de cette recherche, les résultats de cette démarche pourraient bien ne s'appliquer spécifiquement qu'aux jardins étudiés. Nous croyons tout de même que certaines dimensions transversales aux deux jardins étudiés restent intéressantes et pertinentes pour d'autres initiatives, pouvant servir de base de réflexion ou d'inspiration pour leur propre contexte.

Ainsi, en dépit de ces limites, les éléments de résultats présentés dans la section suivante de ce chapitre montrent que cette étude a atteint ses objectifs et pose des bases intéressantes pour la reconnaissance et le développement de l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte d'éducation non formelle, encore plus spécifiquement en contexte de jardinage collectif urbain. Chacun des objectifs de cette recherche est ainsi abordé afin de mettre en lumière les principaux résultats de l'étude en lien avec certains éléments de notre cadre théorique et conceptuel.

6.2 Les fondements de l'éducation à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs

Dans un premier temps, cette recherche exploratoire avait pour objectif de répondre à la question suivante : quels sont les fondements de l'éducation à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs urbains? Il importe de rappeler que les fondements éducatifs, c'est-à-dire les représentations, les valeurs et les choix éthiques constituent les bases de l'expérience éducative sur lesquelles repose le projet éducatif. Afin de guider la collecte de données, deux objectifs spécifiques ont été identifiés : 1) Cerner les représentations des acteurs en lien avec les concepts clés de cette recherche (éducation, santé, alimentation, environnement, les

dynamiques sociales); 2) Identifier les repères éthiques et les motivations des acteurs impliqués dans le projet.

La théorie des représentations sociales, telle que présentée par Sauvé et Garnier (2000), a été particulièrement utile comme cadre de référence pour cette partie de la recherche afin de saisir, directement à travers le regard et le discours des acteurs impliqués à Villeray et à NDG, leur perception de l'objet à l'étude et de comprendre comment leurs conceptions de certains «  l ments » sociaux guident leurs actions. En effet, selon cette théorie, chaque individu construit des représentations à travers son vécu, ses expériences, ses valeurs, ses croyances et ses attitudes qui constituent le schème de pensée que les personnes utilisent afin de comprendre le monde qui les entoure et interagir les uns avec les autres. Aux fins de ce mémoire, l'étude des représentations s' st faite autour des principaux concepts de la recherche, soit l'éducation, l'environnement, l'alimentation, la santé, les dimensions sociales et de la relation entre ces derniers afin de saisir comment les participants de Villeray et NDG conçoivent l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain. Une attention particulière a également été accordée aux motivations et aux considérations éthiques associées aux projets étudiés.

6.2.1 La vision de l'éducation : un contexte unique et privilégié

Si toutes les personnes rencontrées reconnaissent l'importance de l'éducation au sein des jardins collectifs étudiés, elles ont tenu à faire la distinction entre les fondements de l'éducation au jardin et celle du milieu formel surtout associé au modèle scolaire classique. Ainsi, loin des quatre murs de la classe et de la traditionnelle relation maître-élève, l'éducation au jardin se présente plutôt comme une pédagogique ouverte sur le monde, dans un lieu privilégié sans mûr ni plafond, favorisant un contact avec la nature et encourageant un sentiment de liberté et d'égalité chez les participants au projet.

Pour faire le lien avec les paradigmes socioculturels et éducatifs proposés par Bertrand et Valois (1992), les participants rencontrés semblent assez critiques des modèles dominants, soit le paradigme industriel proposant une vision quantifiable et objective de la connaissance et des paradigmes éducatifs associés - soit les paradigmes relationnels et technologiques - qui

mettent de l'avant des modèles pédagogiques axés sur la transmission de savoirs prédéterminés par un maître détenteur de ces savoirs et sur la quête d'efficacité. Pour les personnes rencontrées, le jardin collectif correspond à un projet d'éducation unique, entre autres grâce aux caractéristiques physiques du lieu ainsi qu'aux approches, aux valeurs et aux stratégies qui y sont promues. Ce contexte éducatif cadre davantage avec les modèles inventifs et symbiosynergiques de Bertrand et Valois (1992) où l'éducation a pour fonction de faire émerger et de développer le projet de « vivre ensemble » autrement selon une vision sociale, écologique et spirituelle de la société où l'individu serait en symbiose avec la nature. Ces observations semblent confirmer les conclusions de Mahuzies (2009) qui soulignait dans son mémoire que le jardin est un milieu écologique diversifié, à l'interface des réalités éducatives et sociales (2009, p.231). Il devient un objet de formation pertinent et porteur en ERE, car il favorise la mise en œuvre « de stratégies pédagogiques qui tiennent compte du rapport au monde, de la globalité et de la complexité de l'objet d'apprentissage (réseau de relations personne – société – environnement) » (Mahuziès, 2007, p.1).

En abordant l'éducation avec les jardiniers-initiés, on apprend également que les jardins collectifs urbains de Villeray et NDG s'appuient sur un ensemble de valeurs qui sont souvent incarnées par l'animateur et par les responsables des initiatives. Ainsi, à la base de l'expérience de jardinage, on retrouve des principes d'entraide, de solidarité, de partage, d'ouverture, de respect et d'engagement. La dimension collective du projet amène également les jardiniers à modifier leur système de référence individualiste encouragé par la société actuelle, vers une vision communautaire et collective où la réussite du projet doit se faire en groupe, en composant avec les forces et faiblesses de chacun.

Cet accent mis sur l'apprentissage du « vivre ensemble » et le travail d'équipe distingue le jardin collectif des jardins communautaires, initiative de jardinage urbain portée par la Ville de Montréal qui met à la disposition des citoyens des parcelles individuelles. Il a semblé important pour plusieurs des participants aux jardins collectifs de souligner les différences entre les fondements de ces deux types de projets d'agriculture urbaine. Ces distinctions relatives aux fondements et au mode de fonctionnement pourraient expliquer en partie pourquoi les résultats de notre recherche semblent aller à l'encontre des conclusions de l'étude de Bouvier-Dalton et Sénécal (2001) sur les relations sociales au cœur des jardins

communautaires de la Ville de Montréal. Ces auteurs concluent que les relations sociales dans les jardins communautaires qu'ils ont observés semblaient la plupart du temps superficielles (éphémères, ponctuelles) et que ces espaces publics ne semblaient pas être un territoire de recomposition du lien social fort. Dans les projets de jardins collectifs au centre de notre étude, il semble au contraire que la dimension sociale soit au cœur de l'expérience de la plupart des personnes rencontrées. Les participants rencontrés ont été nombreux à souligner les impacts positifs et durables des jardins collectifs sur le tissu social à travers la création de nouveaux liens d'entraide, de socialisation, de solidarité et même d'amitiés qu'ils y associent. Ainsi, alors que Bouvier-Dalton et Sénécal (2001) considèrent les jardins communautaires comme des espaces sociaux ambigus, nous aurions tendance à caractériser les jardins collectifs observés comme des espaces où la création de liens sociaux forts est encouragée et fait intrinsèquement partie des fondements du projet.

En ce qui concerne les motivations des participants aux jardins collectifs de Villeray et NDG, nous nous sommes aperçu rapidement qu'elles sont aussi diverses et variées que le nombre de jardiniers, animateurs et responsables au sein des projets à l'étude. Certains jardiniers viennent pour l'alimentation (sécurité alimentaire, accès à une alimentation locale, biologique, etc.), la socialisation (briser l'isolement, rencontrer de nouvelles personnes dans le quartier, travailler en groupe, etc.), l'éducation (apprendre l'agriculture biologique, découvrir de nouveaux légumes, par exemple), l'environnement (contact avec la nature, compostage, verdir la ville, etc.), pour faire des économies sur le panier d'épicerie, pour le loisir (passe-temps), la santé (activité physique, être dehors) et même parfois pour des motivations politiques (comme s'engager dans la vie de quartier ou se réapproprier des espaces urbains). Les animateurs et responsables, quant à eux, travaillent à partir des objectifs de l'organisme qu'ils représentent, mais ils doivent aussi tenir compte des intérêts et des réalités du groupe de jardiniers dans le projet. Pour les animateurs derniers l'éducation a une visée émancipatrice, ayant pour moteur le renforcement du sentiment de pouvoir-agir (*empowerment*) et pour objectifs la conscientisation et l'autonomie.

Par conséquent, nous avons pu noter que ces deux réalités distinctes, mais interreliées, influencent l'expérience éducative vécue par les participants : celle de l'animateur responsable de l'atteinte des objectifs sociaux de l'organisme porteur du projet de jardin et

celle du jardinier influencé par sa propre motivation et ses objectifs personnels à participer au projet. Le jardinier ne connaît pas nécessairement tous les objectifs de l'animateur et ce dernier n'est pas non plus toujours conscient des motivations des jardiniers. Ces derniers se découvrent, s'influencent et évoluent ensemble tout au long de la saison.

Par exemple, il est possible que, dans un jardin, l'animateur mette l'emphase sur l'hortithérapie lorsqu'il travaille avec un groupe de jardiniers ayant des problèmes de santé mentale, alors que, dans un autre jardin, il insistera davantage sur la production de légumes frais pour répondre aux besoins des personnes plus défavorisées. Un jardinier peut, quant à lui, venir au jardin principalement pour la socialisation et s'intéresser par la suite aux enjeux environnementaux par le biais de la problématique des déchets ou de l'expérimentation du compostage. Ainsi, en observant les projets de jardinage collectif de Villeray et NDG sous l'angle éducatif, il nous a semblé évident que ces projets étaient porteurs de nombreuses dimensions à la fois, ajoutant à la richesse et au potentiel holistique de l'expérience éducative.

Si de nombreux auteurs se sont penchés sur les différentes sphères d'interventions, fonctions, objectifs, et impacts des projets d'agriculture et de jardinage en milieu urbain (Boulianne, 1999a; Henn, 2000; Boulianne, 2001; Bouvier-Daclon et Sénécal, 2001; Mougeot, 2006; Reyburn, 2006; Duchemin et al. 2009), rares sont ceux qui ont affirmé le caractère multidimensionnel de telles initiatives. Il nous semble donc pertinent de mettre de l'avant cette multidimensionnalité afin de bien saisir l'ampleur du potentiel éducatif de ce type de projet. Dès lors, en croisant les multiples raisons et motivations évoquées par les participants au cours des entrevues avec les ancrages théoriques de la multifonctionnalité de l'agriculture urbaine proposée par Duchemin et al. (2009), nous avons élaboré un schéma qui présente bien le caractère multidimensionnel et holistique des projets de jardins collectifs (Figure 6.2).

Selon ce schéma, le jardin collectif urbain comme projet éducatif et microsystème socioécologique peut représenter, de manière réduite, plusieurs dimensions de notre relation au monde. Même si ces différentes dimensions peuvent être prises en compte séparément comme cadre d'analyse de l'expérience de jardinage collectif urbain, elles sont toutefois indissociables les unes des autres dans l'expérience éducative à travers les apprentissages, les

motivations et les savoirs développés tout au long de la saison de jardinage. Ces derniers souvent transversaux à plus d'une dimension, contribuant ainsi au potentiel holistique de ce type de projet.

6.2.2 Une éducation relative à l'éco-alimentation riche et multiple

En abordant chacun des principaux thèmes et concepts de la recherche à la base du champ théorique émergent de l'éducation relative à l'éco-alimentation, soit l'éducation, l'alimentation, l'environnement, la santé, les dimensions sociales ainsi que la relation entre ces derniers avec les participants aux projets étudiés, nous avons dégagé un vaste schème de références et de représentations que nous avons étudiés dans la figure 6.3.

Si l'étude des représentations sociales peut aider au design de stratégies d'éducation relative à l'environnement puisqu'elle permet de saisir davantage la situation initiale de l'apprenant, ce schéma montre bien l'ampleur des apprentissages et des interventions pédagogiques possibles en matière d'éco-alimentation en contexte de jardinage urbain.

En abordant directement le concept d'éco-alimentation avec les participants à la recherche, il est apparu que celui-ci reste encore peu compris par les cultivateurs urbains de Villeray et NDG. Comme ce concept est encore émergent, cela n'est pas une surprise. Toutefois, certaines personnes rencontrées ont mentionné reconnaître les liens entre tous les concepts à la base de ce dernier. Elles soulignent que le fait de cultiver soi-même sa nourriture, de suivre le processus de la germination à la récolte, de la cuisiner, de la manger et de retourner les résidus de table au jardin amène une réelle prise de conscience quant aux interrelations à la base du projet, ce qui en fait une initiative intégratrice de toutes les dimensions d'une éducation relative à l'éco-alimentation.

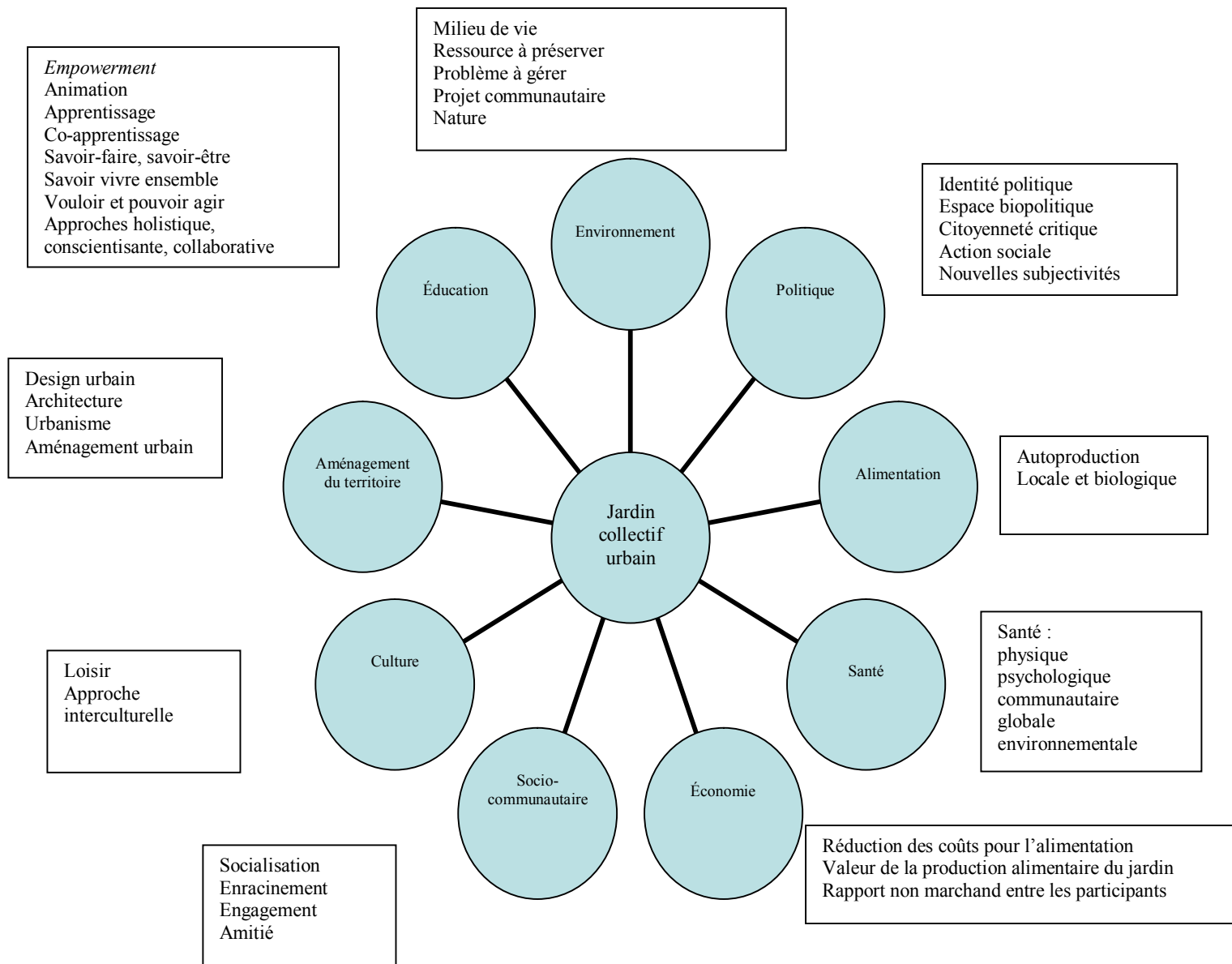


Figure 6.2 : Les multiples dimensions du jardin collectif urbain, inspiré de Duchemin et al. (2009)

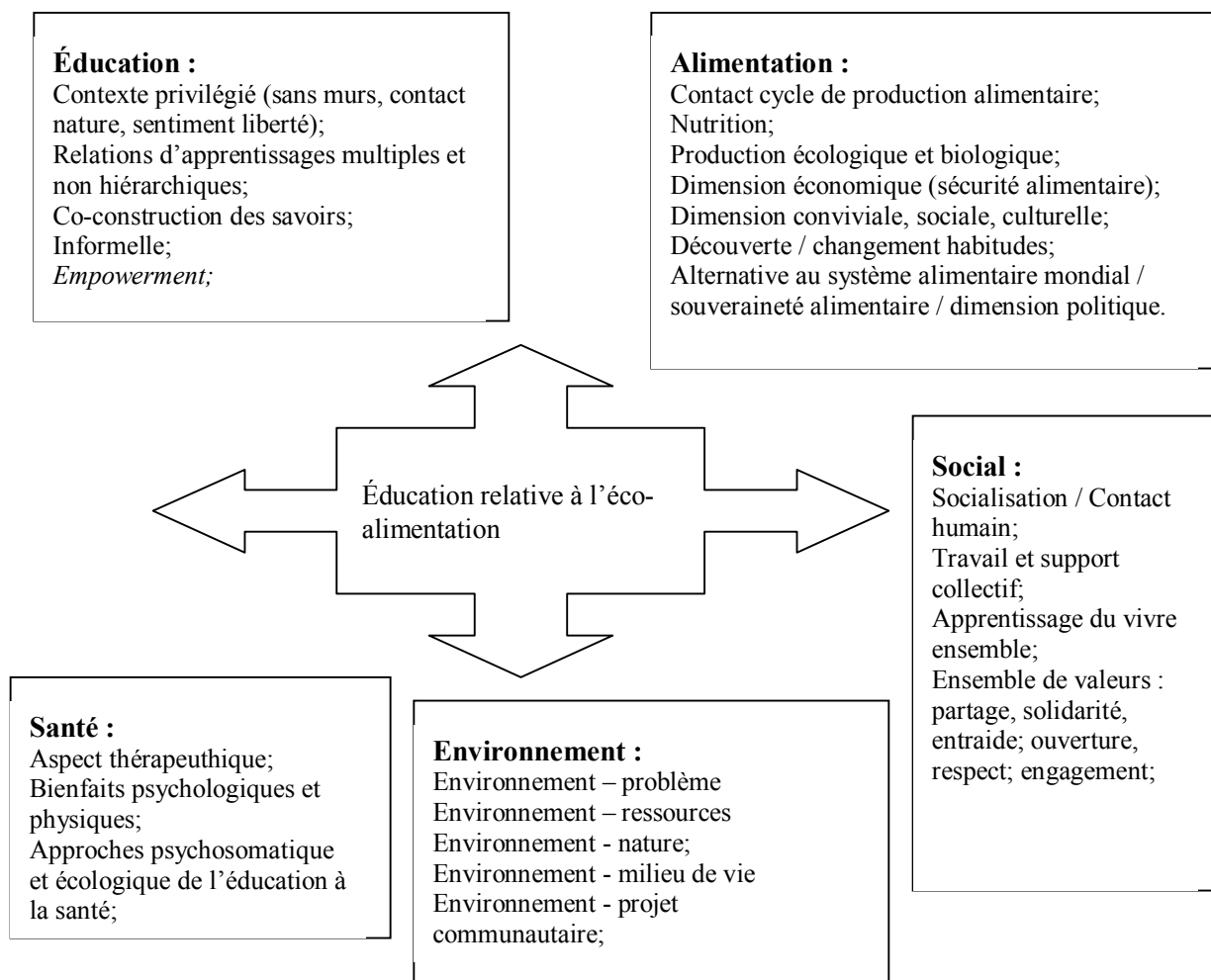


Figure 6.3 : Éléments de représentations relative à l'éducation à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs d'Action Communiterre et de la MQV

6.2.3 Les pratiques : un projet éducatif multidimensionnel et favorisant une éducation holistique

Comme deuxième objectif, cette recherche visait à répondre à la question suivante : quelles sont les pratiques d'éducation à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs urbains? Parce que l'on retrouve une importante diversité de pratiques ayant des buts et des objectifs variés dans le quotidien des « cas étudiés », ce sont les pratiques dites éducatives, où ayant une visée pédagogique qui ont été retenues aux fins de cette étude. Nous avons tenté de répondre aux deux objectifs spécifiques suivant : 1) Dégager les contextes et les populations cibles des situations pédagogiques; 2) Cerner les approches, les stratégies et les moyens utilisés.

Au terme de cette étude, il apparaît que le jardin collectif urbain offre un contexte éducatif « favorisant des stratégies pédagogiques qui tiennent davantage compte du rapport au monde » (Mahuzies, 2007, p.xi) qui permet également de travailler avec plusieurs approches et stratégies novatrices, qui laissent une grande place à la créativité et à l'autonomie des participants pour favoriser les apprentissages. Vécue comme un processus continu, fluide et évolutif, l'éducation au jardin prend forme dans le creuset de relations diverses: relations entre l'animateur et les jardiniers, entre les jardiniers et le jardin, entre le jardin et l'animateur, entre les individus et le groupe, etc. (Figure 6.4).

Loin des situations pédagogiques et éducatives (telles que théorisées par Legendre, 1993) où les relations entre le Sujet, l'Agent, l'Objet et le Milieu (SOMA) sont clairement planifiées et définies, il est possible d'apprendre de manière autonome. Par ailleurs, une même personne peut jouer plusieurs rôles à la fois comme le remarquait Villemagne (2005, p.340) dans le contexte de l'ERE en milieu communautaire urbain. Ces diverses de relations d'apprentissages possibles confirment également les observations de Véronique Bouchard (2008, p. 47) sur l'éducation en milieu non formel ou informel. Cette dernière souligne que dans ces contextes éducatifs, les relations « pédagogiques, didactiques, d'apprentissage ou d'enseignement ainsi que le rôle qu'occupe chaque personne ne sont pas toujours clairement définies ».

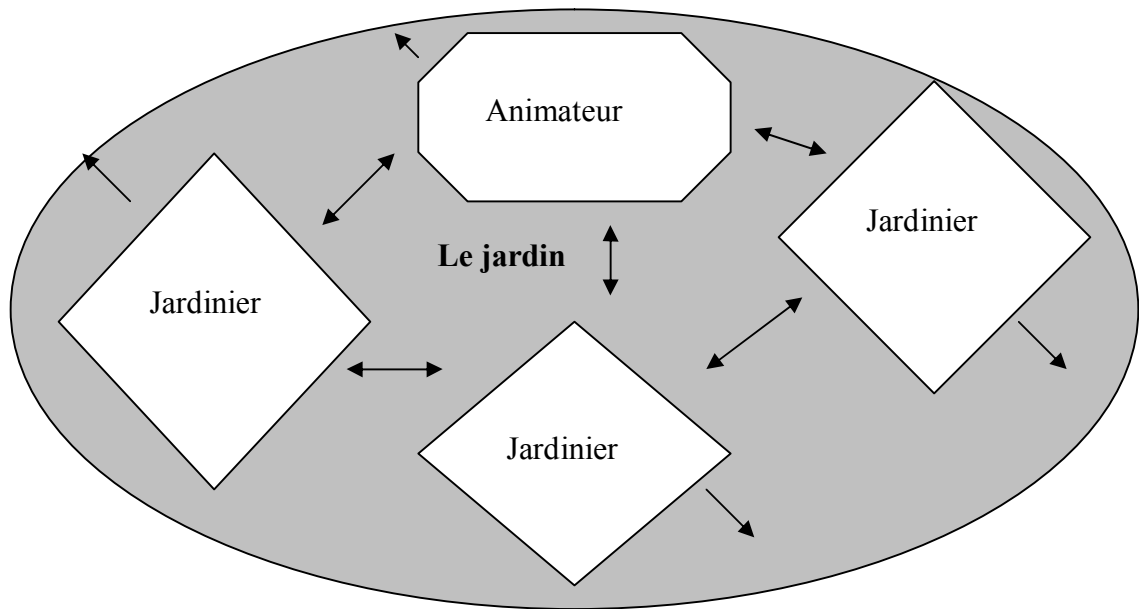


Figure 6.4 : Relations d'apprentissages multiples au sein du jardin collectif

L'éducation au sein des jardins collectifs de Villeray et NDG est parfois planifiée et délibérée, mais elle est souvent informelle. Pour les porteurs et promoteurs de ce type de potager urbain, elle doit participer à la construction de la personne humaine, de ses savoirs et de ses habiletés, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. L'*empowerment* des participants est donc constamment au cœur des préoccupations. L'éducation doit donc permettre au jardinier de prendre conscience de lui-même et de son environnement, tout en l'invitant à jouer un rôle social et citoyen dans la vie du quartier. Le jardin collectif se veut ainsi une amorce pour inciter les jardiniers à développer le savoir agir et le vouloir-agir, à la base du pouvoir-agir nécessaires à l'engagement et la participation citoyenne.

Dès lors, selon les objectifs du projet, le jardin peut correspondre autant au contexte de la situation éducative, à l'objet d'apprentissage, à une approche, à une stratégie, qu'à un but (Figure 6.5). Le jardin devient un but lorsque l'objectif principal de l'activité est lié à la réalisation de ce dernier. Selon les principes de la pédagogie de projet, il peut également être utilisé comme prétexte à l'atteinte d'autres objectifs; on dira alors que « faire un jardin »

devient une stratégie pédagogique. Dans le courant de l'écoformation, le jardin collectif sera utilisé comme contexte éducatif pour le contact avec la nature qu'il procure, devenant ainsi l'un des objets d'apprentissage et le milieu de la situation pédagogique.

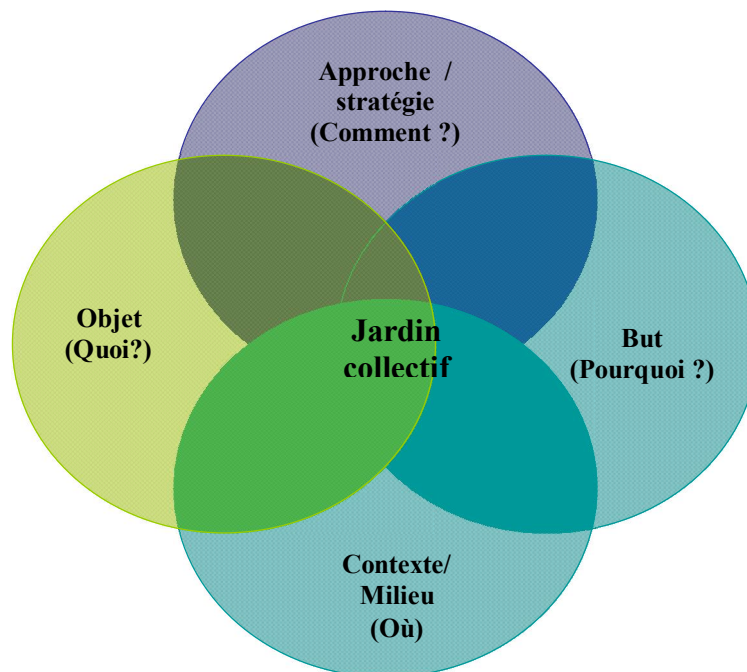


Figure 6.5 : Le jardin collectif urbain comme projet éducatif holistique

Cette polyvalence du jardin comme projet éducatif permet d'y pratiquer diverses approches et stratégies pédagogiques selon les objectifs visés. Tel qu'observé par Carine Villemagne (2005) à propos de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain, le projet éducatif des jardins collectifs semble dans tous les cas intimement lié à l'action – développement de savoirs et savoir-faire à travers des projets communs – et au lieu (ancrage

local). Il apparaît donc s'inscrire dans les courants pratique – apprentissage dans et pour l'action tout en développant une compétence réflexive – et biorégionaliste – développement de compétences en matière d'écodéveloppement communautaire, local ou régional à travers des projets souvent portés collectivement – en éducation relative à l'environnement (Villemagne, 2005). On y retrouve donc une approche expérientielle, associée d'une certaine façon à une pédagogie du lieu (Orr, 1992) ainsi que l'approche technique qui met l'emphasis sur les apprentissages concrets liés au jardinage écologique.

L'approche conscientisante (Freire, 1974) est également centrale au projet de jardinage. Plusieurs animateurs et coordonnateurs de projets souhaitent contribuer à développer une réflexion critique chez les jardiniers en amorçant certaines discussions en groupe sur des enjeux socioécologiques qui les concernent. En toute cohérence, on trouve également l'approche communautaire, où la communauté d'appartenance offre un levier pour développer un sentiment de pouvoir agir (*empowerment*) chez les participants (Villemagne, 2005). De plus, travailler et apprendre au jardin implique une approche coopérative, voire participative, afin de favoriser l'appropriation du projet et l'engagement. Les jardiniers sont encouragés à se répartir les tâches selon leur capacité et à s'entraider afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés en groupe. Le fait que les jardiniers se sentent bien ensemble et au jardin apparaît comme un facteur de réussite important. C'est pourquoi l'approche conviviale a également été identifiée comme importante au sein des projets observés.

Enfin, selon les besoins du quartier et des participants de chaque jardin, d'autres approches sont adoptées, en lien avec les approches communautaire et participative : en particulier, l'approche intergénérationnelle, qui favorise l'intégration des enfants ou des aînés dans le projet de jardin, ou l'approche interculturelle, qui invite au partage de savoirs propres aux différents héritages culturels des participants.

Plusieurs activités complémentaires au jardinage collectif viennent aussi cimenter le tissu social et contribuent à la richesse ainsi qu'à consolider les divers apprentissages au sein de ces projets. Par exemple, autant à Villeray qu'à NDG, on organise des ateliers éducatifs sur différentes thématiques (vie démocratiques, alimentation, jardinage biologique, le compostage, la culture en bacs, etc.) et de nombreux événements sociaux ou des sorties

éducatives au cours de la saison afin que les jardiniers puissent se rencontrer et partager leurs expériences (fête des récoltes, visite des jardins).

Dès lors, considérant toutes ces possibilités, le jardin collectif urbain se présente comme un projet éducatif au potentiel holistique permettant, grâce à son caractère multidimensionnel, d'aborder des réalités complexes et plurielles auxquelles nos sociétés doivent faire face aujourd'hui. À travers une diversité de relations d'apprentissages, d'approches, de stratégie, et un contexte pédagogique flexible et polyvalent pour ce que Bouchard (2008, p.126) appelle une éducation holistique, c'est-à-dire qui « combine plusieurs approches et qui tient compte de toutes les dimensions de la personne en développement (cognitive, affective, morale, comportementale, etc.), pouvant contribuer à l'enrichissement des représentations et de l'agir des individus au sein de leur groupe social».

6.3 Les dimensions critiques et politiques de l'expérience

Cette recherche tentait également de répondre à un troisième objectif à travers la question suivante : quelles sont les dimensions critique et politique de ces projets? Ces dimensions ont été analysées de manières transversales et exploratoires tout au long du processus de recherche. Nous avons tenté d'en repérer et d'en analyser les manifestations à l'aide des repères fournis par le cadre théorique et conceptuel de cette recherche, en particulier ceux qui relèvent des théories relatives à l'identité politique, à l'action politique, à l'espace biopolitique et aux dimensions critique et politique de l'éducation relative à l'environnement.

Tel que mentionné à la section 5.4 de ce mémoire, les acteurs rencontrés sont pour la plupart conscients de l'aspect critique (ou émancipatrice) des projets de jardins collectifs étudiés. Cette dimension semble particulièrement présente à travers l'approche conscientisante inspirée de Paulo Freire (1974) visant le développement d'une conscience critique, ainsi que dans l'objectif d'*empowerment* qui est au centre de l'action éducative des projets collectifs de cette étude. Autant à Villeray qu'à NDG, les acteurs rencontrés (jardiniers, animateurs et responsables) ont signifié leur fierté relative au caractère marginal et à contre-courant de leur expérience, qui encourage à repenser leur rapport à la santé, à l'alimentation, à la société et à l'environnement. Ce type de projet devient donc un terreau éducatif fertile pour le

développement de stratégies pédagogiques mettant de l'avant la dimension critique de l'ERE qui se préoccupe de reconstruire le réseau des relations personne – société – environnement » (Sauvé, 1997) afin de contribuer à résoudre les problématiques socioécologiques contemporaines. Comme le développement d'une compétence critique est l'un des objectifs majeurs de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé et Orellana, 2008, p.7), le jardin collectif apparaît un projet pédagogique porteur, car il permet, selon Mahuzies (2009, p.231) « d'observer, à petite échelle, les interactions des milieux plus vastes, et d'autre part, d'ouvrir une réflexion sur notre rapport au monde » favorisant des allers-retours constants entre les réalités et problématiques du microcosme et du macrocosme (Brunon et Mosser, 2007). Cette vision du jardin présentant, une réalité plus globale que celle qui apparaît à première vue rappelle la représentation d'environnement-biosphère proposée par Mahuzies (2007) dans sa carte conceptuelle du jardin (présentée à la section 2.2.5.3).

Lorsque nous avons abordé la dimension politique des jardins collectifs avec les personnes rencontrées, ces dernières ont montré une réserve à cet effet, préférant parler de projet d'action et de changement social. Malgré ce décalage apparent, nous avons tout de même tenu à poursuivre cette réflexion, car de plus en plus d'auteurs soulignent l'importance du rapport éthique et politique à l'alimentation (Mc Michael, 2001; Nestle, 2003; Pollan, 2006; Sauvé, 2009). Ceux-ci associent souvent ce courant à l'action communautaire ou populaire au sein duquel s'inscrivent les jardins collectifs urbains étudiés. Il semblait donc intéressant d'explorer quelle place les acteurs des projets à l'étude accorde à cette dimension de leur expérience.

Bien qu'il fût possible d'établir plusieurs liens entre le discours des personnes rencontrées et des éléments de notre cadre théorique relatif à la conception de la chose « politique », nous devons admettre que cette dimension des projets de jardinage collectif, autant à Villeray qu'à NDG, semble très peu systématisée. Cela peut-être dû à plusieurs facteurs. Par exemple, l'idée de « politique » semble être assez négative dans la population en général, surtout depuis quelques années. Également, le niveau de cynisme envers tout ce qui concerne le système politique dit « traditionnel » atteint un niveau très élevé. Comme nous avons choisi d'analyser la représentation de la « chose politique » au sein de projets étudiés de manière

transversale, nous n'avons pas eu la possibilité d'approfondir une définition ou une vision plus large du concept de « politique » avec les participants à l'étude.

Il se peut également que les projets de jardins collectifs, sous leur forme actuelle, ne favorisent pas le déploiement de cet aspect de l'expérience. Si selon Sauvé (2009) la dimension politique de l'ERE se retrouve étroitement liée à la dimension critique de celle-ci (Sauvé, 2009 p.10) par la mise au jour des relations de pouvoir en ce qui concerne les « choses publiques » (dont l'éducation et l'environnement), nous croyons que la dimension politique gagnerait à être d'avantage mise de l'avant dans les potagers collectifs urbains. Nous proposons donc quelques pistes de développement de cet aspect de l'expérience à la section 6.5.3.

6.4 Les enjeux, limites et difficultés : entre éducatifs formelles et informelles

Finalement, la recherche tentait d'apporter des éléments de réponse à une quatrième question : quels sont les enjeux liés à cette éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain et comment les acteurs impliqués dans ces projets perçoivent-ils l'avenir et le développement de ces derniers? Les participants de Villeray et NDG ont ainsi mis au jour plusieurs défis et possibilités en lien avec leur expérience potagère collective urbaine. Il en ressort que même si les projets jardinage collectif urbain ont le vent dans les voiles actuellement, profitant d'un engouement populaire pour l'agriculture urbaine en général et d'une visibilité sans précédent dans les médias, de nombreux enjeux et difficultés persistent qui viennent freiner le développement de ces projets autant du point de vue éducatif qu'en ce qui concerne le développement communautaire.

En ce qui a trait aux dimensions politique et économique, les acteurs ont mentionné à maintes reprises que le manque de reconnaissance et de financement est un frein majeur à leur action. Ils considèrent que l'agriculture urbaine devrait faire partie intégrante d'un plan de développement de la région m ropolitaine de manière à ce que chaque nouveau développement immobilier ait systématiquement un espace de production alimentaire. Pour l'instant, les décideurs semblent encore trop souvent ignorer les bienfaits de ce genre d'initiatives et les jardins collectifs restent encore marginaux et sous financés.

De plus, le caractère multidimensionnel ou multifonctionnel de leurs activités, qui apparaît être l'une des forces de ce genre d'initiative d'un point de vue éducatif, semble être encore mal compris par les bailleurs de fonds qui continuent à favoriser des projets plus circonscrits autour d'objectifs spécifiques. Finalement, les acteurs ont mentionné quelques défis en ce qui a trait à la dimension éducative des jardins, comme la reconnaissance de leur potentiel éducatif par le milieu formel (écoles et autres institutions) et la complexité de certains messages qui semblent plus difficiles à construire et à transmettre en lien avec les problématiques de l'éco-alimentation, comme les questions liées à la santé par exemple.

Un autre aspect important, qui n'a pas été soulevé en entrevue, mais qui apparaît comme un défi majeur pour le déploiement du potentiel éducatif de l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs a trait au fait qu'une grande partie de l'éducation au sein de ces oasis potagers se déroule de manière informelle, directement dans l'action et au cœur même du fonctionnement des activités de jardinage. Les jardiniers, animateurs et responsables rencontrés semblent ne pas toujours prendre conscience que les participants sont en situation d'apprentissage et reconnaître tout le potentiel pédagogique de leur projet. Ce même enjeu a été soulevé par Véronique Bouchard (2008) dans son étude du potentiel éducatif d'une coopérative alimentaire, initiative oeuvrant également en milieu d'éducation non formelle. Bien que le caractère spontané, fluide, holistique, et évolutif de l'éducation dans les jardins collectifs fasse partie de la richesse de l'expérience, Bouchard rappelle qu'« un savoir qui n'est pas reconnu peut difficilement être utilisé, transféré (dans un autre contexte) ou même transmis (à d'autres personnes) » (Bouchard, 2008, p.151). Ainsi, sans vouloir proposer une systématisation rigide des apprentissages et des situations pédagogiques dans les jardins collectifs, il serait intéressant de réfléchir à la question suivante : comment maximiser le potentiel éducatif du jardin collectif afin de favoriser sa reconnaissance par les acteurs eux-mêmes, ainsi que par le milieu éducatif formel et les bailleurs de fonds? Cette question sera abordée dans la section suivante, à travers des pistes de déploiement et des exemples inspirants.

Au bilan, malgré ces nombreux défis, les jardiniers urbains rencontrés dans le cadre de cette étude semblent plutôt positifs quant à l'avenir de leurs initiatives. Tout en réclamant à

l'unisson plus de potagers urbains de tous genres dans la métropole, ils rêvent d'un monde où ces projets de production alimentaire de proximité deviendront une partie intégrante du paysage des quartiers et des villes. Bien au-delà des simples frontières de ces derniers, les jardins collectifs urbains semblent les symboles de ce que Gilles Clément (2004) appelle le *Jardin planétaire*, c'est-à-dire un espace où les citoyens peuvent apprendre à observer et à clarifier en tant que jardiniers planétaires, leur relation à l'environnement et au monde. En attendant, autant à Villeray qu'à NDG, on tente de faire valoir le potentiel éducatif de ces initiatives à travers le développement de guides pédagogiques et de liens plus importants avec le milieu de l'éducation formelle, en particulier avec milieu scolaire.

6.5 Recommandations et exemples inspirants pour le déploiement du potentiel éducatif des projets étudiés

À la lumière des données recueillies et analysées dans le cadre de cette recherche sur les jardins collectifs, des facteurs limitant et des facteurs favorables à l'éducation relative à l'éco-alimentation ont pu être identifiés. Ceci nous permet dégager quelques pistes de réflexion et d'action, ainsi que des exemples inspirants pour les jardins collectifs désireux de maintenir et d'améliorer leurs pratiques éducatives.

6.5.1 Faire valoir le potentiel d'éducation à l'éco-alimentation des jardins collectifs

Si le potentiel éducatif des jardins collectifs urbains en ce qui a trait aux questions et enjeux de l'éco-alimentation apparaît évident au terme de cette recherche, il semble également que ce dernier devrait être davantage systématisé et reconnu par les porteurs de projets et les participants de Villeray et NDG afin d'amener une meilleure reconnaissance de ce dernier par les bailleurs de fonds et le milieu de l'éducation formelle.

Sans vouloir dénaturer le caractère spontané et évolutif de l'éducation au jardin, nous croyons qu'il serait possible d'inclure quelques sessions et activités plus formelles au cours de la saison de jardinage afin de mieux intégrer cet aspect de la pratique. Par exemple, un atelier pourrait être organisé annuellement sur différents aspects des liens entre l'éco-alimentation et le jardinage urbain. Une telle activité pourrait aider à clarifier certaines dimensions qui

semblent encore difficiles à expliciter et à communiquer pour quelques-uns des animateurs rencontrés, comme les liens entre la santé et l'alimentation par exemple. De plus, la figure 6.3 présentant des éléments de représentations associés à l'éducation relative à l'éco-alimentation pourrait être utilisée par les responsables de projets de jardins collectifs urbains afin d'élaborer et de planifier stratégies et des activités éducatives adaptées aux besoins et réalités de leur milieu.

Finalement, les différents apprentissages réalisés et les compétences acquises en contexte de jardinage urbain en lien avec l'éco-alimentation pourraient être davantage mis de l'avant par les porteurs de projets dans la présentation de leurs initiatives. Ainsi, les projets de jardinage collectif urbain de Villeray et NDG pourraient mettre davantage en évidence leur participation à l'acquisition de connaissances horticoles et de techniques relatives au jardinage écologique, de compétences éthiques et critiques pour appréhender divers problèmes socioécologiques et de façon plus générale, leur participation à la transformation du rapport à l'alimentation. Ces aspects pourraient, par exemple, être mentionnés dans leur documentation, sur leur site Web ou parmi les objectifs de leurs activités.

6.5.2 Miser sur les ressources pédagogiques disponibles en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation

Même si l'expérience éducative au sein des jardins collectifs urbains de Villeray et NDG n'est pas organisée de manière formelle autour de ressources pédagogiques ou de matériel scolaire, nous croyons qu'il serait tout de même intéressant d'utiliser, de mettre à profit et de faire connaître certains guides éducatifs qui existent sur des thématiques très proches de l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte de jardinage.

Au cours de cette recherche, nous avons eu l'occasion de collaborer à la réalisation de deux guides pédagogiques orientés vers les élèves du primaire en milieu scolaire. Ces ressources ont pour objectifs d'accompagner les élèves dans la réalisation d'un jardin pédagogique en classe et d'y greffer plusieurs activités qui peuvent susciter des questionnements et des réflexions intéressantes sur des enjeux associés comme l'alimentation, l'environnement et la

santé. Le guide *Les Racines autour du monde*⁵⁷ réalisé par l'organisme de coopération internationale Alternatives a la particularité de présenter de nombreux projets d'agriculture urbaine de partout sur la planète afin d'encourager une réflexion globale et systémique sur l'alimentation. Le guide pédagogique *l'Éducation via le jardinage : outil pédagogique pour le jardinage avec les enfants du cycle primaire à l'usage des animateurs, des enseignants et des intervenants*⁵⁸ réalisé par deux responsables de la Maison de Quartier Villeray propose, quant à lui, d'accompagner les éducateurs du milieu formel à travers toutes les étapes de la réalisation d'un jardin pédagogique.

Même si ces deux ressources éducatives ont été mises à la disposition des autres jardins collectifs faisant partie du Réseau des jardins collectifs du Québec (RJQC) via son site Internet, il semble qu'elles ne soient pas fréquemment utilisées par les animateurs des autres jardins. S'il est vrai que les publics cibles de ces deux publications sont plutôt en lien avec le milieu scolaire formel, nous croyons qu'elles pourraient également servir de base de formation intéressante pour les nouveaux animateurs de jardins collectifs ayant à travailler avec des enfants ou dans les écoles, de ressources pour les jardiniers ayant des enfants et qui voudraient utiliser le jardin comme projet éducatif. Enfin, une diffusion élargie de ces dernières favoriserait la reconnaissance du potentiel éducatif des jardins urbains.

6.5.3 Encourager la systématisation de la dimension politique des jardins collectifs

Comme pour la dimension critique des expériences de jardinage collectif étudiées, la dimension politique de ces dernières mériterait d'être davantage conscientisée et mise de l'avant. Le but d'une telle démarche ne serait pas de marginaliser davantage les jardins collectifs urbains comme le craignent certains des participants rencontrés, mais plutôt de les positionner clairement dans un mouvement d'éducation relative à l'éco-alimentation à saveur

⁵⁷ Ayalon, R., Guillemette, M., Hautecoeur, I., et A, Lee-Popham, (2008), *Des racines autour du monde - Un guide pédagogique sur l'agriculture urbaine*, Alternatives / Projet des jardins sur les toits, 66 p.

⁵⁸ Oudijt, M. et Mohand, D. (2008). *Éducation via le jardinage Outil pédagogique pour le jardinage avec les enfants du cycle primaire à l'usage des animateurs, des enseignants et des intervenants*. Maison de Quartier Villeray. Montréal, En ligne. [«http://www.eco-alimentation.uqam.ca/categories/expertise.html»](http://www.eco-alimentation.uqam.ca/categories/expertise.html).

politique cherchant à amener les jardiniers à revoir leurs relations à leur alimentation, à leur santé, à l'environnement et à leur communauté afin que ces dernières soit cohérentes avec leur *identité politique* (Thomashow, 1995). Selon Thomashow, celle-ci devrait être consciemment construite et en harmonie avec leur vision éthique, politique et écologique de la société. À l'heure où les incohérences et les impacts socioécologiques du système agroalimentaire mondial sont de plus en plus reconnus, nous croyons que d'affirmer un positionnement politique alternatif ne devrait pas être perçu comme un problème, mais plutôt comme un atout.

L'une des voies qui pourrait favoriser une réflexion éthique, critique et politique chez les participants aux projets de jardins collectifs urbains afin de les amener à clarifier les bases de leur *identité politique* serait de s'inspirer de l'approche du professeur Thomashow avec ses étudiants. Comme celui-ci, il serait intéressant d'organiser de manière plus formelle des discussions planifiées avec les jardiniers sur leur rapport aux relations de pouvoirs en place en abordant certaines de leurs habitudes citoyennes (vote), leurs habitudes de consommation (choix de produits), leurs valeurs, etc. Pour garder un lien avec le projet de jardinage urbain et de tenir compte des recommandations d'une animatrice de NDG qui rappelait lors des entrevues que la plupart des jardiniers veulent surtout jardiner, ces discussions planifiées pourraient se faire sur des thématiques relatives à différents aspects de l'expérience du jardinage ou de l'éco-alimentation. Même si plusieurs animateurs ont signalé déjà faire des efforts pour amorcer des discussions spontanées sur différents sujets afin d'amener les jardiniers à réfléchir de manière critique, en groupe, sur certaines thématiques à travers l'approche conscientisante, ces discussions semblent souvent aléatoires et non systématiques, laissée à l'intérêt de chaque animateur. Nous avons aussi remarqué que la dimension politique des discussions n'était jamais identifiée comme telle ou clairement explicitée.

6.5.4 Représentation politique à partir de modèles inspirants : l'exemple de Paris

Finalement, comme plusieurs des enjeux identifiés par les cultivateurs urbains dans le cadre de notre étude sont de nature politique (par exemple, la reconnaissance et le financement des jardins collectifs) et que ces défis influencent la portée ainsi que le développement du

potentiel éducatif de leurs initiatives, nous croyons qu'il serait pertinent de planifier des interventions politiques afin de convaincre les décideurs et les bailleurs de fonds de l'intérêt de soutenir et d'encourager le développement de ce type de projet. Ces interventions pourraient se faire à partir d'exemples de villes qui reconnaissent et intègrent des projets d'agriculture urbaine dans leurs plans de développement urbain ou soutiennent la dimension éducative de tel projet.

C'est le cas, par exemple, de la Ville de Paris qui a développé depuis le début des années 2 000 un programme municipal de soutien au développement de jardins urbains partagés⁵⁹ sur son territoire. Dans le cadre de ce programme appelé La Main Verte⁶⁰, la municipalité s'engage sur deux fronts : l'éducation relative à l'environnement et la création du lien social à travers le jardinage urbain. En collaboration avec diverses associations locales, elle s'engage à accompagner les porteurs de projets qui désirent commencer de nouveaux jardins urbains. Cette reconnaissance politique claire de la Ville de Paris facilite grandement la tâche des citoyens en leur épargnant les embûches administratives et en leur permettant de s'investir pleinement dans leur projet, plutôt que de devoir constamment justifier la légitimité de leur démarche. Pour preuve, le nombre de jardins partagés n'a cessé de croître depuis le début de ce programme, et, à la fin de la saison 2009, Paris répertoriait et cartographiait plus de 50 jardins partagés sur son territoire (Chaume, 2010, p.5). Le nombre croissant de nouveaux jardins partagés depuis quelques années montre clairement le succès de ce projet.

Une autre dimension de cette initiative pouvant également intéresser les porteurs de jardins collectifs et les décideurs montréalais est la reconnaissance du potentiel éducatif du jardinage

⁵⁹ Selon le programme la Main Verte de la Ville de Paris, un jardin partagé est « un jardin de proximité, créé à l'initiative d'habitants qui désirent se retrouver dans un lieu convivial pour jardiner. Il est planté et entretenu par les riverains regroupés au sein d'une association. C'est un lieu ouvert sur le quartier qui favorise les rencontres entre les générations et les cultures. Il permet de tisser des relations entre les différents lieux de vie de l'arrondissement : écoles, maisons de retraite, hôpitaux, etc. Un tel jardin est confié à une association par convention pour une durée limitée (1 an renouvelable jusqu'à 6 ans). Dans ce jardin, respect de l'environnement et développement de la biodiversité sont de mise » (Lebeau et al., 2009).

⁶⁰ La Ville de Paris a mis en place le programme Main-Verte afin d'encourager, d'accompagner et de coordonner les jardins partagés existants et en projet. La cellule Main Verte apporte des conseils et suit les activités. Elle veille, en collaboration avec la Mairie d'arrondissement, au respect de la charte et de la convention de la Main Verte cosignée par la Ville et l'association responsable du jardin. «http://www.paris.fr/portail/loisirs/Portal.lut?page_id=9111»

urbain de la part de la municipalité. En effet, la direction des Parcs, Jardins et Espaces Verts de Paris a publié un guide pédagogique sur le jardinage pour les écoles et encourage la transformation de 1% de tous les nouveaux espaces verts de la Ville en potagers pédagogiques pour les écoles environnantes (Baudeflet L, et al. 2008). Même si les contextes urbain, culturel et social de Montréal et de Paris peuvent sembler, a priori, bien différents, il serait tout de même intéressant mettre de l'avant cet exemple de reconnaissance politique de la part d'une municipalité d'envergure afin d'encourager les décideurs montréalais à promouvoir les jardins collectifs en milieu urbain.

Ainsi, l'analyse des résultats présentée dans ce chapitre montre bien la richesse du potentiel éducatif des jardins collectifs étudiés dans une perspective d'éducation relative à l'éco-alimentation. Toutefois, plusieurs défis se posent et plusieurs possibilités demeurent inexploitées quant à son déploiement et sa mise en valeur persistent. C'est pourquoi nous avons présenté quelques recommandations et pistes de réflexion et d'action qui pourraient inspirer les jardins collectifs désireux d'améliorer leurs pratiques éducatives. La conclusion de ce mémoire présentera une synthèse du processus de recherche ainsi que certaines pistes de futures recherches afin de poursuivre l'étude des possibilités et processus éducatifs au sein des jardins collectifs urbains.

CONCLUSION

« Il existe des lieux où la terre reconquiert ses droits sur l'asphalte, où l'on fait pousser les humains autant que les plantes et où les citoyens reprennent racine dans leur communauté avec comme résultat un impact positif sur leur santé globale et un sentiment de dignité accrue. Des tours de magie tout cela? Vous n'êtes pas loin... Depuis une dizaine d'années, nous les appelons des jardins collectifs! »

Gilles-Charles Clermont,
Coordonnateur du Jardin collectif de Saint-Jérôme

L'objectif global de cette recherche était de caractériser l'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte d'éducation non formelle en milieu urbain à travers deux études de cas bien précises, soit des jardins collectifs montréalais. Ces études ont été réalisées dans des jardins collectifs situés dans des quartiers aux réalités socio-économiques très différentes de Montréal, soit l'organisme Action Communiterre dans Notre-Dame-de-Grâce et la Maison de Quartier Villeray située dans le quartier du même nom. Cinq objectifs généraux ont guidé ce parcours de recherche : 1) Caractériser les fondements du projet éducatif des jardins collectifs urbains axé sur une éco-alimentation; 2) Caractériser les pratiques éducatives de ces mêmes projets; 3) Explorer les dimensions critiques et politiques de ces initiatives; 4) Dégager les principaux défis et enjeux; 5) Identifier les perspectives d'avenir associées à ces jardins collectifs urbains. Afin d'atteindre ces objectifs, plusieurs stratégies de cueillette de données ont été utilisées telles l'analyse documentaire, des entrevues semi-dirigées et de groupe ainsi que l'observation participante. À partir de l'analyse des résultats de cette recherche, plusieurs constats peuvent être faits.

Tout d'abord, au terme de cette étude, il n'y a pas de doute en ce qui concerne la richesse du potentiel éducatif des jardins collectifs étudiés et leur contribution à l'éducation relative à l'éco-alimentation en milieu d'éducation non formelle en contexte urbain. Alliant autoproduction alimentaire biologique et locale en ville, travail en collectivité, engagement communautaire, remise en question du rapport à l'environnement et à la santé, valorisation du partage, de l'entraide et de la solidarité, le jardin collectif urbain est un projet d'éducation relative à l'éco-alimentation qui contribue à revoir radicalement les relations personnes-société- environnement et à transformer la relation politique au monde.

Vécue comme un processus continu, fluide et évolutif, l'éducation au jardin se distingue de la relation traditionnelle entre éducateur et éduqué. Elle se situe plutôt dans le creuset de nombreuses relations (entre l'animateur et les jardiniers, entre les jardiniers et le jardin, entre le jardin et l'animateur, etc.). Cette structure éducative flexible favorise les apprentissages collectifs et coopératifs, souvent ancrés dans le lieu et l'action à travers des échanges, des discussions, des ateliers, des sorties de groupe ou des projets concrets liés aux activités de jardinage. La diversité des approches et des stratégies que l'on y retrouve, selon les objectifs des porteurs de projet, contribue au potentiel multidimensionnel et holistique de l'initiative tout en laissant une grande place à la créativité et à l'autonomie des participants dans leur propre apprentissage.

L'étude des éléments de représentations sociales des collaborateurs à la recherche en ce qui concerne leur vision de l'alimentation, de la santé, de l'environnement, des dynamiques sociales et des relations a permis de saisir la multitude et l'étendue des apprentissages possibles dans l'idée encore émergente d'éco-alimentation. Jardiner collectivement est l'occasion, par exemple, de créer des liens avec d'autres résidents du quartier (dynamiques sociales), d'apprendre à composter (environnement), de bouger (santé physique) et d'apprendre les rouages de l'agriculture biologique afin de produire de la nourriture (alimentation). Si tous reconnaissent le potentiel éducatif du jardin collectif en lien avec l'éco-alimentation, chaque acteur rencontré a toutefois son propre système de représentations de ce phénomène, et ce dernier semble constamment en évolution et en construction. Les initiés rencontrés (responsables, animateurs, jardiniers) soulignent également à l'unanimité que les impacts vont bien au-delà du jardin lui-même, permettant des allers-retours entre le local et le global, situant le jardinage collectif au-delà du quartier dans lequel il s'insère et le rattachant de manière beaucoup plus large et systémique aux problématiques globales.

Malgré ces nombreux éléments positifs ayant émergé de la caractérisation de l'éducation à l'éco-alimentation en contexte de jardinage collectif urbain, certains aspects pourraient être améliorés. D'abord, on note qu'une partie importante de l'éducation et des phénomènes d'apprentissage observés dans les jardins collectifs collaborant à l'étude relèvent de l'éducation informelle et de l'apprentissage incident, c'est-à-dire qu'ils émergent souvent de

manière spontanée et non planifiée, sans que les personnes ne prennent conscience qu'ils sont en situation d'apprentissage. Sachant qu'un savoir qui n'est pas reconnu peut difficilement être utilisé, transféré (dans d'autre contexte) ou même transmis (à d'autres personnes) (Bouchard, 2008), la systématisation de ces apprentissages reste un défi important pour les jardins de NDG et Villeray dans la reconnaissance de leur action éducative.

Le même genre de défi semble présent quant aux dimensions critique et politique de l'expérience. Même si la plupart des participants ont reconnu la dimension critique de l'initiative, aucune des personnes rencontrées n'a évoqué explicitement la dimension politique des jardins collectifs de NDG et de Villeray. Cela s'explique sans doute en partie par la connotation négative qui est souvent associée au mot, combiné au fait que le terme « politique » soit souvent compris de manière beaucoup plus restreinte que la définition proposée dans le cadre de ce mémoire. Il semble toutefois que l'analyse des initiatives de jardinage collectif à la lumière des éléments théoriques de cette recherche a permis de montrer que ces projets d'autoproduction alimentaire en contexte urbain amène les jardiniers à récolter beaucoup plus que des légumes. Ils encouragent, par exemple, de nouvelles relations de pouvoir entre les jardiniers et l'environnement, les jardiniers et la société, et les jardiniers entre eux, etc. Selon nos observations et les propos recueillis lors des entrevues, l'éducation dans les jardins collectifs étudiés, à saveur critique et émancipatrice, a pour objectif de participer à la construction de nouvelles subjectivités qui aideront à l'émergence d'un monde plus cohérent avec les valeurs des jardiniers. Ces transformations, aussi micro soient-elles, peuvent participer à petite échelle à des changements de nature politique (au sens qu'ils peuvent avoir un impact sur les choses publiques). D'autres recherches pourraient être utiles afin de poursuivre la réflexion sur la dimension politique de ce type d'initiative.

Finalement, les résultats fournissent des pistes pour l'élaboration d'éléments théoriques et pratiques de nature à enrichir le champ de l'éducation relative à la santé environnementale à travers l'alimentation. Dans une perspective de développement social et de façon plus générale, nous souhaitons que cette recherche contribue à enrichir les fondements théoriques d'une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain, travail auquel a contribué il y a quelques années la chercheuse Carine Villemagne. Ce travail théorique

viendrait offrir aux jardins collectifs et aux nombreuses autres initiatives souvent issues des milieux de l'éducation communautaire et populaire, des repères pour valider et mettre en valeur leurs pratiques.

RÉFÉRENCES

- Abélès, M. (1990). *Anthropologie de l'état*, Paris : Armand Colin.
- Action Communiterre, (s.d). *Action Communiterre : apprendre, cultiver, partager*. En ligne. < <http://www.actioncommuniterre.qc.ca/> >. Consulté le 30 avril 2008.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Recherches Qualitatives*, vol 26, no. 1, pp. 5-31 In Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain : un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. Thèse de doctorat (cotutelle). Montréal : Université du Québec à Montréal; Rennes : Université de Rennes 2.
- Aubé, J. (2009). *Attitudes et habitudes de Canadiens relativement à la préparation des aliments à la maison et au repas en famille*, Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal, 121 p.
- Balandier, G. (1984). *Anthropologie politique*, Paris : P.U.F.
- Barber, B. (1984) Strong Democracy : Participatory politics in a new age In Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity : Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge : MIT Press.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudelet L, Basset F. et Le Roy, A., (2008). *Jardins Partagés, Utopie, écologie, conseil pratiques*. Mens. France : Éditions Terre vivante.
- Bertrand, Y. et Valois P. (1992). *École et sociétés*. Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- Benhammou, F. (2009). Nourrir l'humanité : une géopolitique de l'alimentation et de l'environnement, *Écologie et politique*, no. 38, juin 2009, p. 17-32.
- Bookchin, M. (2003). *Qu'est-ce que l'écologie sociale ?* Lyon : Atelier de création libertaire.
- Bouchard, V. (2008). *Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 181 p.
- Bouchard, V. (2009). Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve, *Éducation et francophonie*, vol. 37, no. 2, 2009, p. 152-172.

- Boulianne, M. (1999a). Le potentiel des jardins communautaires pour le développement des collectivités locales: éléments pour l'analyse de l'intervention au Mexique et au Québec, *Cahiers du CRISES*, CRISES et CRDC-UQAH, 26 p
- Boulianne, M. (1999b). Agriculture urbaine, rapports sociaux et citoyenneté; le cas du jardinage biologique communautaire au Québec et au Mexique, *Cahiers du CRISES*, CRISES et CRDC-UQAH, 90 p.
- Boulianne, M. (2001). L'agriculture urbaine au sein des jardins collectifs québécois; *empowerment* des femmes ou "domestication de l'espace-public" ?, *Anthropologie et Sociétés*, vol. 25, no 1, p. 63-80.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier-Daclon, N. et Sénécal, G. (2001). Les jardins communautaires de Montréal : un espace social ambigu, *Loisir et société*, vol. 24, no 2, p. 507-531.
- Breton, R. (1983). La communauté ethnique, communauté politique, *Sociologie et sociétés*, vol.15, no 2, p. 23-38.
- Brown, K.H., et Jameton, A.L., (2000), Public Health Implications of Urban Agriculture, *Journal of Public Health Policy*. vol. 2, no. 1, p. 32
- Brunel, S. (2009). *Nourrir le monde, vaincre la faim*, Paris : Éditions Larousse.
- Brunon, H. et Mosser, M. (2007). L'enclos comme parcelle et totalité du monde : pour une approche holistique de l'art des jardins. *Ligeia. Dossiers sur l'art*, 73-76 (janvier-juin 2007), p. 59-75.
- Bryld, E. (2003). Potentials, problems, and policy implications for urban agriculture in developing countries. *Agriculture and Human Values*. vol. 20, pp. 79-86.
- Carr, W., et Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* Brighton : Falmer Press.
- de Castro, J. (1952). *Géopolitique de la faim*, Paris : Éditions Ouvrières.
- de Castro, J. (1965). *Géographie de la Faim. Le dilemme brésilien : pain ou acier*, Paris : Éditions Le Seuil.
- Charrette, J. (2009), « Montréal : une métropole potagère qui s'ignore », *Canoé-Infos*, (Montréal), 5 mai, En ligne.
<<http://fr.canoe.ca/infos/quebeccanada/archives/2009/05/20090514-160429.html>>, Consulté le 30 mai 2009.

- Chauliac M., Barros T., Masse-Raimbault A.-M. et Yopez R., (1996), Jardins scolaires et éducation alimentaire en milieu andin, *Food, Nutrition and Agriculture*, vol. 16. En ligne. < <http://www.fao.org/docrep/W0795t/w0795t04.htm> >, Consulté le 1 avril 2009.
- Chauchat, H, (1985), *L'Enquête en psycho-sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Chaume, M-E. (2010), Sous les pavés, les fleurs : un portrait des jardins partagés parisiens, *FrancVert*, vol. 6, no. 3. En ligne. <<http://www.francvert.org/pages/63articlessouslespaveslesfleurs.asp>>. Consulté le 10 mai 2010.
- Chevrier, M. (2001). L'agriculture urbaine ou les paysages nourriciers de la ville, *L'Agora*, vol. 8, no. 3, p. 37-39.
- Cho, H. et Zbell Nadow, M. (2004). Understanding barriers to implementing quality lunch and nutrition education. *Journal of Community Health*, vol. 29, no 5, octobre, p.421-435.
- Clément, G. (2004). *Manifeste du tiers paysage*. Paris : Éditions Sujet/Objet.
- Clermont, G.-C., (2004). Les jardins collectifs, une innovation verte en milieu urbain. *Franvert*. En ligne. <<http://www.francvert.org/pages/31dossierlesjardinscollectifsuneinnov.asp>>. Consulté le 18 octobre 2010.
- Coalition québécoise pour la souveraineté alimentaire, (2007). « Déclaration de Montréal : pour un contrat social renouvelé sur la base de la souveraineté alimentaire », En ligne. 3 p. <<http://www.nourrirnotremonde.org/ScriptorWeb/scripto.asp?resultat=151028>>. Consulté le 2 février 2010.
- Conway, G.R. (1987). The properties of agroecosystems, *Agricultural Systems*, vol. 24, no.2, p. 95-117.
- Cook, C. D. (2006). *Diet for a dead planet: big business and the coming food crisis*. New York: The New Press.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire – Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Babio.
- Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agroalimentaire (2008), *Agriculture et agroalimentaire : assurer et bâtir l'avenir*, Rapport final, 274 p. En ligne. <<http://www.caaaq.gouv.qc.ca/documentation/rapportfinal.fr.html>>. Consulté le 1 février 2009.

- Courville, A. (2008). *L'empowerment dans les jardins collectifs du Québec*. Essai de maîtrise, Québec : Université Laval, 148 p.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no. 1, p. 33-64.
- Desmond D., Grieshop J. et Subramaniam A, (2004), *Revisiting garden-based learning in basic education*, Food and Agriculture Organization of the United Nations and International Institute for Educational Planning, 99 p. En ligne. <www.fao.org/sd/erp/revisiting.pdf>. Consulté le 8 mai 2009.
- Desroches, A. (2007). « La Maison de Quartier partage son expertise », *Progrès Villeray*, (Montréal), 1 juin 2007, p.9.
- Dobyns, J. (2004). Reconstruction of Urban Space: Urban Agriculture Initiatives in Toronto and Kampala. *Undercurrent*. vol. 1, no 1, p. 36-47.
- Donadieu, P., et Fleury, A. (2003). La construction contemporaine de la ville-campagne en Europe. *Revue de Géographie Alpine*, vol. 91, no. 4, p. 19-29.
- Duchemin, E., Wegmuller, F. et Legault, A.-M. (2009). Urban agriculture: multi-dimensional tools for social development in poor neighbourhoods, *Field. Actions Sciences Repertory*, vol 2, p. 1-8.
- Dumont, R. (1986). *Les raisons de la colère ou l'Utopie et les verts*, Paris : Éditions Entente.
- Egziabher, Axumite G. (1994). Urban Farming, Cooperatives, and the Urban Poor in Addis Abada. In Pyar Ali Memon et al., *Cities Feeding People : an Examination of Urban Agriculture in East Africa* (p. 85-104). Ottawa : Centre de recherches pour le développement international
- In Boulianne, M. (1999). « Le potentiel des jardins communautaires pour le développement des collectivités locales: éléments pour l'analyse de l'intervention au Mexique et au Québec », *Cahiers du CRISES*, CRISES et CRDC-UQAH, 26 p.
- Équiterre (2010), *Sécurité et souveraineté alimentaire*, Fiches d'information, En ligne. <<http://www.equiterre.org/fiche/securite-et-souverainete-alimentaires>>. Consulté le 11 janvier 2010.
- FAO - Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture. (2006), « Sécurité alimentaire », Notes d'orientations, no 2, En ligne. 4 p. <[ftp://ftp.fao.org/es/ESA/policybriefs/pb_02_fr.pdf](http://ftp.fao.org/es/ESA/policybriefs/pb_02_fr.pdf)>. Consulté le 11 janvier 2010.

- FAO - Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture. (2008a). « FAO : le nombre de personnes souffrant de la faim a augmenté de 50 millions en 2007 », 3 juillet 2008, En ligne. <www.un.org/apps/newsfr/>. Consulté le 31 juillet 2008.
- FAO - Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture. (2008b). « Effort financier renouvelé », FAO salle de presse, 5 juin 2008, En ligne. <foa.org/newsroom/fr/news/2008/1000858/index.html>. Consulté le 31 juillet 2008.
- FAO- Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture. (2008c). « La FAO redoute la multiplication des "émeutes de la faim" en Afrique et un peu partout dans le monde », FAO salle de presse, avril 2008, En ligne. <<http://www.aidh.org/alimentation/actu08/actu08-01.htm>>. Consulté le 1 juin 2008.
- FAO- Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture. (2009). « Déclaration du sommet mondiale sur la sécurité alimentaire de novembre 2009 », FAO salle de presse, En ligne. http://www.fao.org/fileadmin/templates/wsfs/Summit/Docs/Final_Declaration/K6050F_Rev10_WSFS_OEWG_FINAL_17_11.pdf. Consulté le 1 décembre 2009.
- Farro, A. (2000). *Les mouvements sociaux : diversité, action collective et globalisation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Foley, G. (1991). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. Londres : ZedBooks.
- Foucault, M. (1967). Des espaces autres (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967). *Architecture, Mouvement, Continuité*, vol. 5, p. 46-49.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*, Paris : Gallimard.
- Fortin, A. (1987). L'observation participante : au cœur de l'altérité. In Deslauriers, J.-P., *Les méthodes de la recherche qualitative* (p.23-33). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.
- Garnett, T. (1999), *Urban agriculture in London: rethinking our food economy*, Leusden (Netherlands): Publisher Place.
- Gasperini, L. (2000). *From agricultural education to education for rural development and food security: All for education and food for all*. Italy : SD dimensions.
- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. In Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.303-328). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Gliessman, S. (1998). *Agreocology: Ecological processes in sustainable agriculture*, Chelsea: MI : Ann Arbor Press.
- Goffin, L. (1999). L'environnement comme éco-socio-système. In Loriaux, M., *Populations et développement : une approche globale et systémique* (p.199-230). Louvain-la-Neuve/Paris : Academia-Bruylant/L'Harmattan.
- Graham, H., (2005). Use of School Gardens in Academic Instruction, *Journal of Nutrition Education and Behavior*, vol. 37, p. 147-151.
- Guba, E. G., (1989). « Judging the Quality of Fourth Generation Evaluation ». In *Fourth Generation Evaluation*, sous la dir. de Guba, E. G et Lincoln Y.S., p. 7-19, London: Sage.
- Habermas, J. (1975). *Legitimation Crisis*, Londre: Heinemann Educational Books.
- Halweil, B. (2002). *Home Grown: The Case for Local Food in a Global Market*, *Worldwatch Paper # 163*. Washington, Worldwatch Institute.
- Hamel, P. (1991). *Action collective et démocratie locale : les mouvements urbains montréalais*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Heller, C. (2002). *Désir, nature et société. L'écologie sociale au quotidien*. Montréal : Éditions Écosociété.
- Hervieu, B. (1996). *Du droit des peuples à se nourrir eux-mêmes*, Flammarion : Édition Flammarion.
- Henning, J. (1997). *Cities Feeding People : an Overview*. Communication présentée lors du Forum Cities Feeding People, a Growth Industry, organisé par le Centre de recherche pour le développement international, Ottawa et Montréal, 21-22 mai, 1997.
- Hista, J. (2007). « Enjeux autour de l'agriculture urbaine contemporaine ». Mémoire publié au nom du Regroupement des Jardins Collectifs du Québec, dans le cadre de la Commission sur l'avenir de l'agriculture et de l'agro-alimentaire québécois (CAAAQ), En ligne. 12 p. <http://www.caaaq.gouv.qc.ca/userfiles/File/MEMOIRE/13-12-L-Jardins_collectifs.pdf>. Consulté le 7 janvier 2010.
- Hulot, N., Comité de veille écologique et Matignon, K.L. (2004). *L'impasse alimentaire ? Agriculture, santé, environnement*. Paris : Fayard.
- Hyppolite, S.-R. (2002). *La participation à une organisation volontaire : la clé de l'empowerment psychologique, organisationnel et communautaire*. Essai de maîtrise. Québec : Université Laval In Courville, A. (2008). *L'empowerment dans les jardins collectifs du Québec*. Essai de maîtrise. Québec : Université Laval.

- Izquierdo, J. (2007). Urban agriculture: Urban farming against hunger. *Appropriate Technology*. vol. 34, no 1, pp. 15-17.
- Janin, P. (2008), Les enjeux de la crise alimentaire mondiale, *Hérodote*, no 131, 4^e trimestre, p.208.
- Kallas, J. (1996). Edible Wild Plants from Neighborhood to Wilderness : A catalyst for Experiential Education. *Spawning New Ideas: A cycle of Discovery*, p.140-144.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). « L'étude de cas ». In *La recherche en éducation: étapes et approches*, sous la dir. de Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., p.209-233. Sherbrooke: Les Éditions du CRP.
- Kempf, H. et Lacombe, C. (2009), « Toutes les conditions pour une nouvelle crise alimentaire sont réunies », propos d'Olivier de Schutter, rapporteur des Nations Unies, *Le Monde*, 16 novembre, En ligne
<http://www.lemonde.fr/planete/article/2009/11/16/toutes-les-conditions-pour-une-nouvelle-crise-alimentaire-sont-reunies_1267515_3244.html>, Consulté le 1 décembre 2009.
- Koc, M., MacRae, R., Mougeot L. J.A. et J. Welsh (2000), « La sécurité alimentaire : un enjeu mondial » In *Armer les villes contre la faim : systèmes alimentaires urbains durables*, p. 1-10, Publication CRDI 2000.
- Kolb, D., A., (1984), *Experiential Learning*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Krueger, R. (1994). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks : Sage.
- Kubik, M.Y., Lytle, L.A., Hannan, P.J., Story, M. et Perry, C.L. (2002). Food-Related Beliefs, Eating Behavior, and Classroom Food Practices of Middle School Teachers. *Journal of School Health*, Vol. 72, no 8, p.339-345.
- Lacaille, E. (2009). Cacophonie alimentaire et femmes québécoises : des modèles alimentaires en mutation, Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 177 p.
- Lacour, L. (1995). L'analyse de contenu. In Lacour, L., Provost, J. et Saumier, A. *Méthodologie de la recherche en sciences humaines : une initiation par la pratique. Fascicule 1*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique, 22 p.
- Lacourse, V. (2008). *Le rapport des femmes à la santé et à l'environnement dans la région du Lac St-Pierre : vers une éducation relative à la santé environnementale dans une perspective éco-féministe*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 189 p.

- Lamoureux, D. (2004). Feminism and Antiglobalization Movements. *Recherches féministes*, vol. 17, no. 2, p. 171-194.
- Langevin, L. (2002a). Les grands courants en animation pédagogique. In Sauvé, L., Orellana, I. et Sato, M. *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre*. Tome II. Montréal (Québec) : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal, 233-242 — ISBN : 2-89276-213-8 –
- Lautenschlager L. et Smith C., (2007), Understanding gardening and dietary habits among youth garden program participants using the Theory of Planned Behavior, *Appetite*, vol. 1, no. 1, p. 122-130.
- Lavoie, L. (2001). *Utopia : De quelques utopies à l'aube du 3^e millénaire*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lebeau, A., Macaire, R., Massebouef, D., Taine, A., Maurel, C., Mardon, E., et Lim, T., (2009), Visite des jardins partagés du Xième, En ligne. 13 p. «www.eivp-paris.fr/telecharger.php?id=931». Consulté le 10 mai 2010.
- Lebedeva, J. (2008). *Climate change adaptation and mitigation through urban agriculture: A Montréal case study*. Essai de maîtrise inédit. Montréal : Université McGill.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e éd. Montréal: Guérin
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'Arc.
- Lhoir, C. (2009), Des politiques cohérentes pour soutenir les jardins scolaires, *Étopia : revue d'écologie politique*, vol 1, no 1, En ligne : «http://74.125.155.132/scholar?q=cache:gmDtCpGrgQEJ:scholar.google.com/+jardins+p%C3%A9dagogiques&hl=fr&as_sdt=2000 ». Consulté le 10 juin 2009.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lovelock, J. (1986), Gaia: the world as a living organism, *New Scientist*, 18 décembre, pp. 25-28.
- Neveu, E. (2000). *Sociologie des mouvements sociaux*. Paris, La Découverte.
- Nestle, M. (2003). *Food Politics*. Berkeley: University of California Press.

- Mace, G., et F. Pétry, (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, 2^e ed., De Boeck : Les presses de l'Université Laval.
- Mahuziès-Sanuy, P. (2007). *Jardin et jardinage: un terreau fertile pour la formation continue des enseignants au primaire*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Mahuziès-Sanuy, P. (2009), Valeurs jardini'ERE ! Le jardin dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 8, p. 227-233.
- Maison de Quartier Villeray - MQV, (2005), « Qui nous sommes ». En ligne. [«http://www.mqv.qc.ca/»](http://www.mqv.qc.ca/) , Consulté le 9 janvier 2010.
- Maison de Quartier Villeray - MQV, (2008), « Fêtons ensemble nos abondantes récoltes », communiqué de presse, 10 septembre 2008, En ligne. [«http://www.arrondissement.com/tout-get-communiques/t1/pc1/u7672»](http://www.arrondissement.com/tout-get-communiques/t1/pc1/u7672). Consulté le 14 avril 2010.
- Martin, D.-C.,(1994)., *Cartes d'identité. Comment dit-on «nous» en politique ?*, Paris : Presses de la FNSP.
- Maslow, A. H. (1943), A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, no.50, p. 370-396.
- Massé, B. et Beaudry, M. (2008), « Les jardins collectifs et l'agriculture urbaine, formes de renouvellement de la solidarité, Collectif d'études sur les pratiques solidaire », Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale, *Cahier de l'ARUC-ÉS*, Cahier No : C-01-2008, 64 p
- Mayaffre, D. (2003). Dire son identité politique, Étude du discours politique français au XX^e siècle. *Cahiers de la Méditerranée* , Vol.66, p. 247-264.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mc Michael, P. (2000). The Power of Food, *Agriculture and Human Values*, vol. 17, p. 21-33.
- Mc Michael, P. (2001). The Impact of Globalization. Free Trade and Technology on Food and Nutrition in the New Millenium. *Proceedings of the Nutrition Society*, vol. 60, p. 215-220.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass : Édition San Francisco.

- Miles, M.B. et Huberman, A-M. (1991), *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données*, Bruxelles : De Boeck.
- Milligan, C., A. Gatrell et A. Bingley, (2004) Cultivating health: Therapeutic landscapes and older people in northern England. *Social Science and Medicine*. vol. 58, no 9, p. 1781-1793.
- Mougeot, L. J. A., (2006). *Cultiver de meilleures villes : agriculture urbaine et développement durable*. Ottawa: Centre de recherches pour le développement international.
- Negri, T. (discussion avec Petcou, C., Petrescu, D. et Querrien, A.) (2008). Qu'est-ce qu'un événement ou un lieu biopolitique dans la métropole ? *Multitudes*, vol. 31, p. 17-30.
- Nestle, M. (2003), *Food Politics*, Berkley: University of California Press.
- Norbert-Hodge, H., Goering, P. et Page, J. (2001). *From the ground up: Rethinking Industrial Agriculture*. New York: International Society for Ecology and Culture.
- Nourrir Montréal, (2009), *Compte rendu : rencontre des acteurs et partenaires de l'agriculture urbaine montréalaise*, Conférence régionale des élus de Montréal, Montréal, 26 février 2009, Document interne.
- Nourrir Montréal, (2009a). « Réintroduire l'agriculture au cœur des villes : Cultiver des citoyens et des quartiers en santé ». Document de référence pour les participants à la Charrette interuniversitaire du Centre canadien d'architecture 2009 - Nourrir la ville. En ligne, «<http://www3.cca.qc.ca/charrette/2009/docs/5-NM-document.pdf>». Consulté le 7 janvier 2010.
- Organisation des Nations Unis - ONU, (2009), « Trésors alimentaires en péril », Centre d'actualités de l'ONU, 9 septembre 2009, En ligne. «<http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=20025&Cr=alimentation&Cr1=FAO>». Consulté le 10 janvier 2010.
- Organisation des Nations Unis - ONU, (2009a), « Effets de la croissance démographique sur la réalisation des OMD dans les pays les moins avancés », thème de réflexion pour la commission de la population et du développement, Communiqué de base, 26 mars 2009, En ligne. «<http://www.un.org/News/fr-press/docs/2009/POP970.doc.htm>». Consulté le 10 janvier 2010.
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Orellana. I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In

- Sauvé, L. Orellana, I. Van Steenberghe, E. (Dir.) (2005). Éducation et environnement. Un croisement de savoirs (p. 67-84). Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Oudijt, M. et Djebrani, M. (2008). *Éducation via le jardinage Outil pédagogique pour le jardinage avec les enfants du cycle primaire à l'usage des animateurs, des enseignants et des intervenants*. Maison de Quartier Villeray. En ligne : «<http://www.eco-alimentation.uqam.ca/categories/expertise.html>». Consulté le 5 février 2010.
- Ozer, E., (2007). The Effects of School Gardens on Students and Schools: Conceptualization and Considerations for Maximizing Healthy Development, *Health Education & Behavior*, vol. 34, no. 6, p. 846-863.
- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, p. 1-35.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, no. 23 : p.147-181.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Petcou, C. et Petrecu, D. (2008). Agir l'espace: notes transversales observations de terrain et questions concrètes pour chacun de nous, *Multitudes*, vol. 1, no. 31, p. 101-114.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pollan, M. (2006). *The Omnivore's Dilemma*. New York: The Penguin Press.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif. In *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A., p. J73-209. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Rasse, P. et Debos, F. (2006), L'alimentation, fait total de la société de communication planétaire, *Communication*, vol. 25m no. 1, En ligne. «<http://communication.revues.org/index1413.html>». Consulté le 30 mai 2010.
- de Ravignan, F. (2009). *La faim : pourquoi ?*, Paris : La Découverte.
- Rees, W., (1997). *Why urban Agriculture?*. City Farmer, Canada's Office of Urban Agriculture. En ligne. «www.cityfarmer.org/rees.html». Consulté le 10 mai 2010.
- Regroupement des jardins collectifs du Québec - RJCQ, (2009), « Semer, cultiver et récolter les fruits de la solidarité », En ligne. «<http://www.rjqc.ca/>». Consulté le 3 avril 2009

- Reveret, J-P, Peltier, J. et Boudier, H. (1981), De l'agriculture conventionnelle à l'agriculture écologique, vers un nouveau paradigme, *Sociologie et sociétés*, vol. 13, no. 1, p. 49-62.
- Reyburn, S. (2002). Le cadre de vie et les jardins potagers communautaires à Montréal, *VertigO*, vol. 3, no 2, p. 27-35.
- Reyburn, S. et Sénécal G. (2004). Le développement de l'agriculture urbaine communautaire à Montréal : de la formation d'un discours à l'émergence de nouvelles pratiques communautaires, *Environnement*, vol. 32, no 2, p. 51-65.
- Reyburn, S. (2006). *Évaluation de la contribution de l'agriculture urbaine communautaire montréalaise à l'amélioration du cadre de vie*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Rhibes, A. (2006). *Toucher la terre. Jardiner avec ceux qui souffrent*. Paris : Médecis
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in environmental education*. Deakin, Australie: Deakin University Press.
- Russell, A. (2004). Laid-back learning. Education News, novembre 2004. En ligne. [«http://www.theage.com.au/articles/2004/11/01/1099262769690.html?oneclick=true»](http://www.theage.com.au/articles/2004/11/01/1099262769690.html?oneclick=true). Consulté le 10 mai 2010.
- Saldivar-Tanaka, L. et Krasny, M.E.(2004). Culturing community development, neighborhood open space, and civic agriculture: The case of Latino community gardens in New York City, *Agriculture and Human Values*, [vol. 21, no 4](#), p. 399-412
- Sanio, M. R., Burack, D. et Siddiqui, S. (1998). *Reuse of urban waste for agriculture: an investment program for progressive action. The challenge in wasting waste*, World Engineering Partnership for Sustainable Development, Secretariat for Recycling Waste for Agriculture: The Rural-Urban Connection.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique*. 2^e édition. Montréal: Guérin Éditeur Ltée.
- Sauvé, L. (1999). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable, *In* A. Jarnet, Jickling, B., L. Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin (dir.). (2000). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Whitehorse : Canadian Journal of Environmental Education, p57-71.
- Sauvé, L. (2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis, *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 3, p.21-36.

- Sauvé, L. (2005) Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. In Sauvé, L., Orellana, I., et Van Steenberghe, E. *Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs*. Collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir). Vol. 140. Montréal: Fides, 347 p. En ligne. «www.unites.uqam.ca/.../Reperes%20pour%20la%20recherche.pdf». Consulté le 20 janvier 2010.
- Sauvé, L. (2006). « Éducation relative à la santé environnementale: Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire ». En ligne. «<http://www.eco-alimentation.uqam.ca/>». Consulté le 7 janvier 2010.
- Sauvé, L. (2007). L'étude de cas. Communication présentée dans Je cadre du cours DME900S, doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal, Le 18 octobre 2007 In Lacourse, V. (2008). *Le rapport des femmes à la santé et à l'environnement dans la région du Lac St-Pierre: vers une éducation relative à la santé environnementale dans une perspective éco-féministe*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 189 p.
- Sauvé, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, vol. 8, p. 147-162.
- Sauvé, L. et Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In *Représentations sociales et éducation*, sous la dir. de Rouquette M. et Garnier, C., p.207-227. Montréal: Les Éditions nouvelles.
- Sauvé, L. et Godmaire, H. (2004). Environmental Health Education: A Participatory Holistic Approach. *EcoHealth*, vol. 1,(novembre), p.35-46.
- Sauvé, L., et Orellana, I., (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement, *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 8, p. 7-20.
- Sauvé, L., Panneton, F. et Wojciechowska, M. (2003). *L'environnement : de la représentation au concept*. Module 2. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2003). *Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement*. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie In Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en*

milieu communautaire urbain : un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives. Thèse de doctorat (cotutelle), Montréal : Université du Québec à Montréal ; Rennes : Université de Rennes 2.

- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Karsenti T. et Savoie-Zajc L. (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198), Sherbrooke : Éditions CRP.
- Smit J., Ratta, A. et Nasr, J. (1996). *Urban agriculture: food, jobs and sustainable cities.* Washington: United Nations Development Programme. In Duchemin, E., Wegmuller, F. et Legault, A.-M. (2009). Urban agriculture: multi-dimensional tools for social development in poor neighbourhoods, *Field. Actions Sciences Repertory*, vol 2, p. 1-8
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks : Sage.
- Statistique Canada(2001). « Recensement agricole de 2001 », Gouvernement du Canada, Ottawa, En ligne. «<http://www.statcan.gc.ca/ca-ra2001/index-fra.htm>». Consulté le 3 février 2010.
- Stiegman, M. (2004). *Au coeur de notre quartier; un guide pratique pour le démarrage et l'animation d'un jardin collectif*, Montréal, Action Communiterre, 72 p.
- Strauss, A.L., et Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research.* Thousand Oaks : Sage.
- Swartz, M., et Adline, E. (1968). *Local-Level Politics: Social and Cultural Perspectives.* Chicago: Adline.
- Tenenbaum, D. J. (2008), Food vs. Fuel: Diversion of Crops Could Cause More Hunger, *Environmental Health Perspective*, June; Vol. 116, no. 6. p. A254–A257
- Terrance, A. (1993). *Understanding communication processes in focus groups.* Newbury Park : Sage Publications.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological Identity : Becoming a Reflective Environmentalist.* Cambridge : MIT Press.
- Truffaut, S. (2008). «Le Tsunami de la faim», *Le Devoir*, (Montréal), 21 juillet, En ligne «<http://www.ledevoir.com/2008/04/21/186094.html>». Consulté le 1 août 2008.
- Twiss, J., Dickinson, J., Duma, S., Kleinman, T., Paulsen, H., M et Rilveria, L., (2003)., Community Gardens: Lessons Learned From California Healthy Cities and Communities, *American Journal of Public Health*, vol 93, no. 9, p. 1435-1438.

- Van den Berg, Agnes E. et Custers, Mariëtte H.G., (2011), Gardening promotes neuroendocrine and affective restoration from stress, *Journal of Health Psychology*, vol 16, no 1, p. 3-11.
- Van Steenberghe, E. et Doumont, D. (2005). *L'éducation relative à la santé environnementale en milieu communautaire: Un nouveau champ en émergence?* Bruxelles: Université catholique de Louvain, RESO-Unité d'éducation pour la santé.
- Van Steenberghe, É., Sauvé, L., et H., Godmaire, (2000), *L'éducation relative à la santé environnementale: vers un modèle éducationnel pour l'intervention en milieu communautaire*, Communication EECOM, Montréal, août 2000, p.1-9
- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain : un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. Thèse de doctorat (cotutelle), Montréal : Université du Québec à Montréal ; Rennes : Université de Rennes 2.
- Von Hassell, M. (2002). *The Struggle for Eden: Community Gardens in New York City*, Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Waridel, L. (2003). *L'envers de l'assiette*, Montréal : Écosociété.
- Warnan, D. S. (1999). Community Gardens: A Tool for Community Building, A Senior Honour Essays, In *Urban Agriculture notes*, City Farmer . En ligne. «www.cityfarmer.org/waterlooCG.html#2». Consulté le 10 mai 2010.
- Wegmuller, F., (2009). *La multifonctionnalité de l'agriculture urbaine à Montréal : étude des discours au sein du programme des jardins communautaires* : Conférence-séminaire de l'Institut des sciences de l'environnement de l'UQAM, (Montréal, 17 déc. 2009).
- Wegmuller, F. et Duchemin, E. (2010). Multifonctionnalité de l'agriculture urbaine à Montréal : étude des discours sur la base du programme des jardins communautaires. *Innovation and Sustainable Development in Agriculture and Food*, (28 juin – 1 juillet 2010), Montpellier: France. En ligne. «www.isda2010.net/var/.../2c4854a62e247d96542c5c46d149ef80.pdf». Consulté le 1er septembre 2010.
- Werblow, U., (1997) A radically changing world: globalisation and food security up to the year 2020, *Agriculture and Rural Development*, vol. 4, no. 2, p. 7-9.
- Woodsworth, A. (2001). Urban agriculture and sustainable cities. *Urban Agriculture notes*, En ligne. «www.cityfarmer.org/alexandraUA.html». Consulté le 10 mai 2009.
- Ziegler, J. (1999). *La faim dans le monde expliqué à mon fils*, Paris : Seuil.

Ziegler, J., (2007). *L'empire de la honte*, Paris : Fayard.

Ziegler, J., (2008). « Crise alimentaire : le sommet de la FAO à Rome est un "échec total", Le Monde, (Paris), 6 juin, En ligne : «http://www.lemonde.fr/organisations-internationales/article/2008/06/06/congres-de-la-fao-a-rome-un-echec-total-pour-jean-ziegler_1054589_3220.html» Consulté le 10 mai 2009.

APPENDICE A
DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS

Mots-clés	Banque de donnée	Résultats obtenus/retenus	Commentaires
Education AND (urban agriculture)	ERIC (CSA)	960/2	Beaucoup en lien avec le contexte d'éducation formelle et le milieu scolaire. Beaucoup d'exemples d'ailleurs dans le monde, peu d'exemples Québécois. Surtout utile pour notre mise en contexte.
Education AND (collective gardening)	ERIC (CSA)	113/1	Encore en lien avec le contexte d'éducation formelle. Peu d'exemple en milieu communautaire ou de contextes similaires à celui de notre étude.
Education AND (food OR nutrition)	ERIC (CSA)	2337/3	Résultats trop nombreux
Environmental education AND (collective gardening)	ERIC (CSA)	25/2	Surtout des exemples en contexte scolaire. Peu de résultats intéressants pour notre étude.
Food AND (collective gardening) OR (urban agriculture)	ERIC (CSA)	1023/4	Quelques écrits intéressants, mais résultats beaucoup trop nombreux. Surtout axés sur la production de nourriture et les pays en voie de développement.
Health AND (collective gardening)	ERIC	132/2	Quelques écrits intéressants. Surtout des études en lien avec les bienfaits

OR (urban agriculture)	(CSA)		sur la santé de ce type de projet.
Environment AND (collective gardening) OR (urban agriculture)	ERIC (CSA)	1456/2	Résultats trop nombreux. Surtout sur les impacts environnementaux de ce type d'initiatives.
Social dimensions AND (collective gardening) OR (urban agriculture)	ERIC (CSA)	328/0	Aucun résultat intéressant
(Informal OR non-formal education) AND (collective gardening OR urban agriculture OR food)	ERIC (CSA)	23/3	Quelques résultats intéressants
Cette recension d'écrits a permis d'identifier 18 sources documentaires en lien avec l'objet de cette recherche.			

APPENDICE B GUIDE D'ENTREVUE ENQUÊTE ÉLARGIE

Ce document a été développé par l'équipe de recherche du projet *Éducation relative à la santé environnementale: Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire* de la Chaire de recherche du Canada en Éducation relative à l'environnement.

Nom de l'initiative :

Date du contact :

Introduction

Bonjour! Je suis _____
de l'Université du Québec à Montréal.

Je travaille au sein d'une équipe de recherche sur l'éducation relative à la santé environnementale en lien avec l'alimentation.

Nous constituons un répertoire des initiatives au Québec dans ce domaine. Nous souhaitons ...

- dans un premier temps, faire un bilan descriptif des organismes, entreprises, projets et autres initiatives québécoises en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation. Nous préparons un site WEB à cet effet, qui permettra d'identifier et de présenter ces initiatives;
- dans un deuxième temps, dégager des idées et des pistes pour soutenir le travail des organismes et des promoteurs de telles initiatives.

Nous avons ainsi pris connaissance de ce que vous faites dans ce domaine.
Par exemple, nous savons que ... (voir fiche constituée dans le répertoire) :

Nous aimerions connaître davantage vos projets et réalisations en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation.

Quelle personne dans votre organisation devrions-nous rejoindre pour nous informer sur toutes les dimensions de vos projets et programmes éducatifs: vos objectifs, vos réalisations, vos partenaires, etc. ? Où et quand puis-je rejoindre cette personne?

Nom : _____

Coordonnées : tél. : _____

courriel : _____

Quand? Où? _____

Accepteriez-vous de répondre à un entretien d'environ 30-40 minutes sur vos activités?
Pouvons-nous prendre un rendez-vous? téléphonique? en personne?

Quand? _____

Où? _____

Commentaire (s'il y a lieu)

Date de l'entrevue:

Entrevue réalisée par :

<p>Nom de l'initiative: _____</p> <p>➤ Type d'initiative : _____</p> <p>➤ Catégorie générale : _____</p> <p>➤ Catégorie A,B,C : _____</p> <p>➤ Nom(s) de(s) l'interviewé(e)(s) : _____</p> <p>➤ Fonction de l'interviewé au sein de l'organisme : _____</p> <p>➤ Courriel : _____</p> <p>➤ Adresse : _____</p> <p>➤ Téléphone : _____</p> <p>➤ Site WEB : _____</p> <p>_____</p>
--

Cette fiche sera remplie systématiquement après l'entrevue, qu'il pourrait être difficile de mener de façon linéaire. Il faudra donc prendre des notes au fil de la conversation. Il importera de s'assurer au terme de l'entrevue que toutes les questions ont été traitées. Si non, on revient systématiquement aux questions qui n'ont pas encore de réponse.

Nous commencerons l'entrevue en validant certaines informations colligées sur la fiche d'identification de l'initiative.

Éléments de la fiche à valider :

- les coordonnées
- la ou les mission(s) de l'organisme
- le ou les public(s) cible(s)
- les principales activités (introduire en conséquence la question 1)
- la portée des activités
- le caractère permanent, ponctuel ou saisonnier des activités?
- les publications

Est-ce votre organisme mène une(des) activité(s) éducative(s) qui traite(nt) du lien entre l'alimentation (et,ou la production alimentaire) et l'environnement?

a) Quelles sont-elles?

b) À qui cela s'adresse-t-il?

c) Comment cela se passe-t-il? Parlez-moi de ce que vous faites.
Où? Quand? Comment?
Que faites-vous? (les approches et les stratégies)
Quel matériel utilisez-vous?

d) Quels principaux thèmes adoptez-vous dans ces activités?

c) Que souhaitez-vous que les gens apprennent à travers ces activités?

a) Est-ce vos activités éducatives traitent aussi de la santé? Comment abordez-vous la question de la santé? Racontez-moi ...

Oui

b) Que souhaitez-vous que les gens apprennent en matière de santé ?

3. a) Dans vos activités éducatives, abordez-vous des aspects sociaux du rapport à l'alimentation? Lesquels? (politiques, économiques, équité, etc.)

Oui

b) Que souhaitez-vous que les gens apprennent en ce qui concerne les questions sociales liées à l'environnement?

En ce qui concerne **les liens entre l'alimentation et l'environnement**, ou **l'alimentation, la santé et l'environnement**, ou encore les **questions sociales** liées à l'alimentation, est-ce que certains **« messages » sont plus difficiles** à communiquer ou à traiter? Pourquoi selon vous?

(Autrement dit : Qu'est-ce que les gens ont du mal à comprendre? Pourquoi? Quels sujets sont plus difficiles à traiter? À faire comprendre?)

Est-ce que certaines **stratégies** éducatives (façons de faire) sont **plus efficaces?** Pourquoi selon-vous?

De quels **moyens et ressources** disposez-vous?

- Personnel : Combien de personnes?
- Autres ressources? (*Ne pas insister sur les ressources financières, sinon pour la provenance, non pas sur le montant.*)

Dans quels types de sources ou auprès de qui allez-vous chercher **l'information ou la réflexion ou les stratégies** pour concevoir vos activités éducatives ?

(Pour stimuler les réponses : Quels livres, quels auteurs vous viennent en tête? Qui sont vos personnes-ressources? Comment construisez-vous le contenu de vos interventions éducatives? Où trouvez-vous vos idées d'activité? Est-ce que vous vous inspirez d'autres organismes ou entreprises? Est-ce que vous travaillez en équipe au sein de votre organisme ou entreprise? Etc.)

Est-ce que vous rencontrez des obstacles à votre **action éducative**? Si oui, quels sont-ils?

Qu'est-ce qui pourrait **favoriser votre action éducative**? Quels seraient **vos besoins**?

Si vous aviez **un ou deux conseils à donner** à un organisme ou une entreprise qui souhaite faire de l'éducation relative aux liens entre alimentation et environnement et santé, que diriez-vous?

(Pour stimuler la précision des réponses : Pourquoi? Pouvez-vous donner un exemple de ce que vous dites?)

Nous aimerions compléter notre **répertoire d'initiatives** en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation (liens entre alimentation, environnement et santé) au Québec. Auriez-vous des organismes ou des projets pertinents à nous suggérer?

(Facultatif) En terminant, nous serions curieux de connaître **votre parcours personnel et professionnel** qui vous ont amené(e) à occuper votre fonction actuelle?

A la fin de l'entrevue :

1. Inviter la personne répondante à nous acheminer toute documentation pertinente aux questions de cette entrevue.
2. Proposer à la personne de valider la fiche d'entrevue, de la corriger ou de la compléter au besoin. Une telle validation pourra se faire de préférence avec les autres acteurs de l'organisme ou entreprise en question. Cette étape est facultative pour les répondantEs. Convenir d'un mode de communication à cet effet.
3. Êtes-vous intéressés par les résultats de cette recherche? Oui Non

Nous avons déjà mis en onde un site WEB du projet, qui présente une première version du répertoire que nous avons constitué:
<http://www.eco-alimentation.uqam.ca>

Au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, nous y présenterons les résultats. N'hésitez pas à nous rejoindre pour tout commentaire.

Le courriel du projet : ecoaliment-ere@uqam.ca

MERCI!

Commentaires généraux et spécifiques sur l'entrevue :

APPENDICE C

LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET ENVOYÉE AUX ORGANISMES

Date

Madame/monsieur
Adresse complète

Chère madame/monsieur,

À la Chaire de recherche en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal nous avons entrepris un programme de recherche visant à contribuer au développement de l'éducation relative à la santé environnementale au Québec, axée sur l'alimentation. Nous nous intéressons plus spécifiquement à l'éducation relative à l'éco-alimentation, ce processus qui vise à favoriser un cheminement individuel et collectif vers l'adoption d'une alimentation saine (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux.

Le but de notre recherche est de cerner les fondements, les pratiques, les réussites, les défis, les difficultés et les pistes de développement de l'éducation relative à l'éco-alimentation. Pour cela, nous privilégions une approche collaborative avec les acteurs engagés dans ce domaine. Et cette recherche ne manquera pas d'avoir des retombées intéressantes pour nos collaborateurs, contribuant notamment à valoriser leurs réalisations, à développer l'expertise collective et à renforcer le réseautage entre les différents organismes impliqués.

L'initiative éducative de _____ nous paraît pertinente à plusieurs égards. D'abord, _____ Par ailleurs, _____

Enfin, _____ et nous souhaitons comprendre la spécificité de son initiative en matière d'éducation.

Au cours des phases préparatoires de notre projet, vous avez été contactée par _____, de notre équipe de recherche, avec laquelle vous avez eu un entretien téléphonique. Cet entretien a montré tout l'intérêt de l'initiative _____. Nous souhaitons poursuivre notre étude plus en profondeur et établir avec vous une collaboration de recherche visant à mieux saisir et valoriser votre expérience éducative.

Le résultat escompté est la diffusion des dix meilleures initiatives québécoises en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation au Québec. Nous envisageons la publication d'un ouvrage collectif (en collaboration avec les acteurs des initiatives en question), à destination du grand public, et plus spécifiquement, des éducateurs préoccupés d'environnement, de

santé et d'agriculture et d'alimentation : ils y trouveront des sources d'inspiration et des partenaires pour enrichir leur propres initiatives éducatives.

Pour en savoir plus sur notre projet de recherche collaborative, nous vous invitons à consulter le site www.eco-alimentation.uqam.ca .

Notre agent de recherche, _____, se fera un plaisir de se rendre à votre organisme pour discuter avec vous des modalités de cette collaboration. Nous avons bien conscience des limites de temps dont vous disposez et nous concevrons avec vous un plan de travail qui convient à vos disponibilités.

Prochainement, nous prendrons contact avec vous par téléphone. Merci de l'attention que vous porterez à cette proposition de collaboration.

Salutations cordiales,

Lucie Sauvé
Professeure, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada
en Éducation relative l'environnement
Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville
Montréal, Québec
Canada H3C 3P8
(514) 987-6992
sauve.lucie@uqam.ca
<http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM>

APPENDICE D PROTOCOLE D'ENTENTE

Éducation relative à l'éco-alimentation

Protocole d'entente

Entre la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement

et

: L'Action Communiterre

Dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, nous avons entrepris un programme de recherche visant à contribuer au développement de l'éducation relative à la santé environnementale au Québec, axée sur l'alimentation. Le but de ce projet est de cerner les fondements, les pratiques, les réussites, les défis et les pistes de développement de l'éducation relative à l'alimentation. Nous souhaitons également mettre en évidence les meilleures initiatives au Québec, à titre de sources d'inspiration pour l'ensemble du milieu éducatif. A cet effet, nous avons entrepris une série d'études de cas.

Nous nous intéressons plus spécifiquement à votre organisme parce que nous avons constaté que la dimension éducative de votre programme d'activités est particulièrement intéressante. Nous souhaitons mieux comprendre ce que vous faites. Il nous apparaît *a priori* important de valoriser et de diffuser vos initiatives.

Le résultat le plus tangible de cette recherche sera la production d'un ouvrage collectif (destiné à une diffusion grand public), donc chacun des 10 chapitres présentera un organisme porteur d'une initiative particulièrement inspirante en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation. Nous souhaitons rédiger l'un de ces chapitres en collaboration avec votre organisme, au terme d'une étude de cas collaborative.

Afin de mener à bien cette recherche, nous aurons besoin de votre accord pour consulter les documents publics ayant trait à vos activités. Nous prévoyons également réaliser cinq entrevues individuelles (1h30) et une rencontre de groupe (2h00) avec les principaux acteurs de votre organisme. De plus, nous pourrions convenir de modalités d'observation de vos activités. Une telle observation pourrait être de nature participative, si vous le souhaitez; nous pourrions ainsi nous joindre à certains vos travaux.

Quand	Quoi	Qui
Janvier 2008	Étude des documents produits par et au sujet de l'organisme	Agent de recherche
Janvier à Avril	Entretiens individuels avec les acteurs	Agent de recherche et acteurs de l'organisme
Mai et Juin	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observation (participante?) ➤ Entrevue de groupe 	Agent de recherche et acteurs de l'organisme
Juillet à Septembre	Rédaction d'un premier rapport	Agent de recherche
Septembre	Validation	Organisme
Septembre à Novembre	Rédaction d'une première version du chapitre pour l'ouvrage collectif	Agent de recherche
Novembre Décembre	Validation	Organisme
Janvier 2009	Version finale du chapitre	Agent de recherche et acteurs de l'organisme

Nous vous proposons un calendrier d'activités de recherche que nous ajusterons, bien entendu, à vos disponibilités.

Cette recherche se déroulera dans le respect d'un cadre déontologique rigoureux, dans lequel nous nous engageons formellement à

- Respecter vos disponibilités;
- Valider avec vous les résultats de la recherche;
- Partager avec vous l'espace de diffusion lors de colloques ou autres communications et pour la rédaction d'un chapitre d'un ouvrage collectif;
- Vous soumettre avant publication la première version du chapitre qui vous sera consacré, pour fin d'approbation.

Merci de collaborer à cette recherche qui ne manquera pas d'avoir des retombées intéressantes pour nos collaborateurs, contribuant notamment à valoriser leurs réalisations et à développer l'expertise collective.

Signatures d'accord de collaboration :

Pour l'organisme :

Date : _____

Lucie Sauvé, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement

_____, agent de recherche

Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement

Date : _____

APPENDICE E GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Ce document a été développé par l'équipe de recherche du projet *Éducation relative à la santé environnementale: Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire* de la Chaire de recherche du Canada en Éducation relative à l'environnement.

Nom de l'organisme :

Type de document :

Référence complète du document analysé :

NB. : Cette grille d'analyse complète peut être modifiée selon le contenu du document analysé.

COMPOSANTE EXPLORÉE	ÉLÉMENTS D'INFORMATION RECHERCHÉS
Éléments de contexte <ul style="list-style-type: none">• Environnemental• Social• Géographique• Culturel• Éducationnel• Organisationnel• Politique• Autre?	Dans quel contexte se déploient les activités de l'organisme ou celles dont il est plus spécifiquement question dans ce document ?
Caractéristiques de l'organisme <ul style="list-style-type: none">• Histoire• Acteurs• Partenaires• Mission• Objectifs	

Caractéristiques des apprenants ou du public cible	
Caractéristiques des éducateurs	
Les fondements de l'action éducative (repères conceptuels) <ol style="list-style-type: none"> a) Les représentations b) Les significations c) Les valeurs <ul style="list-style-type: none"> • Environnement • Santé • Alimentation • Éducation 	Identifier les notions clés relatives à l'initiative ou à l'ensemble des initiatives en question, les représentations ainsi que les significations qui orientent les choix reliés aux pratiques éducatives. Il peut s'agir de fondements explicites ou implicites. Dans le cas d'informations implicites, spécifier les indices.
Les pratiques	
1) Description de l'activité	
2) Finalités et valeurs	
3) Effets et impacts attendus	
4) Objectifs (incluant les compétences visées)	
5) Contenus	
6) Approches et stratégies	
Les enjeux <ul style="list-style-type: none"> • Défis • Problèmes • Perspectives de développement 	
La construction du savoir <ul style="list-style-type: none"> • Sources • Dynamique d'apprentissages au sein de l'organisme 	

<p>(Ex. : partage de l'information)</p> <ul style="list-style-type: none">• Dynamique d'apprentissage collectif (construction de savoirs nouveaux) incluant les participants aux activités proposées par l'organisme	
Observations critiques	

APPENDICE F

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Thèmes à aborder :

1. Les caractéristiques de l'organisme (ou initiative) :

Histoire, contexte, acteurs, objectifs, etc. (S'assurer de compléter la Fiche)

2. Les fondements de l'action éducative:

- Les représentations
- Les significations

3. Les pratiques

- Activités
- Approches et Stratégies
- Effets et impacts

4. Les enjeux

- Défis
- Problèmes
- Perspectives de développement

5. La construction du savoir

- Sources
- Dynamiques

Un guide adaptatif

Ce guide doit être adapté et personnalisé à notre interlocuteur. L'importance relative de chaque question doit être évaluée en fonction de ce dernier:

- Un coordinateur de service ou un animateur
- Un responsable pédagogique concepteur ou un acteur de terrain
- Quelqu'un déjà interrogé lors de l'entrevue téléphonique ou un nouvel interlocuteur

Le guide doit aussi s'adapter à la mission spécifique de l'organisme : éducative, culturelle, sociale...

Le guide peut être également modifié ou enrichi ou affiné au fil des rencontres. Il importera alors d'en discuter avec les autres membres de l'équipe de recherche.

Enfin, ce guide peut ne pas être suivi de façon linéaire. Il faudra donc en fin d'entrevue passer les questions en revue pour voir si aucune question pertinente n'a été oubliée.

Introduction:

1. Se présenter.
2. Annoncer combien de temps va durer l'entrevue (environ 1h30)
3. Faire le lien avec l'entrevue téléphonique en modulant ce lien selon qu'il s'agit d'une personne déjà interrogée ou d'un nouvel interlocuteur.
4. Présenter le projet (si pertinent)

À la Chaire de recherche en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, nous avons entrepris **un programme de recherche visant à contribuer au développement de l'éducation relative à la santé environnementale au Québec, axée sur l'alimentation. Le but de notre recherche est de cerner les fondements, les pratiques, les réussites, les défis et les pistes de développement de l'éducation relative l'alimentation.** Pour cela, nous privilégions une approche collaborative avec les acteurs engagés dans ce domaine. Et cette recherche ne manquera pas d'avoir des retombées intéressantes pour nos collaborateurs, contribuant notamment à valoriser leurs réalisations et à développer l'expertise collective.

Présenter les grandes étapes du projet : répertoire, entrevues et étude de cas.

Nous nous intéressons à votre organisme parce que nous avons constaté lors des premières étapes de la recherche que vos initiatives éducatives sont particulièrement intéressantes. Nous souhaitons mieux comprendre ce que vous faites. Entre autres, nous souhaitons diffuser et faire connaître les meilleures initiatives au Québec. Il est important en effet de développer l'éducation relative à une alimentation saine, écologique, responsable, et de valoriser pour cela les initiatives existantes.

Le résultat le plus tangible de cette recherche sera la production d'un ouvrage collectif présentant les 10 meilleures initiatives en matière d'éducation relative à l'éco-alimentation au Québec. Chaque chapitre sera consacré à la présentation des réalisations d'un organisme. Nous souhaitons rédiger l'un de ces chapitres en collaboration avec votre organisme.

C'est pour cela que nous avons entrepris une série d'étude de cas d'initiatives particulièrement intéressantes. Cette entrevue fait partie de l'étude de cas de votre organisme. Nous vous remercions vivement de vous prêter à cette entrevue.

5. Présenter les règles déontologiques (à venir)
 - Respecter la disponibilité des répondants.
 - Valider les résultats avec les répondants.
 - Partager avec eux l'espace de parole, de diffusion
 - lors de colloques ou autres communications;
 - dans la rédaction d'un chapitre de l'ouvrage collectif.

Nom de l'organisme :
Nom de la Personne rencontrée :
Son rôle dans l'organisme :

Date de l'entrevue : A déterminer

Caractéristiques de l'organisme

1. Depuis quand votre organisme existe-t-il?
2. Pourquoi et comment a-t-il été mis en place?
3. Depuis quand êtes vous associé à cet organisme?
4. En tant que coordonateur technique, parlez-moi de votre rôle : (Question ouverte, sans a priori). (Quelles sont vos principales tâches dans l'organisme)
5. Nous avons pris connaissance des objectifs de votre organisme : (présenter un jeu de cartes comportant chacune des objectifs).

(La vie démocratique, assurer la sécurité alimentaire, éducation à l'environnement, le jardinage écologique urbain)

- a) Est-ce que le jeu de carte est complet?
- b) Laquelle des ces missions vous paraît la plus importante? Pourquoi?
- c) Quelle est l'importance relative de chacune des missions?
- d) Comment chacune des missions (ou objectif) se traduit-elle dans vos activités?
- e) Quelle mission (ou quel objectif) présente le plus de défis?
- f) Quelle mission ou objectif souhaiteriez-vous ajouter ?

Les fondements de l'action éducative en général de l'organisme:

7.
 - a) Quand vous abordez l'environnement dans vos interventions éducatives, quelle image de l'environnement avez-vous en tête?
 - b) Que souhaitez-vous que les gens apprennent?
8.
 - a) Lorsque vous abordez la santé, quelle image avez-vous en tête?
 - b) Que souhaitez-vous que les gens apprennent?

9. a) Et l'alimentation? Parlez-moi de l'alimentation. Comment abordez-vous l'alimentation?
b) Que souhaitez-vous que les gens apprennent?
10. Existe-t-il un lien entre l'alimentation, la santé, et l'environnement?
a) Quel est-il?
b) Est-ce que vous l'aborderiez dans vos activités éducatives?
c) Comment?
11. Existe-il des facteurs sociaux (emploi, équité, aspects politiques, économiques) qui viennent influencer le rapport aux trois thèmes abordés jusqu'ici (soit, santé, alimentation, environnement)?
b) Comment les aborderiez-vous ou en tenez-vous compte dans vos activités éducatives?
13. Au sein de votre organisme, partagez-vous tous, toutes, la même vision des choses?
a) la même vision des problématiques d'alimentation, d'environnement, de santé, de société?
b) la même vision de la façon d'enseigner ou de transmettre les messages ?
14. a) Discutez-vous parfois entre vous de vos façons de concevoir les choses?
b) Est-ce que vous partagez des informations entre vous?

Activités pédagogiques liées aux jardins collectifs:

15. Comment les jardins collectifs ont-ils débutés au sein de votre organisme?
a) Historique
b) Combien de jardins avez-vous? Quels sont leurs particularités?
c) A qui s'adressent-ils? (jeunes, adultes, citoyens au sens large, écoles, autres groupes communautaires, femmes, hommes)
d) Combien de participants avez-vous en tout et par jardins?
e) Est-ce que vous voyez une différence de taux de participation d'année en année?
15. Comment se déroule une année type dans un jardin collectif?
a) Pour un éducateur?
b) Pour un jardinier?
c) Que souhaitez-vous que les participants acquièrent en participant aux jardins (comme compétences, connaissances, aptitudes)?
d) Pourquoi croyez-vous que les gens participent?
e) Existe-il des différences entre les différents jardins, dans la participation ou dans les façons de faire?

16. Parlez-moi de votre programme de plantation et de parrainage d'arbres fruitiers?
 - a) Comment cela a-t-il commencé?
 - b) Qui participe et comment cela fonctionne-t-il?
 - c) Qu'elle était votre motivation à mettre sur pieds un tel programme?
 - d) Que souhaitez-vous que les participants en retiennent?
17. Existe-il des activités complémentaires aux jardins et aux autres activités mentionnées ci-dessus pour les éducateurs ou les jardiniers? (ateliers, formations, etc)
 - a) Lesquelles?
 - b) Que souhaitez-vous que les gens retiennent de celles-ci?
18. Quel sens donneriez-vous au mot collectif dans 'jardins collectifs' et qu'est-ce que vous voulez transmettre aux participants?
19. Que souhaitez-vous que les participants apprennent en travaillant dans un jardin collectif sur :
 - a) La santé :
 - b) L'environnement :
 - c) L'alimentation :
20. Qu'est-ce qui fait des jardins collectifs un endroit propice à ces apprentissages?
21. Qu'est-ce qui est important selon vous pour être éducateur dans un jardin?
 - a) Est-ce que vous demandez une formation particulière?
22. Quelle est votre plus grande réussite en matière d'éducation liée aux jardins?
 Votre(vos) activité(s) à succès?
 a) Est-ce que vous pourriez me raconter une anecdote cocasse sur une activité éducative réussit?

La construction du savoir :

23. Où trouvez-vous vos sources d'inspiration pour concevoir vos activités éducatives dans les jardins?
 - a) Réussissez-vous toujours à trouver toute l'information nécessaire?
 - b) Vous avez mentionné Internet, avez-vous des sites en particuliers?
 - c) Y a-t-il des sujets qui sont plus difficiles à pousser que d'autres?
24. Si vous deviez donner des formations en matière d'éducation relative à l'alimentation, sur quels points souhaiteriez-vous insister ?

a) Quelles ressources est-ce que vous utiliseriez?

25. Si à votre tour, vous aviez l'occasion de compléter votre formation, quels aspects de votre métier souhaiteriez-vous développer?

Enjeux et conjoncture :

26. Existe-t-il des liens entre ce qui se passe dans les jardins et le reste de la communauté? (Partage de connaissance, de ressources, etc.)?

- a) Lesquels? Comment cela se produit-il?
- b) Est-ce que vous croyez que les citoyens du quartier connaissent et s'intéressent aux jardins collectifs?
- c) Qu'est-ce que pourrait aider à enrichir ou approfondir ce lien?

27. Est-ce que vous avez des liens avec les autres jardins collectifs de Montréal?

- a) Si oui lesquels et pourquoi?
- b) Est-ce que vous partagez des connaissances, activités pédagogiques, ressources?
- c) Qu'est-ce que vous attendez de ces liens?
- d) Parlez moi du regroupement national des jardins collectifs.

28. Parlez-moi de vos partenariats actuels, par exemple avec Santé Canada ou la société de verdissement de Montréal.

- a) Comment est-ce enrichissant pour vous?
- b) Pour votre organisme?
- c) Est-ce que vous aimeriez en avoir plus et avec qui?

29. Quels sont vos principaux défis en matière d'éducation dans les jardins?

- a) Est-ce que vous pourriez me raconter une anecdote cocasse sur une activité éducative plus difficile?
- b) Y a-t-il des enjeux ou des questions qui sont plus difficiles à comprendre chez les participants?
- c) Voyez-vous des solutions à ces problèmes?

30. Quels sont vos principaux défis organisationnels quant aux jardins collectifs?

- a) Vous avez parlé du manque d'argent et de temps pour les demandes de subventions, est-ce que vous voyez des solutions à ces problèmes?
- b) Est-ce que vous avez identifié des gens ou des acteurs qui pourraient vous aider à les résoudre?

29. Quelles sont les perspectives de développement pour les jardins collectifs? Comment imaginez-vous les jardins dans 5 ans, 10 ans ?

30. Y'a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter aux questions que nous avons abordées durant cette entrevue?
31. Comment avez-vous trouvé cette entrevue?
 - a) Avez-vous des commentaires ou suggestions?

APPENDICE G

GUIDE D'ENTRETIEN POUR ENTREVUE SYNTHÈSE DE GROUPE

Objectifs de la rencontre

- Discuter de manière critique et collective des résultats obtenus lors des entretiens individuels et de l'observation participante des activités de l'organisme;
- Effectuer un bilan critique de la recherche et des résultats colligés jusqu'à présent.

Introduction

- Rappel des buts, des objectifs et des différentes étapes du projet de recherche;
- Présentation d'un rapport synthèse des principaux résultats colligés jusqu'à présent;
- Invitation aux participants de s'approprier ces résultats, de les commenter et de les critiquer.

1. Les fondements et représentations de l'éducation relative à l'éco-alimentation dans les jardins collectifs urbains

- Présentation du concept de représentations: un système de représentations (correspondant à un ensemble de connaissances, d'attitudes et de valeurs);
- Explication de la pertinence de ce regard dans le cadre de cette recherche;
- Présentation du schéma des représentations identifiées jusqu'à présent (voir Annexe 1 à la page suivante);
- Approfondissement du concept d'éco-alimentation.

2. L'univers des pratiques

- Discussion sur les différentes approches et stratégies identifiées jusqu'à présent;
- Présentation du potentiel multidimensionnel du projet, présentation du schéma élaboré à partir des écrits théoriques et des entrevues individuelles (voir Annexe 2 à la page suivante)
- Approfondissement de la vision de l'éducation au jardin à la rencontre de deux réalités : celle de l'organisme incarnée par l'animateur au jardin et celle des jardiniers.

3. Les dimensions critiques et politiques de l'expérience

- Aborder la différence entre les dimensions critique et politique de l'expérience;
- Discussion sur la pertinence de chercher à identifier et mettre en valeurs ces aspects des expériences étudiées.

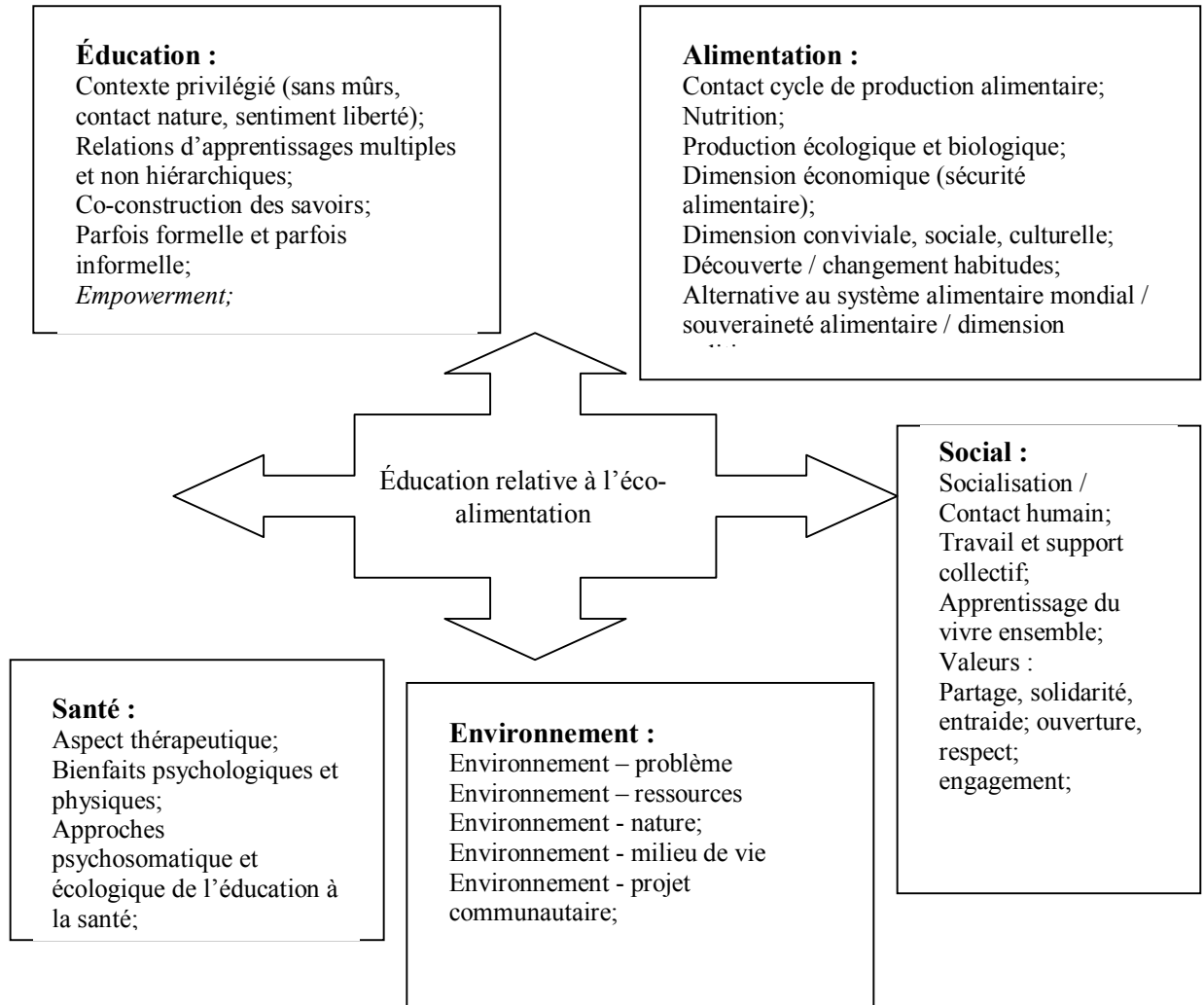
4. Retour sur les principaux défis et pistes de développement

- Présentation des défis identifiés jusqu'à présent;
- Discussion critique sur les principales pistes de développement et de déploiement des jardins collectifs identifiées lors des entrevues individuelles.

5. Bilan

- Retour sur les impressions générales par rapport à la discussion, son utilité, commentaires critiques et principaux apprentissages.

ANNEXE 1
PRINCIPALES REPRÉSENTATION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À
L'ÉCO-ALIMENTATION



ANNEXE 2 POTENTIEL MULTIDIMENSIONNEL DES JARDINS COLLECTIFS

