
Jardin solidaire à Aigle

Un lieu producteur d'*empowerment* communautaire



Réalisé par : CARAVAGLIO Emmanuelle

Promotion : Bac ES 14 PT

Sous la direction de : DÉLEZ Marie-Luce

Aigle, le 18 novembre 2017

Remerciements

La réalisation de ce Travail de Bachelor a été possible grâce à l'aide de plusieurs personnes que je tiens à remercier particulièrement.

Je veux tout d'abord dire merci aux jardinières, ainsi qu'aux animatrices du jardin solidaire à Aigle pour avoir accepté que je m'immisce dans le projet. Vous avez rendu cette expérience géniale !

Merci à ma directrice de Travail de Bachelor, Marie-Luce Délez, pour son soutien, ses conseils précieux, mais surtout sa confiance quant à la rédaction de ce mémoire. Vous avez su me rassurer et m'aiguiller lorsque j'en avais besoin.

À Chantal Furrer Rey, professeure à la Haute École de Travail Social Valais-Wallis, pour sa disponibilité et ses conseils précieux. Merci de m'avoir fait partager et découvrir l'univers de l'éducation populaire !

Un tout grand merci à Catherine Jaquemet et Yolande Buttica pour leurs relectures assidues de ce document.

Finalement, merci à ma famille et à mes amis pour avoir toujours cru en moi et m'avoir encouragée durant ces deux ans et demi de formation.

Notes

Pour des raisons de lisibilité chaque terme est employé au masculin. Cependant, chacun de ces mots s'entend pour les deux sexes.

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur. »

« Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. »

Emmanuelle Caravaglio
Aigle, le 18 novembre 2017

Résumé

Jardin solidaire à Aigle : recherche participative

Un lieu producteur d'*empowerment* communautaire

Les jardins partagés font partie de ces projets communautaires qui visent à bâtir une société plus juste, plus équitable et plus durable pour la planète. L'objectif de ce Travail de Bachelor est de comprendre, au travers d'une recherche participative, dans quelle mesure le jardin solidaire développe le pouvoir d'agir des jardiniers. L'analyse porte plus spécifiquement sur les quatre composantes de l'*empowerment* communautaire – participation, compétence, communication et capital communautaire – définies par Ninacs (2008). Une observation participante, ainsi que des *focus group* ont été réalisés. L'éducation populaire de Paulo Freire est utilisée à la fois comme prise de position éthique que comme corpus de méthodes éducatives pour la période d'accompagnement sur le terrain. Il est ressorti que le jardin solidaire favorise le développement du pouvoir d'agir des participants notamment en raison de l'apprentissage démocratique, organisationnel et solidaire qui a lieu au travers de sa gestion. Toutefois, le projet n'entraîne pas de prise de conscience collective au niveau sociétal, ni de transformation des rapports sociaux de domination. Cette dimension est au cœur de la composante du capital communautaire selon Ninacs. Les défis de la mise en pratique de l'*empowerment* sont discutés et quelques recommandations sont faites. Des questions liées à la citoyenneté sociopolitique se posent inévitablement lorsque l'on parle de transformation sociale.

Mots-clés

jardin partagé / jardin communautaire / *empowerment* / éducation populaire / « protagonisme » / transformation sociale / émancipation / action collective / Aigle

Table des matières

1	LES JARDINS PARTAGÉS : UN CHAMP D'ACTION DU TRAVAIL SOCIAL	7
1.1	« PROTAGONISME » DANS LES JARDINS PARTAGÉS : CHOIX DE LA THÉMATIQUE	7
1.1.1	INTÉRÊT POUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL LOCAL	7
1.1.2	MOTIVATIONS PROFESSIONNELLES	9
1.1.3	JARDIN PARTAGÉ : OBJET DE RECHERCHE PEU ÉTUDIÉ EN TRAVAIL SOCIAL	9
1.2	DÉCOUVERTE DU JARDIN SOLIDAIRE À AIGLE	10
1.2.1	PROJET GÉRÉ PAR L'ASSOCIATION « AMIS »	10
1.2.2	JARDIN SOLIDAIRE : SON ORIGINE ET SES JARDINIERS	10
1.3	PROJET D'ACCOMPAGNEMENT AU JARDIN SOLIDAIRE	13
1.3.1	ENTRETIEN EXPLORATOIRE AVEC LA RESPONSABLE DU JARDIN	14
1.3.2	CO-ANIMATION AU SEIN DU JARDIN SOLIDAIRE	14
1.3.3	QUESTION DE RECHERCHE	15
1.3.4	OBJECTIFS DE RECHERCHE, PERSONNELS, PROFESSIONNELS ET D'ACTION	15
2	LES MOMENTS-CLÉS DU PROJET D'ACCOMPAGNEMENT	16
2.1	PREMIER ATELIER : JARDIN SOLIDAIRE COMME LIEU DE RENCONTRE	17
2.1.1	OUTIL UTILISÉ : LE PHOTOLANGAGE	17
2.1.2	DÉROULEMENT	18
2.1.3	RÉSULTATS DE L'ATELIER	19
2.1.4	BILAN GÉNÉRAL DE L'ATELIER	19
2.1.5	SUITE DE LA RECHERCHE	19
2.2	DEUXIÈME ATELIER : CO-CONSTRUIRE LA FÊTE DE L'INAUGURATION DU JARDIN	20
2.2.1	OUTIL UTILISÉ : LE BRAINSTORMING	20
2.2.2	DÉROULEMENT	20
2.2.3	RÉSULTATS DE L'ATELIER	21
2.2.4	BILAN GÉNÉRAL DE L'ATELIER	21
2.2.5	SUITE DE LA RECHERCHE	22
2.3	TROISIÈME ATELIER : L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE	23
2.3.1	OUTIL UTILISÉ : L'ANALYSE SEPO	23
2.3.2	DÉROULEMENT	23
2.3.3	BILAN GÉNÉRAL DE L'ATELIER	24
2.4	CRÉATION D'UN COMITÉ	24
3	L'EMPOWERMENT DANS LES JARDINS PARTAGÉS : CONCEPTS DE BASE	25
3.1	DIFFÉRENTES FORMES DE JARDINS PARTAGÉS	25
3.1.1	JARDINS FAMILIAUX ET JARDINS OUVRIERS POUR RÉGULER LES POPULATIONS	26
3.1.2	JARDINS COMMUNAUTAIRES URBAINS	28
3.1.3	JARDINS D'INSERTION ET D'INTÉGRATION SOCIALE	29
3.1.4	APPORTS SOCIAUX DES JARDINS	32
3.1.5	ANIMATION SOCIOCULTURELLE ET JARDIN PARTAGÉ : RÔLE DU TRAVAILLEUR SOCIAL	37
3.1.6	À RETENIR : LES PRINCIPAUX POINTS DES TROIS MODÈLES DE JARDINS PARTAGÉS	38
3.1.7	ANALYSE DE LA STRUCTURE DU JARDIN SOLIDAIRE À AIGLE	39
3.2	EMPOWERMENT (OU DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR)	40
3.2.1	NOUVEAU PARADIGME POUR L'INTERVENTION SOCIALE	40
3.2.2	ORIGINE	41
3.2.3	DE L'EMPOWERMENT AU DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR	43
3.2.4	EMPOWERMENT INDIVIDUEL, COMMUNAUTAIRE ET ORGANISATIONNEL	46
3.2.5	À RETENIR : MISE EN CONTEXTE DE L'EMPOWERMENT COMMUNAUTAIRE DANS LES JARDINS PARTAGÉS	47
3.3	ÉDUCATION POPULAIRE	51
3.3.1	PÉDAGOGIE DES OPPRIMÉS	51
3.3.2	À RETENIR : BUTS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ET DE L'EMPOWERMENT COMMUNAUTAIRE	59

4	SEMER LES GRAINES : DIFFÉRENTES DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES	60
4.1	LA MÉTHODE DU FOCUS GROUP POUR FAIRE ÉMERGER TOUTES LES OPINIONS	61
4.2	LA MÉTHODE DE L'OBSERVATION PARTICIPANTE POUR « ÊTRE AVEC »	62
5	RÉCOLTER LES FRUITS : UNE BELLE ÉCOLE DE VIE	64
5.1	DE L'INFORMATION À LA COGESTION DU PROJET	65
5.1.1	NIVEAU ORGANISATIONNEL	65
5.1.2	COMMUNAUTÉ	69
5.1.3	À RETENIR : PROGRESSION DE LA PARTICIPATION RÉELLE DES JARDINIÈRES	72
5.2	LIEU D'APPRENTISSAGE	74
5.2.1	NIVEAU ORGANISATIONNEL	74
5.2.2	COMMUNAUTÉ	75
5.2.3	À RETENIR : RESSOURCES DES JARDINIÈRES MISES À PROFIT POUR LA COMMUNAUTÉ	76
5.3	ÉCHANGES DANS UN CLIMAT CHALEUREUX	77
5.3.1	COMMUNAUTÉ	77
5.3.2	NIVEAU ORGANISATIONNEL	78
5.3.3	À RETENIR : TRANSMISSION DES INFORMATIONS IMPORTANTES ET CLIMAT DE CONFIANCE	79
5.4	FORCE DU GROUPE DANS LA SOCIÉTÉ	80
5.4.1	NIVEAU ORGANISATIONNEL	80
5.4.2	COMMUNAUTÉ	81
5.4.3	À RETENIR : SOLIDARITÉ ET IDENTITÉ COLLECTIVE AU SEIN DU PROJET DU JARDIN SOLIDAIRE	83
5.5	DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS	84
6	LA CONCLUSION	88
6.1	PIÈGES ET LIMITES DES APPROCHES PARTICIPATIVES ET DE L'OBSERVATION PARTICIPANTE	88
6.2	SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	89
6.3	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET APPRENTISSAGES RÉALISÉS	90
6.4	BILAN PROFESSIONNEL ET PERSONNEL	91
7	LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	94
8	LA TABLE DES ANNEXES	98
ANNEXE 1	PRÉSENTATION DU JARDIN SOLIDAIRE À AIGLE (MARTIN, 2016 ; EER, 2016)	99
ANNEXE 2	TABLEAU ORGANISATIONNEL POUR LE DEUXIÈME ATELIER	102
ANNEXE 3	TABLEAU ORGANISATIONNEL POUR LE TROISIÈME ATELIER	104
ANNEXE 4	APERÇU DU TABLEAU À DEUX ENTRÉES DE L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE (PASSÉ ET FUTUR)	108
ANNEXE 5	IDÉES DES ÉLÉMENTS À ÉVALUER DURANT LE BILAN	109

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : ville d'Aigle et quartier de la Planchette (AMIS, 2016)	12
Figure 2 : déroulement du projet d'accompagnement	17
Figure 3 : tableau comparatif des jardins partagés (Massé et Baudry, 2008, p. 20)	39
Figure 4 : processus de l' <i>empowerment</i> individuel (Ninacs, 2002, p. 54)	46
Figure 5 : mise en contexte des composantes de l' <i>empowerment</i> communautaire dans les jardins partagés (Racine, 2006, p. 146-152).....	49
Figure 7 : clé du savoir (Skinner, 2015)	54
Figure 8 : buts de l'éducation populaire et de l'empowerment communautaire.....	59
Figure 9 : outils utilisés pour la récolte de données.....	60
Figure 10 : la participation au jardin solidaire (Ninacs, 2008 ; Massé & Baudry, 2008 ; Michaud, 2014)	74
Figure 11 : les compétences au jardin solidaire (Ninacs, 2008 ; Massé & Baudry, 2008 ; Michaud 2014)	76
Figure 12 : la communication au jardin solidaire (Ninacs, 2008 ; Massé & Baudry, 2008 ; Michaud, 2014)	80
Figure 13 : le capital communautaire au jardin solidaire (Ninacs, 2008 ; Massé & Baudry, 2008 ; Michaud 2014)	84

Photos

Photo 1 : photo prise lors de l'inauguration du jardin organisée par l'association AMIS (Cecilia Viscarra Moser, 2016)	11
Photo 2 : Lizz Christy devant son premier jardin à New York (www.lizchristygarden.us) .	28
Photo 3 : échelle de participation communautaire (Tironi, 2015, cité par Moulin & Furrer Rey, 2016).....	67
Photo 4 : livre d'or de la fête de l'inauguration du jardin solidaire (photographie personnelle).....	82

Liste des abréviations

AMIS :	Association pour des relations et des projets multiculturels et Interculturels
DPA :	Développement du pouvoir d'agir
DSL :	Développement social local
EERV :	Église Évangélique Réformée du Canton de Vaud
EPER :	Entraide Protestante Suisse
PV :	Procès-verbal
SESI :	Service social pour l'industrie
TB :	Travail de Bachelor
TS :	Travail social

1 Les jardins partagés : un champ d'action du travail social

Ce Travail de Bachelor (TB) sur l'*empowerment* communautaire a été réalisé au sein d'un jardin partagé à Aigle. Il vise à comprendre dans quelle mesure cette structure permet de développer le **pouvoir d'agir des jardiniers** et à **saisir comment le favoriser**.

Le document comporte cinq parties principales. Dans la première, les différentes motivations qui m'ont amenée à la thématique de l'*empowerment* dans les jardins partagés sont expliquées, ainsi que les objectifs qui en découlent. Mon terrain d'analyse sera également présenté. La deuxième partie traite du milieu de recherche - les jardins partagés - et du cadre conceptuel adopté – l'*empowerment* et l'éducation populaire. La troisième section fournit les détails concernant la méthodologie utilisée pour récolter les données. Ensuite, les résultats de cette recherche participative effectuée au sein du jardin solidaire à Aigle seront présentés. Finalement, j'effectuerai un bilan personnel et professionnel dans la conclusion.

Bonne lecture !

1.1 « Protagonisme » dans les jardins partagés : choix de la thématique

Il paraît impossible de s'investir pleinement dans la réalisation d'un projet s'il n'y a pas eu au préalable une réflexion autour du sens qu'on y investit. Pour cette raison, les motivations, les aspirations, les personnes, ainsi que les questionnements qui ont été « les racines » de ce TB seront exposés. Il est plus intéressant pour le lecteur de saisir dans quel contexte a émergé la problématique du « **protagonisme** » dans les jardins partagés. Il s'agit d'un modèle d'intervention qui consiste à développer la participation citoyenne (Haute École de Travail Social Valais Wallis, 2016). Voilà pourquoi mes motivations personnelles et professionnelles sont présentées dans les paragraphes qui suivent. Et finalement, nous verrons dans quelle mesure cette recherche sur l'*empowerment* dans les jardins communautaires apporte une plus-value au domaine social.

1.1.1 Intérêt pour le développement social local

Pour commencer, je vais brièvement expliquer le cheminement et les questionnements que j'ai eus pour arriver à la thématique de départ du développement social local. Tout d'abord, il faut savoir que je porte une attention particulière dans mon mode de vie à tout ce qui touche à l'écologie, à l'alimentation biologique, ainsi qu'à l'environnement de manière plus générale. J'ai regardé plusieurs films tels que *Demain* de Cyril Dion et Mélanie Laurent (2015) ou encore *En quête de sens* de Nathanaël Coste et Marc de la

Ménardière. Ces projections donnent de multiples pistes et solutions dans différents pays qui proposent une réponse aux crises économiques, écologiques et sociales que nous traversons. J'ai également lu l'ouvrage *Tu es donc je suis* du célèbre Satish Kumar (2015), rédacteur en chef du magazine *Resurgence*, qui s'est investi dans plusieurs projets de développement éducatif et environnemental. Ainsi, ces éléments m'ont permis de nourrir mon positionnement et de réfléchir au rôle que je voulais prendre dans ce processus qui vise à tendre vers un monde « meilleur ».

Suite à cela, j'ai commencé à me questionner à propos des possibilités de lier mes intérêts personnels pour le développement durable avec ma pratique professionnelle. Je me suis alors demandé ce que recouvrait exactement cette notion pour le travail social. Ces deux champs ont, en effet, des valeurs communes : la solidarité, la lutte contre l'exclusion ou encore la pauvreté. À noter que le développement durable ne doit pas être envisagé uniquement sous l'angle du social, mais également sous ceux de l'économie et de l'environnement naturel (Ménochet, 2009). Dans une société où les inégalités sociales, économiques, culturelles, ainsi que la pauvreté et les disqualifications sont en augmentation (Paugam, 2000, cité par Joly & Lebarbier, 2009), il me paraît indispensable de travailler sur les solidarités, la mise en réseaux, les territoires et le « faire et vivre ensemble » ; domaines dans lesquels je pense que les travailleurs sociaux ont une influence avérée.

1.1.1.1 Curiosité pour l'économie alternative

Je me souviens que - lors de ma première année de Bachelor - j'avais été vivement intéressée par les cours que nous avons eus sur le concept d'économie sociale et solidaire (Délez, communication personnelle, 16 février 2015). Il s'agit d'un type d'économie alternative qui s'appuie sur le principe selon lequel l'humain prime sur le capital. Le concept regroupe des initiatives économiques locales adoptant un mode de gestion démocratique et participatif, basé sur des valeurs d'égalité et de solidarité. J'ai également pu constater que des travailleurs sociaux s'impliquent dans d'autres démarches liées au développement durable, comme par exemple l'Éducation à l'environnement vers un développement durable ou encore le développement social local (DSL).

C'est principalement sur ce dernier concept que s'est focalisé le pré-projet de ce Travail de Bachelor. Le DSL met en lien les dimensions communautaires et sociales, ainsi que l'ancrage territorial du développement (Besson, 2008). Voici une définition proposée par l'Observatoire de l'Action Sociale Décentralisée (Jas, 2000, cité par Besson, 2008), association qui a pour but d'aider et d'analyser les différents dispositifs existants pour répondre aux besoins sociaux :

« Le développement social local consiste en la mise en œuvre d'une dynamique de revitalisation du tissu social par la mobilisation en ce sens de toutes les politiques publiques et l'encouragement d'initiatives favorisant la prise en

compte collective, par la population, des problématiques sociales dans un cadre de très grande proximité. »

La Charte de l'environnement mentionne qu'il faut également assurer un développement durable, c'est-à-dire un développement qui réponde aux besoins présents sans pour autant utiliser les capacités des générations futures à satisfaire leurs propres besoins (Ministère de l'Écologie et du Développement durable, 2005).

Dès lors, je me suis mise à la recherche d'un type de projet local en lien avec le travail social à mettre en place. Je suis allée sur plusieurs sites, comme par exemple celui de l'association Colibris (<http://www.colibris-lemouvement.org>) où de nombreux projets écologiques, appelés « projets Oasis », sont présentés. Un type d'initiative a retenu toute mon attention : les jardins collectifs. Ce type de jardin a pour but de développer la vie du quartier ou de la ville ; les habitants cultivent ensemble et partagent les produits récoltés. Parfois, des projets éducatifs y sont également mis en place (Marcotte, 2013). Le jardin contribue à développer l'*empowerment* (cf. point 3.2) des acteurs et permet le développement social des milieux (Stiegman, 2004). L'*empowerment* est un processus qui vise à permettre aux individus, aux communautés, aux organisations d'avoir plus de pouvoir d'action et de décision, plus d'influence sur l'environnement et leur vie (Benamar, Buzaku & Legros, 2014, p. 3). Durant un séjour à Madrid, je me suis rendue dans différents jardins communautaires, ce qui a suscité encore davantage ma curiosité concernant ce concept. Il permet à la fois d'assurer par soi-même une sécurité alimentaire tout en mettant les gens en lien. Ainsi, j'avais trouvé un projet qui tenait aussi bien compte des valeurs du travail social que de celles du développement durable.

1.1.2 Motivations professionnelles

Le Travail de Bachelor est un document qui me permet de me former et de me spécifier dans le domaine de mon choix. C'est à mon sens une occasion de personnaliser ma formation en fonction de mes futures perspectives professionnelles. En effet, j'aimerais - dans la mesure du possible - travailler comme agente de développement local ou responsable d'association dans les années qui suivront l'obtention du Bachelor, par exemple dans des organismes du type « Agenda 21 » (canton de Vaud, 2016) ou encore « Pôle Sud » (<http://polesud.ch>). C'est également pour ces raisons que j'ai choisi le module Oasis « Développement local : une approche communautaire du travail social ». Ainsi, j'ai pu me servir des outils enseignés dans ce module pour avancer dans la rédaction du Travail de Bachelor, et inversement.

1.1.3 Jardin partagé : objet de recherche peu étudié en travail social

Il convient encore de souligner la spécificité de cette recherche pour le travail social. Malgré le fait que ces pratiques jardinières existent depuis la fin du XIX^e siècle, c'est un sujet que très peu d'études en science sociale ont investi. Les auteurs du livre « Joindre

l'utile à l'agréable – Jardin familial et modes de vie populaires » (Frauenfelder, Delay & Scalabrini, 2015, p. 23-24) donnent plusieurs raisons à cet état de fait.

Tout d'abord, la difficulté d'accessibilité au lieu. En effet, lorsque le jardin est géré par une association, il faut demander des autorisations à des intermédiaires. S'il s'agit d'une parcelle privée, il faut réussir à se faire inviter par le propriétaire.

Ce phénomène s'explique également par une diminution d'intérêt pour l'étude des classes sociales depuis la fin des années 1980. Toutefois, depuis peu, des chercheurs s'intéressent à nouveau aux milieux populaires, mais en mettant davantage le focus sur les inégalités que sur l'étude de la vie quotidienne de cette catégorie de personnes.

1.2 Découverte du jardin solidaire à Aigle

C'est au sein du jardin solidaire à Aigle que le **projet d'accompagnement** en lien avec ce TB a eu lieu. L'association pour des relations et des projets Multiculturels et Interculturels (AMIS) gère ce jardin depuis le mois d'avril 2016 (nommé **projet du jardin solidaire** dans le reste du document). J'ai eu l'occasion de co-animer trois ateliers participatifs à partir du mois de septembre 2016, avec l'une des animatrices de l'association AMIS.

Ce chapitre présente tout d'abord la structure organisationnelle de l'association. Ensuite, il décrit de la manière la plus précise possible le projet du jardin solidaire à Aigle, afin de rendre compte de sa réalité et de saisir les éléments-clés qui le constituent.

1.2.1 Projet géré par l'Association « AMIS »

C'est l'association sans but lucratif « AMIS » qui est à la tête du projet. Cette dernière a pour objectif de stimuler les relations et projets multiculturels et interculturels du quartier de la Planchette, de la ville d'Aigle, ainsi que de sa région. Les organes de l'association sont notamment composés de l'assemblée générale (qui est le pouvoir suprême), d'un comité et de contrôleurs. Les principales valeurs qui guident l'association sont celles de l'**accueil**, de l'**ouverture vers les autres**, de la **solidarité**, de la **diversité** et de la **tolérance**. L'Association « AMIS » propose différentes prestations : des ateliers « services » qui permettent de bénéficier d'une aide pour des travaux administratifs, des ateliers de conversation pour les mères de famille et leurs enfants, des cours de français, des animations pour les enfants, des soirées multiculturelles et, depuis cette année, un jardin solidaire. Elle organise également chaque début de vacances d'été un festival multiculturel sous le nom de « Fête des couleurs » (www.amis-planchette.ch).

1.2.2 Jardin solidaire : son origine et ses jardiniers

Les informations exposées ci-dessous proviennent d'une part d'un entretien exploratoire effectué avec la responsable du jardin (Martin, 2016) et d'autre part d'une fiche de présentation du projet du jardin communautaire publiée sur le site de l'Église Évangélique Réformée du Canton de Vaud (EERV), paroisse d'Aigle, Yverne et Corbeyrier. Un tableau

contenant davantage d'informations concernant l'histoire et le fonctionnement du projet se trouve en annexe (1). Toutefois, les principaux éléments de celui-ci sont présentés dans ce chapitre.

Les premières sections présentent d'abord les origines du projet du jardin solidaire et exposent une brève **analyse contextuelle du quartier** dans lequel il se trouve. Les suivantes s'intéressent au **fonctionnement du jardin**, ainsi qu'à ses **membres**.

1.2.2.1 Origines

Le pasteur de l'Entraide Protestante Suisse (EER) de la ville d'Aigle s'est intéressé à la possibilité de mettre en place un jardin partagé en collaboration avec l'EPER. L'EPER loue des parcelles au sein de potagers urbains afin de mettre en place des projets d'intégration pour les personnes migrantes. Des terrains cultivables sont actuellement à disposition dans les villes de Lausanne, Yverdon et Bex. Malheureusement, l'EPER n'a pas accepté le projet à Aigle pour différents motifs.

Quelques mois plus tard, c'est Isaline Martin - animatrice auprès de l'association « AMIS » à Aigle depuis janvier 2016 – qui a repris l'idée de ce projet de jardin partagé. Elle est également membre de la paroisse protestante. Lors de son arrivée au sein de l'association, elle a fait part de son intérêt pour la mise en place d'un jardin aux autres professionnels qui ont répondu favorablement à l'idée du projet. Ainsi, elle a pu procéder à une demande de terrain auprès de la Commune d'Aigle. Par la suite, un lopin de terre a été mis à disposition gratuitement au mois d'avril 2016 par la municipalité. C'est dans ce contexte que le « jardin solidaire » a vu le jour. Le premier atelier de jardinage a eu lieu le 29 avril 2016.

Photo 1 : photo prise lors de l'inauguration du jardin organisée par l'association AMIS (Cecilia Viscarra Moser, 2016)

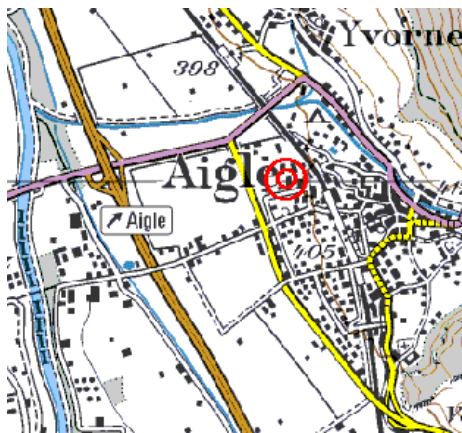


1.2.2.2 Emplacement

La **ville d'Aigle** est située dans le Chablais Vaudois, entre les Alpes, le Rhône et le lac Léman. Il s'agit d'une petite ville qui compte près de 10'000 habitants et qui connaît une rapide hausse démographique (en comparaison de ses communes voisines).

Le jardin solidaire se situe dans le **quartier de la Planchette**, à quelques minutes à pied du centre-ville et de la gare. C'est un quartier datant des années 60 (CRP Sàrl, 2014). Il est principalement constitué de logements. C'est un quartier multiculturel : plus de 70 nationalités y cohabitent. Par ailleurs, l'association AMIS a ses locaux au cœur de cette zone.

Figure 1 : ville d'Aigle et quartier de la Planchette (AMIS, 2016)



La **parcelle** se trouve à côté d'un bâtiment constitué d'une cantine scolaire, d'une crèche et d'une UAPE (unité d'accueil de la petite enfance). Il est en face du collège des Dents-du-Midi. Avant la construction de ce complexe mixte et la mise en place des jardins, une prairie occupait le terrain. Entre le jardin et le collège se trouvent quelques places de parc et une route secondaire. La surface est classée comme zone d'utilité publique (CRP Sàrl, 2014).

1.2.2.3 But principal du jardin solidaire

Les objectifs et sous-objectifs à poursuivre dans le cadre du projet ont été définis par les animatrices de l'association. Le but principal du jardin solidaire à Aigle consiste à **créer un lieu de rencontre entre les habitants des quartiers de la Planchette et ceux du centre-ville**. Les objectifs spécifiques qui en découlent sont les suivants ;

- Renforcer l'**estime de soi** des membres du groupe en leur permettant de vivre de nouvelles expériences et de mettre leurs compétences à profit ;
- **Mobiliser les ressources** des femmes migrantes afin de **développer leur pouvoir d'agir** ;
- Proposer un espace vert dans la ville ;

- Promouvoir une alimentation saine, ainsi qu'une activité physique régulière.

Durant la belle saison, des **ateliers de jardinage** sont proposés par l'association AMIS chaque vendredi de 14h00 à 15h30, suivis d'une **discussion autour d'un café** de 15h30 à 16h00. Durant cette seconde partie, les légumes récoltés sont partagés selon le nombre d'heures de travail effectué. Un tournoi pour l'arrosage est organisé entre les participants.

1.2.2.4 Jardinières

Voici quelques informations concernant le profil des jardinières. Afin de respecter la confidentialité de celles-ci, la description se veut générale. Habituellement, entre six et quatorze participantes (animatrices comprises) sont présentes aux ateliers ; cela peut varier en fonction de la météo. La population est composée de **femmes migrantes**, ainsi que des **paroissiennes de l'EERV**.

La population cible du projet est les femmes migrantes sans activité lucrative ainsi que leurs enfants en attente de scolarisation. Elles participent deux fois par semaine à un « café bienvenue » dans le cadre de l'association ; c'est par ce biais-là qu'elles ont commencé à participer aux ateliers de jardinage. Par ailleurs, plusieurs de ces femmes font partie du comité de l'Association AMIS. Elles sont âgées entre 30 et 42 ans, et sont toutes mariées. Elles vivent dans différents quartiers de la ville d'Aigle, pour la plupart à proximité du jardin solidaire. Deux femmes sont naturalisées, les autres détiennent un permis de séjour ; permis C (autorisation d'établissement), permis F (étrangers admis provisoirement) ou permis N (pour requérants d'asile). Elles viennent de différents pays tels que la Turquie, l'Éthiopie, la Syrie, le Bangladesh, le Sri Lanka ou encore le Kosovo.

Dès le printemps 2017, plusieurs classes des Établissements scolaires d'Aigle pourront également bénéficier d'une parcelle. Dans un deuxième temps, l'objectif du jardin communautaire serait qu'il implique également d'autres habitants de la ville d'Aigle.

Visée d'empowerment au jardin solidaire à Aigle : une démarche accompagnée...

L'accompagnement consiste en une intervention à travers trois ateliers organisés en co-animation. L'objectif est de favoriser l'initiative afin de rendre les jardiniers acteurs. L'utilisation d'outils participatifs et une posture horizontale lors des échanges avec le groupe ont été au cœur de la démarche.

1.3 Projet d'accompagnement au jardin solidaire

Le chapitre précédent présente l'historique du projet du jardin solidaire et décrit les personnes qui y participent. À présent, il est nécessaire de **clarifier le contexte du projet d'accompagnement effectué dans le cadre du Travail de Bachelor**. Ainsi, cette section vise tout d'abord à présenter l'entretien exploratoire qui a eu lieu au

préalable. Ensuite, mon rôle de travailleuse sociale au sein de la structure du jardin solidaire sera explicité. Finalement, cette section présentera les différents moments-clés de ce projet d'intervention.

1.3.1 *Entretien exploratoire avec la responsable du jardin*

Le projet d'accompagnement dans le cadre du TB a débuté lors d'une rencontre avec la responsable du jardin. Durant cet entretien exploratoire, différents enjeux liés aux problématiques des femmes migrantes ont été relatés. Il est notamment ressorti que celles-ci ont de la **peine à s'exprimer et à se positionner** lorsque leur avis est sollicité par les animatrices, car elles ne se considèrent pas suffisamment « importantes » pour le faire.

Au vu de cette problématique et des objectifs du jardin solidaire (cf. point 1.2.2.3), une **démarche d'accompagnement permettant de soutenir l'empowerment** au sein du groupe a pris tout son sens. Les jardiniers ont répondu favorablement à cette proposition lorsque la démarche leur a été présentée. Ainsi, à partir du mois de septembre 2016, trois ateliers ont été co-animés avec l'une des animatrices.

Pourquoi des outils participatifs ?

Les techniques participatives sont utilisées tant dans le travail d'éducation populaire que dans de nombreux projets sociaux. Les outils participatifs permettent :

- de construire un savoir collectif ;
- d'établir un point commun à partir duquel un projet peut se construire ;
- d'impliquer les membres d'un groupe autour d'un objectif commun (Quinoa, 2011).

1.3.2 *Co-animation au sein du jardin solidaire*

Le rôle en tant qu'accompagnatrice (ou animatrice) consistait à co-animer certains échanges qui avaient lieu après le jardinage dans le but de favoriser l'*empowerment* des membres du groupe. Les ateliers ont été construits en fonction de cet objectif, mais également **selon les désirs et besoins des participants**.

Sur le terrain, une double casquette a été endossée : celle de la jardinière et celle d'animatrice. Plus concrètement, la fonction d'animatrice consistait à planifier des rencontres, préparer les outils nécessaires, puis animer – avec l'intervenante de l'association – les ateliers. La casquette d'animatrice a été utilisée uniquement dans le cadre de trois ateliers participatifs (cf. point 2). Le reste du temps, je me rendais au jardin solidaire pour jardiner au même titre que les autres participants.

Certains **guides pratiques à l'animation d'un jardin partagé** ont servi de base pour définir les objectifs des ateliers. De plus, le **référentiel de compétence pour la formation Bachelor en Travail social** m'a aidé à définir ma posture en tant qu'animatrice socioculturelle au sein du jardin solidaire. La **méthodologie propre à**

l'éducation populaire m'a également éclairé tout au long de cette démarche d'accompagnement, aussi bien comme prise de décision éthique qu'au niveau des outils participatifs.

1.3.3 Question de recherche

La participation à un jardin collectif permet d'apprendre à jardiner, pour ensuite récolter les fruits et légumes semés. Toutefois, l'essentiel de ce concept est de partager une activité en groupe, avec les autres habitants des quartiers voisins. À travers cet échange collectif, les personnes sont amenées à vivre de nouvelles expériences, à s'entraider et à mettre leurs compétences à profit. Ce processus est plus facile pour certaines personnes que pour d'autres, notamment selon certains facteurs tels que la confiance et l'estime de soi. Cette recherche participative vise à vérifier si le jardin solidaire à Aigle est producteur de « protagonisme ». Ainsi, la question de recherche a été posée comme suit :

**« Dans quelle mesure le jardin solidaire à Aigle est-il producteur
d'empowerment communautaire ? »**

1.3.4 Objectifs de recherche, personnels, professionnels et d'action

Ce Travail de Bachelor vise à saisir la manière dont les jardiniers s'approprient l'espace du jardin, en mettant davantage le focus sur le « protagonisme ». Plutôt que d'essayer de comprendre cette réalité sociale dans une position d'experte qui détient le savoir, c'est un **processus d'action et de réflexion directement avec les participants** du jardin solidaire qui a été mis en place. Ainsi, différents outils participatifs ont été utilisés afin d'animer les ateliers. Dans le but d'orienter et de cadrer cette étude, des objectifs de recherche, personnels, professionnels, ainsi que d'action ont été définis.

1.3.4.1 Objectifs de recherche

- Observer dans quelle mesure le jardin solidaire à Aigle est producteur d'empowerment communautaire ;
- Effectuer une évaluation participative avec les jardiniers du jardin solidaire ;
- Favoriser un processus d'action et de réflexion auprès des jardiniers dans l'intention d'apporter une transformation au jardin solidaire ;
- Examiner la contribution d'une animation participative dans le processus du développement du pouvoir d'agir des individus.

1.3.4.2 Objectifs personnels et professionnels

- Comprendre les bases conceptuelles de l'éducation populaire selon Paulo Freire ;
- Comprendre quel type de participation permet d'avoir davantage d'emprise sur sa propre vie et d'être acteur de cette dernière ;
- M'investir personnellement dans un projet social proche de mon lieu de domicile ;

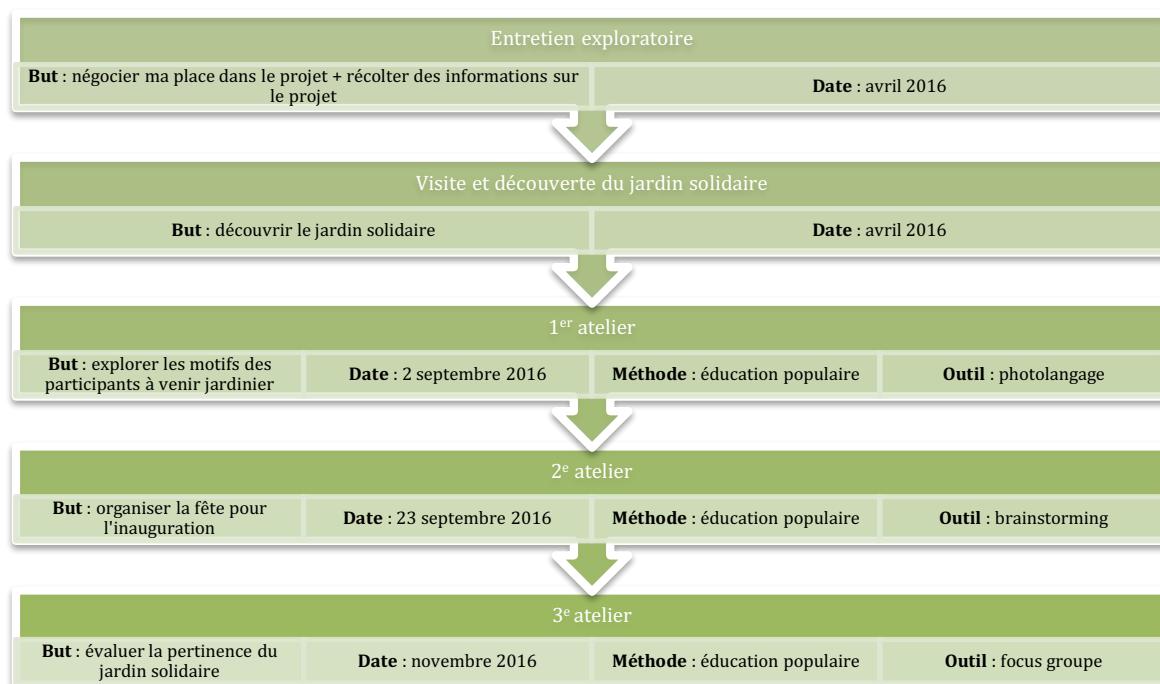
- Apprendre à utiliser des outils et stratégies émancipatrices ;
 - Mettre en place une approche participative avec les acteurs du jardin solidaire à Aigle.
- Rendre visible et permettre le développement du « jardin solidaire » à Aigle en me focalisant sur la création de liens, ainsi que sur le « protagonisme » des participants ;
- Spécifier les rôles de l'animateur socioculturel dans ce type de projet.

1.3.4.3 Objectifs d'actions

- Travailler sur un terrain afin de connaître comment les participants analysent leur propre réalité ;
 - Cerner la pratique des jardins partagés ;
 - Utiliser des méthodes participatives pour favoriser l'émergence des opinions ;
 - Effectuer une évaluation continue participative avec les auteurs du projet ;
 - Identifier des pistes d'intervention pour la prochaine saison de jardinage.

2 Les moments-clés du projet d'accompagnement

Ce chapitre présente les principaux moments-clés du projet d'accompagnement, dont notamment trois ateliers participatifs. Le déroulement de ces derniers est expliqué brièvement dans cette partie. Les observations ainsi que les résultats relatés seront analysés de manière plus approfondie, à la lumière du concept de *l'empowerment* communautaire, dans un autre chapitre (cf. point 5).

Figure 2 : déroulement du projet d'accompagnement

2.1 Premier atelier : jardin solidaire comme lieu de rencontre

Le premier atelier dans le cadre du projet d'accompagnement a eu lieu le vendredi 2 septembre 2016. Les objectifs principaux de cet échange consistaient à **explorer les différentes raisons qui motivent les personnes à venir jardiner au jardin solidaire**, à connaître leur « relation » au jardinage, ainsi qu'à faire connaissance. L'animation a duré environ 25 minutes. Au total, douze personnes ont participé : six femmes migrantes, deux paroissiennes, deux animatrices et une stagiaire de l'association, ainsi que moi-même.

2.1.1 Outil utilisé : le photolangage

Pour atteindre ces objectifs, le photolangage a été utilisé comme technique d'animation. Il s'agit d'un outil issu de l'éducation populaire (cf. point 3.3). Cette méthode consiste à disposer en vrac des photographies afin que les membres du groupe expriment aux autres participants, à travers ces images, certains aspects de leur expérience personnelle concernant un thème ou un problème. Le photolangage fait appel au ressenti et au symbolique en plus de faire appel à la raison. Cet outil est basé sur l'expérience des membres du groupe. Ainsi, on travaille à partir du savoir collectif plutôt que du savoir de l'animateur.

Cet outil a été choisi car il facilite l'expression de chacun. En effet, la plupart des femmes migrantes n'ont que très peu accès à l'écriture et à la lecture. L'intérêt de cette méthode est aussi qu'elle permet l'expression des représentations concernant un thème. Elle ne fait pas appel au niveau de connaissances des membres du groupe.

Le photolangage :

- Permet de s'exprimer plus facilement devant un groupe ;
- Permet de mettre en relation les émotions avec la raison à l'aide des photographies ;
- Permet de faire appel au symbolique à travers l'image.

En résumé : sentiments + raison + symbolique = discours facilité et plus authentique (Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, 2007, 7 - 14).

Le photolangage facilite le travail de groupe. Toutefois, il peut engendrer des difficultés liées à la liberté de parole. Cela dépend de la capacité de l'animateur à équilibrer les échanges. Les images choisies peuvent faire émerger certaines émotions, c'est pourquoi il est important d'adapter le choix des images (escoleta, 2009).

2.1.2 Déroutement

L'atelier s'est déroulé de la manière suivante ;

- La présentation de la démarche d'accompagnement dans le cadre du TB sur les jardins partagés : présentation de la recherche participative, du rôle d'accompagnatrice et de la méthodologie utilisée pour l'animation des ateliers.
- La présentation de la méthode de travail avec le photolangage ;
- Le déroulement du photolangage ;
 - Chaque participante a pu choisir une photo qui lui plaisait. Une série de photographies ayant un lien direct ou indirect avec le thème du jardin collectif ont été sélectionnées au préalable : des légumes afin de représenter le côté productif du jardin, des personnes réunies ensemble pour le côté social, une brouette pour le travail, etc. Les images étaient également variées selon les différentes représentations que l'on peut avoir du jardin : il y avait aussi bien des photos de jardins structurés et parfaitement ordonnés, que des lopins de terre perdus en pleine végétation. Les photographies ont été choisies afin qu'elles puissent ;
 - Une mise en commun a ensuite eu lieu. Chaque participante a expliqué aux autres membres pourquoi elle avait choisi telle photo. Puis, elles ont été

questionnées sur leurs motivations à venir jardiner à Aigle. Durant ce temps, la stagiaire de l'association « AMIS » collait sur un grand post-it la photo sélectionnée par la personne et écrivait juste en-dessous différents mots-clés qui résumaient ce qui avait été dit. Au fur et à mesure, les post-it étaient collés sur une grande feuille blanche.

- La synthèse générale de l'atelier. Les informations, idées et motivations dominantes ont été dégagées.

2.1.3 Résultats de l'atelier

La principale motivation qui est ressortie chez chacune des jardinières est qu'elles se rendent au jardin solidaire à Aigle afin de passer un moment convivial avec les autres participantes. Dans ce contexte, le jardin est alors un **lieu de rencontre, créateur de liens**. Cette fonction rejoint l'objectif général formulé par l'association qui consiste à « créer une rencontre entre les habitants des quartiers de la Planchette et ceux du centre-ville ». Toutefois, l'on peut constater qu'il n'y a pas encore de mélange de population, car les participants sont majoritairement des femmes migrantes du quartier, hormis quelques paroissiennes.

Suit de près la volonté de pratiquer un loisir. Plusieurs femmes ont souligné leur désir de « rompre » leurs habitudes en effectuant une nouvelle activité. Le fait de se rapprocher de la nature a également été évoqué par presque la moitié des participantes. Par contre, l'apport alimentaire que le jardin procure n'a pas été souligné.

2.1.4 Bilan général de l'atelier

De manière générale la discussion est restée relativement en surface. Les participantes avaient de la peine à donner leurs avis. Une des femmes parlait davantage que les autres : il a fallu lui demander de terminer ce qu'elle avait à dire, afin de bénéficier de suffisamment de temps pour pouvoir continuer le tour de table.

2.1.5 Suite de la recherche

Ce premier état des lieux autour des motivations qui poussent les participants à s'inscrire au jardin solidaire a permis d'affiner la thématique de cette recherche. Lors de l'entretien exploratoire, l'animatrice avait évoqué la difficulté des femmes migrantes à se positionner et à donner leurs avis. C'est également ce qui est ressorti lors de ce premier atelier. Ces éléments amènent à se questionner à propos des facteurs qui permettent de développer l'esprit critique auprès des populations fragilisées et d'augmenter le pouvoir d'agir de ces dernières. Ces différents concepts seront développés dans le troisième chapitre de ce document (cf. chapitre 3).

À la fin de l'atelier, les animatrices ont annoncé que l'inauguration du jardin allait avoir lieu prochainement. Dans le cadre du projet d'accompagnement qui se veut participatif, nous avons décidé de **construire ensemble**, soit les jardiniers, les animatrices et moi-

même, l'organisation de cet événement. L'inauguration du jardin est une opportunité pour les femmes de s'investir personnellement dans l'organisation et d'être ainsi actrices du projet.

2.2 Deuxième atelier : co-construire la fête de l'inauguration du jardin

Dans le cadre d'une recherche qui tend à se focaliser sur le « protagonisme », la question de la place des femmes migrantes et des bénévoles dans cette fête semble centrale. Toutes sortes de questions ont émergé : les jardiniers vont-ils participer à la cérémonie comme simple figurant ou comme acteur de cette dernière ? Qui fera le discours devant les médias ? Une inauguration institue et fige une certaine image à un moment donné ; c'est pourquoi il est indispensable que les jardiniers aient un rôle dans l'organisation et le déroulement de cet événement.

Le deuxième atelier du projet d'accompagnement a eu lieu le vendredi 23 septembre 2016. L'objectif principal consistait à **organiser la fête pour l'inauguration du jardin avec les participants du projet directement et à faire émerger des idées et des propositions**. L'animation a duré environ 30 minutes. Au total, nous étions 8 à participer : quatre femmes migrantes, une paroissienne, une animatrice et une stagiaire de l'association et moi-même.

2.2.1 Outil utilisé : le *brainstorming*

La méthode du *brainstorming* a été utilisée comme technique d'animation pour atteindre cet objectif. Cet outil consiste à énoncer dans un premier temps toutes sortes d'idées, sans jugement. Dans un deuxième temps, ces dernières sont discutées et triées. La technique du *brainstorming* favorise la créativité car elle permet de préserver le flux d'idées sans interruption et sans jugement. Aussi, elle favorise la pensée divergente qui permet de faire place à l'imagination.

De plus, il s'avère pertinent d'utiliser un moyen qui permette aux jardiniers de partager tout ce qui leur passe par la tête, peu importe le contenu. Cette activité notamment permet de valoriser les femmes migrantes et de les rendre actrices du projet.

Un tableau organisationnel a été préparé pour l'animation de ce deuxième atelier (cf. annexe 2). Celui-ci comporte les différentes étapes de l'atelier avec les explications et les objectifs visés pour chacune d'entre elles.

2.2.2 Déroulement

L'atelier s'est déroulé de la manière suivante :

- La présentation de la méthode de travail avec le *brainstorming*.
- Le déroulement du *brainstorming* ;

- Par groupe de deux les participants ont imaginé n'importe quelle idée à mettre en place pour l'inauguration. Cela pouvait être aussi bien des propositions culinaires pour l'apéritif, que des idées d'animations ou de décoration. Chaque proposition qui émergeait était à noter sur un grand post-it ;
 - Chaque sous-groupe a présenté ses idées et est allé les coller au tableau. Les idées ont directement été classées dans les thématiques suivantes : animations, idées culinaires et divers ;
 - La sélection des activités s'est réalisée en fonction de celles qui était le plus facilement réalisables. Il a été décidé de mettre la priorité sur les mets qui utilisaient les légumes et fruits du jardin. Ensuite, les tâches à effectuer ont été réparties. La suite de l'organisation allait être reprise à l'atelier suivant.
- La synthèse générale de l'atelier.

2.2.3 Résultats de l'atelier

Plusieurs idées d'animation et de mets pour l'apéro ont été retenues.

2.2.4 Bilan général de l'atelier

L'objectif de l'atelier qui consistait à organiser la fête de l'inauguration a été atteint. En effet, différentes idées ont été retenues. Le groupe s'est divisé en trois sous-groupes : une animatrice et une paroissienne, la stagiaire et une femme migrante, ainsi que trois femmes migrantes et moi-même.

Les membres du groupe avaient de la peine à se désinhiber et à imaginer différents projets. Sur la base de ces observations, il est permis de supposer que les femmes migrantes n'ont pas l'habitude d'être consultées. Elles ont passé davantage de temps à choisir une recette de leur pays qu'elles voulaient faire et à lister les ingrédients nécessaires, plutôt qu'à faire émerger toutes sortes d'idées.

Les femmes migrantes et les animatrices de l'association AMIS se rencontrent deux fois par semaine pour des ateliers de français. Régulièrement, elles y apportent des spécialités de leur pays. Cela pourrait expliquer le fait qu'elles aient immédiatement pensé à une idée de recette (et pas à autre chose). Dans les autres groupes, différentes propositions ont été faites pour l'apéritif. Une des paroissiennes qui n'a pas pu être présente à l'atelier avait déjà proposé à l'animatrice lors de la rencontre précédente d'organiser une animation.

De manière générale, tout le monde s'est investi. La prise de parole, la créativité et la participation sont des compétences qui s'acquièrent notamment par la pratique. En effet, on peut supposer que si les femmes migrantes ont rarement été consultées pour prendre des décisions dans leur milieu familial ou professionnel, c'est normal qu'elles ne le fassent pas aussi aisément que quelqu'un d'autre habitué à le faire. C'est un processus qui se met en place et se développe avec le temps.

Lorsqu'il fallut trier les idées, les femmes migrantes ont très peu participé spontanément. Peu d'éléments permettent d'analyser leur manque de participation, mais la difficulté à maîtriser la langue pourrait expliquer cette situation. C'est lors de l'atelier suivant – auquel je n'ai pas participé – que la sélection des idées a été finalisée. Presque toutes les propositions ont été gardées, hormis quelques-unes qui étaient difficilement réalisables ou qui avaient un coût élevé. En tant qu'animateur, il est important de laisser discuter le groupe afin qu'il arrive à un accord commun. Ainsi, les participants peuvent être actifs et participer pleinement. Toutefois, cela n'a pas été toujours possible durant l'atelier du *brainstorming*, notamment par manque de temps. Par conséquent, les animateurs ont parfois pris le *lead* du groupe.

2.2.5 Suite de la recherche

Pour la suite, nous avons décidé de lancer un processus d'**évaluation participative** dans le cadre du jardin. Il s'agit d'un type d'évaluation où

« les acteurs impliqués dans le projet, des membres de l'équipe de projet jusqu'aux membres de la population concernée, ont l'opportunité de fournir un retour sur le projet et, si approprié, d'influencer son développement et/ou des projets futurs. » (Experts Solidaires, 2015)

Il nous paraissait intéressant d'évaluer sa pertinence du point de vue des jardiniers directement. En effet, la **participation** de ces derniers à l'évaluation est indispensable pour évaluer si le projet a un impact positif sur eux. L'évaluation requiert leurs opinions, leurs points de vue, ainsi que leurs éventuelles préoccupations (Experts Solidaires, 2015).

De plus, il y avait également la volonté que tout le monde puisse tirer des bénéfices et une certaine plus-value de cette recherche, autant les jardiniers, les animatrices que moi-même en tant que chercheuse. C'est de là qu'a émergé l'idée d'effectuer une évaluation. Comme le projet est reconductible annuellement suite à une évaluation, je savais que les animatrices devaient effectuer une évaluation de fin de semestre afin de faire un compte-rendu aux autorités communales. Du point de vue des jardiniers, je me suis dit que c'était également un moyen de leur donner une certaine légitimité et de valoriser leur place dans le projet. C'est aussi une source supplémentaire pour cette recherche car cela va permettre d'observer l'*empowerment* communautaire au sein du groupe, bien que l'atelier n'aille pas se focaliser directement sur cette thématique.

La participation des jardinières est indispensable pour évaluer si le projet a un impact positif sur elles. Afin de donner la parole aux jardinières et fonder une évaluation qui tienne compte de ce qui est souhaité du point de vue de celles-ci, l'utilisation d'une méthode participative, propre à l'éducation populaire, est favorable. L'évaluation est l'activité permettant de vérifier la pertinence du projet, mais elle doit également elle-même correspondre aux critères d'*empowerment* et ainsi rendre les personnes actrices du processus si elle se veut participative. **Ce sont les participants eux-mêmes qui vont**

co-construire un savoir et évaluer leur propre démarche. Il faut encore ajouter que c'est le chemin parcouru qui doit être analysé plutôt que le résultat final dans le cadre d'une démarche qui vise le « protagonisme ».

2.3 Troisième atelier : l'évaluation participative

Le troisième atelier du projet d'accompagnement a eu lieu le vendredi 18 novembre 2016. L'objectif principal de l'atelier est **d'évaluer la pertinence du projet du jardin solidaire du point de vue des jardinières.** C'est également l'occasion de clore la saison et de solidifier la dynamique du groupe. L'animation a duré environ 1h15. Nous étions onze personnes à y participer : cinq femmes migrantes, deux paroissiennes de l'EERV, deux animatrices et une stagiaire de l'association, ainsi que moi-même.

Un tableau organisationnel a été préparé pour l'animation de l'évaluation participative (cf. annexe 3). Celui-ci comporte les différentes étapes de l'atelier avec les explications et les objectifs visés pour chacune d'entre elles. À la fin du document, des thématiques à aborder en lien avec le concept d'*empowerment* apparaissent également, ainsi que des questions qui en découlent.

2.3.1 Outil utilisé : l'analyse SEPO

L'analyse des succès, échecs, potentialités et obstacles (SEPO) consiste en une auto-évaluation participative d'un projet par les personnes qui le constituent. Elle permet de prendre du recul sur ce qui a déjà été fait, puis de se projeter sur l'avenir. Dans le cadre du projet d'accompagnement effectué au jardin solidaire, cette analyse a été simplifiée afin de la rendre accessible pour les femmes migrantes : les points positifs et négatifs, ainsi que les idées pour la suite du projet ont été relevés.

2.3.2 Déroulement

L'atelier s'est déroulé de la manière suivante ;

- La présentation du déroulement de l'après-midi – en donnant au groupe la possibilité de modifier le programme prévu – et explication de la pertinence de cette évaluation ;
 - Discussion autour des questions de confidentialité et d'anonymat.
- Le déroulement de l'évaluation participative ;
 - Par sous-groupes, les **points forts** ainsi que les **points faibles** du projet ont été relevés. Après une

L'évaluation participative implique notamment :

- D'écouter les différentes opinions afin d'améliorer l'objectivité ;
- De se concentrer sur le regroupement des informations ;
- D'assurer une communication efficace afin d'atteindre la transparence.

En résumé : « les résultats d'une évaluation participative tendent à être plus ancrés dans la réalité du terrain » (Experts Solidaires, 2015, p. 246)

trentaine de minutes, chaque sous-groupe a présenté ses idées aux autres participants, puis est allé coller des post-it sur un tableau à deux entrées (annexe 4) ;

- Dans la deuxième partie de l'après-midi, les personnes se sont projetées en fonction de leurs **attentes, désirs et perspectives** pour la suite.
- La synthèse de l'atelier ;
 - Tous les participants ont exprimé en quelques mots ce que cette évaluation leur avait apporté ;
 - Discussion concernant la suite de cette évaluation participative.

2.3.3 Bilan général de l'atelier

Les jardiniers ainsi que les animatrices du jardin solidaire disposent à présent d'une cartographie des expériences menées jusqu'à ce jour ainsi que des espoirs et attentes de chacun.

2.4 Création d'un comité

Le projet d'accompagnement mis en place dans le cadre du Travail de Bachelor s'est terminé le 18 novembre 2016 lors de l'évaluation participative. Toutefois, il importe de mentionner brièvement la création du comité qui a eu lieu un mois après, soit dans le courant du mois de décembre 2016. Cet événement est le plus significatif et révélateur du chemin parcouru par l'ensemble du groupe durant les mois précédents. Il témoigne clairement du renforcement du « protagonisme » des jardinières.

L'une des animatrices a proposé de créer le comité. La première rencontre du comité a eu lieu le **9 décembre 2016** et a réuni sept membres (jardiniers et animatrices). Malheureusement, je n'ai pas pu être présente. Il ressort du PV qu'une à deux présidentes seraient élues. Les tâches dans le cadre du projet du jardin solidaire seront réparties entre les bénévoles et les membres du comité pour rendre le jardin partagé plus autonome et indépendant (association AMIS, communication personnelle, 9 décembre 2016). Le but est que les tâches administratives, actuellement gérées par les animatrices, soient effectuées par les personnes du comité.

3 L'empowerment dans les jardins partagés : concepts de base

“

« By reclaiming public spaces and growing organic vegetables, they are breaking dependencies on systems of charity and the market economy by producing their own food. The garden also serves as a model for the community of what can be collectively accomplished and how people can reconnect to each other and the earth. »

(Levkoe, 2006, p. 90, cité par Massé & Beaudry, 2008, p.18)

Afin de saisir la complexité de la question de recherche il est nécessaire à ce stade d'approfondir certains concepts. Dans la première partie du cadre théorique les différents types de **jardins partagés** sont abordés. La finalité de ces derniers évolue en même temps que la société change, en fonction notamment des contextes sociaux, économiques et urbains.

Les bienfaits que les jardins partagés peuvent apporter sont reconnus par certaines collectivités territoriales aussi bien aux niveaux sociaux, écologiques, qu'économiques. Dans ce travail, nous étudierons principalement les apports sociaux favorisés par ce type d'espace. La deuxième partie de ce chapitre présente le concept fondamental de ce Travail de Bachelor : l'**empowerment** ainsi que ses différents dérivés. Cet approfondissement permettra ensuite d'analyser les différentes données récoltées au sein du jardin solidaire à Aigle. Finalement, quelques éléments théoriques issus d'un autre modèle d'approche participative seront abordés : l'**éducation populaire**.

3.1 Différentes formes de jardins partagés

Ce chapitre vise à rappeler dans un premier temps l'**histoire des jardins familiaux**, des **jardins communautaires urbains** puis des **jardins d'insertion sociale**. Cette conceptualisation va permettre de contextualiser la recherche et de saisir dans quelle mesure les jardiniers s'approprient l'espace selon la fonction que ses promoteurs (travailleurs sociaux, philanthropes, politicien, etc.) lui attribuent (Frauenfelder et al., 2015, p. 19-22). Seront ensuite mises en relief certaines études publiées dans le domaine de recherche « **jardins collectifs et développement social** ».

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle différents types de jardins partagés ont émergé. Tout d'abord, des jardins ouvriers ont vu le jour pour répondre aux problématiques sociales et économiques d'après-guerre. Plus tard, de nouveaux jardins sont apparus : familiaux, urbains, thérapeutiques, pédagogiques, etc. Aujourd'hui, ils répondent également à des préoccupations environnementales qui n'étaient pas encore présentes lors des premiers jardins ouvriers.

3.1.1 **Jardins familiaux et jardins ouvriers pour réguler les populations**

Les jardins familiaux (appelés autrefois jardins ouvriers) trouvent leur origine durant la révolution industrielle à la fin du XIX^e siècle, notamment en Angleterre et en Allemagne. Durant cette période, les populations paysannes ont émigré des milieux ruraux pour aller dans des centres urbains. John Cuénoud (1879, cité par Frauenfelder et al., 2015, p. 9), directeur de la Police centrale de Genève, a effectué une étude en 1879 sur le sujet. Ces familles ouvrières d'origine agricole y sont décrites comme pauvres et vivant dans des conditions insalubres. Leurs enfants sont considérés comme des vagabonds livrés à eux-mêmes. Afin d'encadrer ces familles et réduire leurs difficultés liées au déracinement, des philanthropes ont décidé d'intervenir. C'est une population mobile, sans attache urbaine. C'est dans ce contexte que naissent les premiers jardins ouvriers dans plusieurs pays d'Europe. Les œuvres philanthropiques y voient le moyen d'opérer une évolution de l'esprit de famille. C'est un moyen d'introduire un « chez soi » à cette population « déracinée ». Au-delà des préoccupations morales et de logement liées aux jardins ouvriers, il y a également des enjeux économiques (un loisir qui permet une certaine productivité), ainsi que diététiques (une alimentation saine plutôt qu'une consommation de boissons alcoolisées) à prendre en considération (Frauenfelder et al., 2015, p. 9-12). Ainsi, la classe populaire va connaître les jardins ouvriers :

« L'ouvrier accède par des cultures précieuses à une consommation et à des goûts qui lui étaient interdits ; le maraîchage intensif et diversifié est très exigeant en temps, ce qui correspond à l'objectif premier des jardins ouvriers qui est d'occuper les populations mâles ouvrières qui trouvent rarement au sein de logements exigus des espaces suffisants » (Pluinage, 2003, p. 143, cité par Massé et Baudry, 2008, p. 11)

En fonction des contextes politiques, sociaux et économiques, les finalités attribuées aux jardins ouvriers n'ont cessé d'évoluer. Selon un rapport de recherche intitulé « l'État et les jardins familiaux » (Frauenfelder et al., 2015, p. 12), on peut observer trois phases distinctes depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours.

A. XIX^e siècle : exode rural

Durant la première phase (XIX^e siècle), les jardins ouvriers s'inscrivaient dans un but utilitaire en réponse à des problématiques sociales introduites suite à la révolution industrielle et à l'exode rural (Frauenfelder et al., 2015, p. 12).

B. 1945 – 1970 : diminution du jardinage et modernisation

Lors de la deuxième phase, soit à partir du milieu du XX^e siècle, la pratique du jardinage connaît un déclin partiel. En effet, ces années sont marquées par le plein emploi et la mécanisation de l'agriculture :

« Les produits issus de l'agriculture mécanisée, dont la productivité s'est accrue avec l'usage de fertilisants et de pesticides de synthèse, deviennent accessibles à l'ensemble de la population. Les jardins aménagés sur un espace ouvert sont alors abandonnés. Le jardinage est désormais une activité de loisir pour les classes moyennes qui disposent d'une maison avec terrain. » (Boulianne, 2001, p. 66)

Les jardins ouvriers vont alors connaître une période de modernisation. Ils vont commencer à s'inscrire davantage dans une fonction de plaisir. C'est d'ailleurs pour cette raison que les défenseurs de ce type de projet ont décidé d'adopter l'appellation « jardins familiaux » et de ne plus utiliser le terme « jardins ouvriers », trop réducteur. Les jardins sont alors devenus des lieux où l'on cultive des légumes, mais également un endroit où la famille peut se ressourcer et se détendre. Il faut également souligner que l'amélioration du contexte économique de la crise suite aux années d'après-guerre a poussé les organisateurs à repenser leur concept afin de l'adapter aux besoins actuels de la société.

Aussi, les cabanons de jardins ont commencé à être critiqués car on leur reprochait de ressembler à des bidonvilles. Ainsi, les cabanons ont laissé place à des constructions plus élaborées. Les différents groupements associatifs de jardinage ont pris conscience qu'il fallait entretenir la présentation des jardins s'ils voulaient être soutenus par les pouvoirs publics.

Finalement, cette évolution se manifeste également sur le plan des relations entre l'État et les milieux associatifs. Les fédérations des jardins familiaux sont devenues des organismes autonomes à qui l'on reconnaît une certaine crédibilité. Il y a eu un glissement entre la première phase évolutive où les jardins étaient une œuvre de bienfaisance mise en place par des bénévoles et la deuxième où des associations de jardiniers se sont fondées. Par ailleurs, les jardiniers ont progressivement dû payer une cotisation pour garder leurs terrains, alors que ces derniers étaient à l'origine remis gratuitement en fonction des besoins (Frauenfelder et al., 2015, p. 12-18).

C. 1980 à nos jours : prise de conscience écologique

La dernière phase débute avec la crise mondiale de l'énergie et la montée des problèmes environnementaux. C'est dans ce contexte que les jardins familiaux ont commencé à être pensés en termes d'écologie et d'urbanisme à travers des discours officiels. De nouvelles finalités ont été mises en perspective, comme par exemple l'insertion sociale. Dès les années 2000, de nouveaux modèles de jardins ont émergé dans les villes (potagers urbains, jardins communautaires, etc.). Ils se trouvent généralement au pied des immeubles dans de petits espaces (Frauenfelder et al., 2015, p. 18-19). Les mouvements écologistes s'activent notamment à mettre en place des jardins communautaires dont les objectifs sont « récréation, rapprochement avec la terre, activité de plein-air et recherche d'une saine alimentation ».

3.1.2 Jardins communautaires urbains

L'origine des jardins communautaires urbains vient du modèle des *community gardens* issu des villes de Montréal et de New York. Des petits bouts de terre sont insérés dans les milieux urbains et tous les habitants peuvent s'y rendre librement, à partir du moment où un membre de l'association se trouve sur les lieux (Baudalet, Basset & Le Roy, 2008).

Photo 2 : Lizz Christy devant son premier jardin à New York (www.lizchristygarden.us)

Le premier jardin communautaire urbain (ou jardin collectif) de New York voit le jour à Manhattan, au début des années 1970. La ville vit alors une crise économique et urbaine. De nombreux bâtiments sont démolis ou brûlés et laissent place à des terrains vagues, abandonnés. La sécurité ainsi que l'hygiène de ces quartiers se dégradent. C'est dans



ces conditions que Liz Christy, artiste peintre, décide de jeter des « bombes de graines » (*seed bombs*) dans les friches, à travers les grillages, afin de faire pousser des fleurs. Satisfaite des résultats, elle choisit de poursuivre ses démarches. En 1973, Liz Christy met en lien un groupe d'activistes (comprenant ses amis ainsi que des habitants du quartier) afin de nettoyer et végétaliser un terrain se trouvant à Manhattan, dans le quartier du *Lower East Side*. Ce jardin portera le nom de sa fondatrice : Liz Christy. On peut constater, une fois de plus, que le jardin est prescrit afin de pallier différents problèmes économiques et sociaux.

En peu de temps, le mouvement s'étend à travers la ville. Des pépiniéristes et des grainetiers font des dons aux *community gardens* et de plus en plus de volontaires se joignent au mouvement. Ces jardins collectifs deviennent alors de nouveaux espaces de sociabilité où des populations de générations et de cultures différentes se retrouvent. Les volontaires de ce mouvement se mettent ensuite à aider d'autres habitants à aménager des jardins. En 1974, Liz Christy fonde alors l'association Green Guerillas. Le programme Green Thumb (le Pouce Vert) est mis en place par la municipalité de New York en 1978, afin d'aider au développement de ce type de jardin (Baudalet et al., 2008).

Des dizaines de jardins ont été par la suite remplacés par des immeubles. Toutefois, des discussions ont permis de trouver un compromis avec le maire Michael Bloomberg afin d'en préserver un certain nombre (Baudalet et al., 2008).

À ce jour, la ville de New York compte encore plus de 1000 jardins communautaires urbains dans lesquels les habitants se retrouvent, font la fête ensemble, cultivent, apprennent à jardiner, donnent divers cours, ou encore se marient (Jeandel & Boulze, 2010).

Bien que la forme de ces jardins puisse varier d'un espace à un autre, ils ont tous un but commun : le **développement local d'un quartier ou d'un village**, afin de créer du lien et développer les solidarités au sein de la population. On y cherche davantage à obtenir une plus-value sociale qu'à produire de grandes quantités de fruits et de légumes (Larbey, 2013, p. 57).

Jardinage en ville, une alternative aux jardins familiaux : l'exemple des plantages lausannois

“

« Retrouver l'odeur de la terre et le goût de ses fruits, renouer avec soi-même, rencontrer les autres : telle est la formule heureuse qui fait le succès des plantages issus du laboratoire jardinier lausannois. »

(Coen, 2015, p. 6)

En Suisse, le concept de jardinage en milieu urbain a été introduit pour la première fois en 1996 dans la ville de Lausanne, initié par le service des parcs et domaines. Il a émergé suite à la densification de la ville et à la volonté de nombreux citoyens de se remettre en contact avec la terre. Pour ces raisons, un projet de plantages s'est mis en place dans le but de revaloriser les jardins. Lausanne recense 11 plantages comprenant 300 parcelles localisées dans des quartiers denses (Germond, 2015). Le mot « plantage » est un terme campagnard qui a été introduit par le service des parcs et domaines pour parler des potagers urbains (Girard & Lachavanne, 2015). Les règles des lieux sont régies sur la base de la « Charte des jardins ». Les parcelles sont distribuées selon certains critères. À titre d'exemple, l'un des critères veut que la personne puisse se rendre dans son jardin en quelques minutes à pied depuis son domicile. Les priorités sont mises sur la plantation, si possible biologique, de fleurs et de légumes, ainsi que sur la création de liens entre les citoyens (Germond, 2015). Les parcelles de plantages sont plus petites que celles des jardins familiaux. « L'éventail de l'offre s'adresse ainsi à un large public, créant une biodiversité sociale : jeunes et moins jeunes, jardiniers débutants et amateurs éclairés, milieux modestes et plus aisés » (Girard & Lachavanne, 2015, p. 14).

3.1.3 Jardins d'insertion et d'intégration sociale

Le jardinage d'insertion touche une population davantage hétérogène et instable que celle des jardins familiaux ou communautaires. Ce type d'espace a été mis en place suite aux bouleversements socio-économiques que la France a connus dans les années 80. Le jardin d'insertion est une réinvention (car proche du jardin ouvrier) des professionnels de l'action sociale afin de répondre à une situation de crise et, plus précisément, à une augmentation du chômage. Durant cette période, les systèmes sociaux mettent au premier rang l'insertion et la réinsertion des individus sur le marché du travail. Il est sous-entendu que l'individu est responsable de sa situation de non-emploi. Les logiques

économiques, quant à elles, ne sont pas remises en question. C'est donc une approche très stigmatisante et culpabilisante pour les personnes concernées. Dans cette nouvelle configuration centrée sur l'insertion, de nouveaux projets, dont notamment celui du jardin d'insertion, vont être portés par le travail social. Les structures créées doivent « permettre à des personnes en difficulté, exclues du système économique dominant, de s'intégrer dans un circuit professionnel » (Fortier, 2003, p. 87). Ces pratiques d'insertion renvoient à la conception d'une économie dite « solidaire » selon Jean-Louis Laville (1994, cité par Fortier, 2003, p. 87), professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris dans lequel il est titulaire de la Chaire « Économie Solidaire ».

C'est ainsi que l'association « Les Jardins d'Aujourd'hui » (www.association-les-jardins-daujourd'hui.asso-web.com) invente, au cours des années 1986-1987, les « jardins d'autosuffisance ». Cette initiative s'adresse aux personnes en situation de précarité. Elle vise à « favoriser l'autonomie et rompre avec la logique d'assistance » (Fortier, 2003, p. 86). Toutefois, le jardin est considéré comme un espace où les participants peuvent acquérir des normes et valeurs propres au travail, plutôt que comme un lieu de productivité. À travers le jardinage, les personnes en difficulté vont pouvoir repérer leurs compétences et ressources, puis les mobiliser et les transférer dans d'autres emplois (Fortier, 2003, p. 85-87).

Il y a deux types de jardin d'insertion ; ceux axés sur le retour à l'emploi et ceux favorisant l'intégration sociale. La différence se fait notamment au niveau de l'aménagement. Dans le premier cas, le jardin se trouve dans un espace plus vaste, proche du centre-ville, et doit être facilement accessible en transports publics. Dans le deuxième cas, le jardin peut se trouver dans un quartier en banlieue et le terrain est souvent plus réduit.

En France, dans le cadre des jardins d'insertion visant le retour à l'emploi, les jardiniers sont amenés à signer un contrat. Ainsi, les participants obtiennent un statut de salarié, avec les conséquences légales qui en découlent. Ce statut leur permet également d'obtenir une certaine reconnaissance au sein de la société. Ils sont tenus, en contrepartie, de se soumettre à certaines règles : être ponctuel, avoir du respect envers les autres jardiniers, avoir une bonne présentation vestimentaire. Généralement, les professionnels qui les accompagnent disposent des compétences techniques liées à l'agriculture d'une part, mais également à des compétences sociales qui leur permettent d'accompagner ces personnes en difficulté (Fortier, 2003, p. 88-89). L'objectif est d'aider le jardinier

*« à chercher qui il est, à chercher ce qu'il représente, vers quoi il va, ce qu'il doit faire, quelle partie il doit jouer dans cet orchestre qu'est la société. »
(Barbu, 1986, cité par Fortier, 2003, p. 90)*

Les vertus du jardinage d'insertion

“

« Le cycle de vie des plantes offre une multitude de tâches horticoles et d'activités reliées pour stimuler l'esprit, activer le corps et encourager la prise de conscience de notre environnement extérieur vivant. »

(Hewson, 1994)

Agnès Fortier (2003, p. 91-92), ethno-sociologue à l'Institut National de la Recherche Agronomique, explique dans l'une de ces publications sur les vertus du jardinage d'insertion toute l'importance qui est donnée dans ce type d'espace à la recherche d'identité. Le travail – comme condition nécessaire à la réalisation de soi – n'est seulement que le moyen qui aide le jardinier à (re)trouver sa place au sein de la société. Le jardinage permet d'y parvenir plus facilement, notamment grâce aux vertus liées à la terre et à la nature. En effet, cultiver des fruits et des légumes est une activité physique saine. Elle implique d'une part une certaine constance dans le travail et d'une autre de se plier aux changements de la nature, nécessitant notamment courage et rigueur. Cette considération morale revalorise l'image des sans-emplois. De plus, des effets bénéfiques sont supposés lors travaux horticoles directement :

« Faire pousser des légumes ou des fruits dans le respect de l'environnement est un acte doublement créatif. Les jardiniers sont très sensibles au fait de donner la vie, et beaucoup expriment un véritable ravissement à l'idée d'avoir eux-mêmes pu engendrer un tel processus. » (Fortier, 2003, p. 92)

Cette fierté est d'autant plus prononcée du fait qu'elle est ressentie par des personnes aux parcours de vie difficiles, confortés à l'échec. Ce sentiment aide les jardiniers à reprendre confiance en eux (Fortier, 2003, p. 92).

Andrew Harisson, chef du département d'hortithérapie – thérapie par les plantes – au Homewood Health Centre, met en place une méthode pédagogique issue directement de l'hortithérapie qu'il nomme « éco-pédagogie ». Elle consiste à

« (...) préparer la personne à assumer le rôle qui est ou qui devrait être celui de tout être humain : gérer son environnement, qu'il soit proche ou lointain, à court terme et à long terme. J'essaie de créer dans l'esprit de la personne des liens entre les étapes du cycle fondamental de la vie et la vie propre de l'individu. » (Harisson, p. 97-103, 1999, tiré de Fortier, 2003, p. 93)

Ces techniques sont de plus en plus utilisées, notamment auprès des personnes en situation de handicap. Afin de les sortir de l'isolement, on va les mettre en relation avec un autre être vivant, végétal ou animal (Fortier, 2003, p. 93).

“Nouveaux Jardins” de l’Entraide Protestante Suisse

Pour illustrer cette forme de jardin, nous pouvons donner l’exemple des « Nouveaux Jardins » de l’Entraide Protestante Suisse (EPER). Ils s’adressent aux personnes migrantes et précarisées qui n’ont pas encore (ou peu) de réseau social. Ces dernières vivent de grandes souffrances physiques et/ou psychiques liées au déracinement qu’elles ont vécu. De plus, elles rencontrent souvent des difficultés à trouver du travail, par conséquent, elles sont parfois en retrait social. Afin de remédier à cette situation, l’EPER loue des parcelles dans les jardins qui se trouvent à proximité d’habitat des personnes migrantes. Le but principal est de favoriser l’intégration sociale et culturelle.

À ce jour, cinq jardins ont été ouverts dans le canton de Vaud et un dans le canton de Genève. Chaque participant doit s’occuper de sa propre parcelle : chacun est amené à être autonome et à mobiliser ses propres ressources. En discutant avec les autres jardiniers, c’est également l’occasion de développer son réseau social et de pratiquer la langue française. Des plantes locales et exotiques sont cultivées : cela permet de faire un lien entre le pays d’origine et le pays d’accueil.

Les personnes migrantes doivent signer un contrat qui les engage à venir au minimum deux fois par semaine s’occuper de leur jardinet et à participer aux ateliers hebdomadaires organisés par des bénévoles de l’EPER (Martig, 2016).

3.1.4 Apports sociaux des jardins

“

« Community gardening is more about the people and the community than about the vegetables. »

(Sacha Warman, 1999, cité par Massé & Beaudry)

Le jardin partagé est un espace de loisir en plein air, qui représente pour les citoyens une occasion de jardiner gratuitement à proximité de chez eux (Bouvier-Daclon & Sénécal, 2001, p. 508). Selon plusieurs études, les objectifs des programmes de la majorité de ces jardins dépassent cette simple intention. En effet, c’est souvent l’aspect socialisant qui est recherché par les promoteurs, plutôt que les aspects marchands et productifs (Cérézuelle, 2003 ; Fortier, 2003). Toutefois, les jardins collectifs ne jouent pas automatiquement leur rôle social : certaines conditions permettent de favoriser l’implication des jardiniers dans les lieux. Afin de saisir ces enjeux dans leur complexité et de comprendre les différents points de vue, plusieurs recherches seront présentées dans les prochains points.

Il convient également de souligner que la revue de littérature concernant les jardins collectifs illustre de nombreux autres bienfaits pour les jardiniers : économique, physique ou écologique (Chave, 2012, p. 35).

3.1.4.1 Jardin partagé : lieu de socialisation

Nathalie Bouvier-Daclon et Gilles Sénécal (2002) soulignent l'ambiguïté des jardins communautaires qui sont à la fois des lieux publics, collectifs et individuels. En effet, les jardiniers se retrouvent dans un espace commun, pour pratiquer une activité solitaire, tout en étant tenus de s'acquitter de certaines tâches collectives. Ainsi, les conséquences de la participation au sein d'un jardin communautaire sont multiples et s'opèrent à plusieurs échelles. Sur le plan individuel, elle permet au jardinier de développer des compétences comme l'autonomie, la solidarité, la gestion de conflit et l'anticipation. Sur le plan collectif, on fait face à des effets volontaires (organisation d'événements en dehors du jardin, échanges entre les participants) et non volontaires (cohésion de groupe, conflits).

Selon Danièle Routaboule (1995, p. 113, citée par Bouvier-Daclon & Sénécal, 2002, p. 526), paysagiste et urbaniste, « *le jardinage est une activité qui par essence conduit à la participation et au partage. Tous les jardiniers, bien qu'à des degrés divers, sont amenés à échanger, discuter et socialiser à partir de leurs travaux* ». En effet, on peut supposer qu'à travers ces échanges matériels et verbaux, les personnes sont susceptibles d'avoir des relations sociales.

Toutefois, ce n'est pas ce que montrent les résultats de l'étude effectuée par Nathalie Bouvier-Daclon et Gilles Sénécal (2002) au sein de cinq jardins familiaux de Montréal. Leur recherche vise à saisir et à analyser les différentes interactions sociales au sein de ces espaces, ainsi que les motifs de la participation à l'activité de jardinage. Afin de répondre à cette problématique, les auteurs ont décidé de mettre en place des questionnaires pour comprendre les relations entre les participants, des entretiens auprès des responsables des lieux, ainsi qu'une observation directe sur les différents terrains. Les jardins étudiés sont des équipements de quartiers proposés par la ville. Ils sont composés de parcelles privées qui se trouvent au centre de la cité. Les jardiniers peuvent en bénéficier moyennant une cotisation et en s'engageant à participer à certaines tâches collectives. La synthèse des résultats révèle que la majorité des participants préfère jardiner seul. Toutefois, un certain nombre d'entre eux ont du plaisir à partager cette activité avec leurs proches ainsi que leurs familles (Bouvier-Daclon & Sénécal, 2002).

La principale motivation des jardiniers est le contact avec la nature (39%). En deuxième position, on trouve le loisir de venir jardiner (37%). Comme on peut le deviner, l'apport alimentaire (20%) est davantage relevé par les jardiniers issus de ménages plus pauvres que par ceux de ménages plus riches. Les échanges sociaux sont très peu valorisés par l'ensemble des participants (4%) (Bouvier-Daclon & Sénécal, 2002, p. 517).

Le type de sociabilité au sein de ces cinq jardins se caractérise – tout comme dans les espaces publics – par l'anonymat de l'autre, la tranquillité et le respect de l'intégrité personnelle. (Germain, 1996, p. 6, cité par Bouvier-Daclon & Sénécal, 2002, p. 527). Selon Nathalie Bouvier-Daclon et Gilles Sénécal (2002, p. 526-527), le type de sociabilité

que l'on trouve dans le cadre d'un jardin communautaire se différencie des autres espaces publics uniquement par la fréquence des contacts possibles. En effet, le nombre d'interactions a plus de chance d'être élevé dans ce genre d'espace.

Les questionnaires et les entrevues effectués dans les jardins familiaux de Montréal révèlent que les jardiniers se connaissent très peu et que leurs échanges restent superficiels. Il faut souligner que l'ambiance reste néanmoins chaleureuse. Les participants se donnent parfois des conseils et échangent des semences, ainsi que des plants. Les responsables évoquent également la difficulté de faire participer les jardiniers aux tâches périodiques et aux événements festifs. Dans ce contexte et sur le plan des relations sociales, la dimension communautaire est alors inexistante. Les personnes se rendent au jardin pour y effectuer une activité en solitaire, sans rechercher davantage de contacts avec les autres volontaires (Bouvier-Daclon & Sénécal, 2002).

Selon Vincent Larbey (2003), sociologue, la configuration du jardin (surface, présence d'une cabane), ainsi que son emplacement (centre-ville ou banlieue) jouent un rôle prépondérant dans le type de sociabilité qui s'y développe. D'après lui, ce phénomène s'explique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la surface des parcelles des jardins communautaires de Montréal est relativement réduite si on la compare à celle des jardins familiaux que l'on peut trouver en France. Cela demande donc peu d'entretien et moins de présence sur le lieu. De plus, les jardins de Montréal ne sont pas clôturés. L'auteur en déduit que cela favorise une « surexposition » aux autres individus externes au jardin et, par conséquent, à un repli sur soi. En France, la majorité des jardins comportent un abri personnel où les jardiniers bricolent et partagent des repas. Dans ces conditions, l'investissement du jardinier n'est pas le même que dans le cadre des jardins à Montréal. Il faut encore ajouter que les jardins en France se situent généralement en périphérie : cet éloignement incite d'une certaine façon à y passer davantage de temps. Avec ces exemples, on se rend compte que certains facteurs externes aux motivations personnelles des jardiniers peuvent avoir un impact sur les relations sociales entre les jardiniers.

3.1.4.2 Jardin partagé : **empowerment** ou **domestication de l'espace public** ?

Lucie Fréchette (2000, citée par Boulianne, 2001, p. 63) explique que la « nouvelle pauvreté » s'accompagne d'une insécurité alimentaire et d'un lien social faible. Dans les milieux communautaires québécois, les acteurs tentent de favoriser une **autonomie alimentaire**, la **création de liens sociaux**, ainsi que le **développement des métiers ayant une plus-value sociale** (Leduc Gauvin, 1997, cité par Boulianne, 2001, p. 63). Selon Manon Boulianne, professeur au Département d'Anthropologie de l'Université de Laval au Québec, les jardins collectifs sont susceptibles d'interagir sur ces trois points. Elle souligne que les femmes ont une place prépondérante dans les jardins collectifs, que ce soit en tant que jardinière, animatrice ou consommatrice. Ces éléments amènent à se questionner autour des différents enjeux liés au genre dans ces espaces.

Martha Stiegman (2004) met en relief le potentiel des jardins collectifs comme outil permettant de **favoriser l'empowerment** des jardiniers, c'est-à-dire le renforcement du pouvoir d'agir individuel et collectif de ces derniers. Selon elle, en participant au jardin, les membres sont amenés à développer aussi bien leurs compétences, leur capacité d'analyse, ainsi que leur confiance en eux. Ces différents critères définissent une partie du processus d'*empowerment*. L'auteure souligne également qu'une telle démarche demande d'impliquer les acteurs locaux, autant dans la conception que dans le développement du projet, et de privilégier le processus plutôt que le résultat final. D'autres auteurs vont dans le même sens, en expliquant que, dans certains cas, ce type d'organisation dans le domaine de la sécurité alimentaire **permet aux femmes d'avoir des rôles sociaux et politiques en dehors de la sphère domestique** (Fréchette, 2000, cité par Boulianne, 2001, p. 64).

Au contraire, Jules Falquet, sociologue, et Hélène Le Doaré, ingénieure d'études au Centre de recherche et de documentation pour l'Amérique latine (1994, cité par Boulianne, 2001, p. 64), y voient l'entretien des **inégalités de genre** et la **domestication de l'espace public**. Les femmes ont été sociabilisées afin de « prendre soin » des autres et de maintenir le tissu social (travail de *care*). Dans la société, ces tâches sont généralement peu valorisées. Par conséquent, dans les situations où l'État mise sur des organisations de femmes pour s'occuper des personnes fragilisées, il participe alors au maintien de ces injustices et projette sur l'espace public une logique domestique.

Alice Horvoka (1998, cité par Boulianne, 2001, p. 66), auteure de nombreux articles dans le domaine du genre et de l'agriculture urbaine, explique dans l'une de ses publications que les jardins partagés sont fortement imprégnés d'une **division sexuelle du travail**. Les hommes produisent une activité maraîchère dans le but d'obtenir un profit. De leur côté, les femmes effectuent généralement une production d'autosubsistance, aussi bien au sein de groupement communautaire que de manière individuelle.

Afin d'approfondir sa recherche dans les domaines de l'autoproduction et des questions de genre, Manon Boulianne a réalisé des entrevues et des observations dans une dizaine de jardins collectifs au Québec. Les résultats permettent de constater que **les volontaires sont peu intégrés dans l'organisation et la planification des tâches au sein du jardin**. Selon Manon Boulianne, ce phénomène s'explique en partie par le fait que la majorité de ces structures sont dépendantes d'autres organismes et n'ont pas une entité autonome. Elle souligne le fait que plus la surface cultivable est grande, plus cela nécessite une pratique spécifique de professionnels formés en horticulture. En outre, les jardiniers bénévoles sont réduits à exécuter des tâches déjà planifiées par un organisme supérieur. À l'opposé, dans un petit jardin, les bénévoles ont davantage de pouvoir d'action individuel et collectif (Boulianne, 2001, p. 71).

Dans l'ensemble, les jardins québécois favorisent le **pouvoir d'agir** individuel des participants. Cette activité a des retombées positives sur l'estime de soi. En effet, les volontaires vont développer des connaissances sur la production de produits biologiques, ainsi que sur la nutrition en général. Ces dernières vont contribuer au renforcement du pouvoir d'action individuel et de décision des volontaires dans ces domaines. Par contre, il n'en est pas de même quant au pouvoir d'agir collectif car les jardiniers sont davantage considérés comme des bénéficiaires que comme des acteurs du projet. De plus, la structure décisionnelle de ces jardins québécois est centralisée et le procès de travail ne dépend que très peu des producteurs directement. Dans ce contexte, le jardin collectif ne permet pas la transformation des rapports sociaux (Boulianne, 2001, p. 75-76).

Sur cette base, on peut dire que les jardins s'inscrivent dans une certaine mesure dans la **domestication de l'espace public**, fondée sur un **travail social gratuit**. En effet, les produits récoltés sont non seulement consommés par les membres de la famille des jardiniers, mais aussi redistribués à des personnes pauvres (par le biais de diverses organisations). Le travail est non rémunéré et non valorisé. Les produits sont directement consommés suite à leur circulation : ils relèvent alors d'une économie non marchande. Le travail effectué, tout comme le travail domestique, n'acquiert alors aucune reconnaissance. Les jardins collectifs québécois reproduisent les inégalités de genre attribuant aux femmes un travail gratuit et invisible.

Manon Boulianne (2001, p. 76-77) explique que sa réflexion n'insinue pas qu'il faille convertir l'organisation au sein des jardins collectifs en une structure capitaliste, mais que celle-ci doit être amenée à obtenir une certaine **reconnaissance, étatique** notamment, et ceci afin de favoriser un renforcement du pouvoir collectif des femmes. Il serait souhaitable que l'État soutienne davantage ce type d'organisation communautaire au Québec.

3.1.4.3 Expression des trois dimensions de la citoyenneté

Les jardins collectifs permettent le développement de la **participation citoyenne** des communautés. Celle-ci peut se définir comme

« un processus d'engagement obligatoire ou volontaire de personnes ordinaires, agissant seules ou au sein d'une organisation, en vue d'influer sur une décision portant sur des choix significatifs qui toucheront leur communauté » (André, 2012, p. 1).

Manon Boulianne (1999) a effectué une étude concernant la participation citoyenne au sein de jardins collectifs et communautaires au Mexique et au Québec. Afin de rendre compte des différents types de rapports sociaux que l'on trouve dans ces espaces, elle a découpé la notion de citoyenneté en 3 dimensions :

- La **citoyenneté sociale** comme développement de l'estime de soi et la reconnaissance sociale ;

- La **citoyenneté solidaire** comme développement de la collectivité et de la responsabilité civile ;
- La **citoyenneté sociopolitique** comme développement de l'action dans le champ politique.

Son hypothèse de base est que les jardins à vocation alimentaire produisent une économie sociale palliative, tandis que ceux destinés à développer l'aspect communautaire du quartier favorisent l'expression des trois types de citoyennetés. L'auteure va comparer dans chaque pays deux programmes ; l'un constitue une alternative à l'insécurité alimentaire, l'autre privilégie le développement communautaire.

Les résultats de l'étude confirment l'hypothèse ; les jardins dont la mission principale vise à répondre à un besoin alimentaire favorisent uniquement la citoyenneté sociale. En produisant leur propre alimentation, les jardiniers développent leur pouvoir d'action individuel. Au Mexique, par exemple, les produits récoltés dans le jardin sont redistribués au sein des familles directement. L'activité est effectuée par des femmes uniquement et reproduit ainsi les inégalités de genre. De plus, les initiateurs du projet demeurent les principaux dirigeants du jardin, ne laissant que peu de place à la responsabilisation et à l'autonomie des jardiniers. Les produits récoltés dans le jardin québécois, par contre, sont redistribués au collectif et utilisés pour préparer des repas communautaires. Cette démarche permet de créer le sentiment d'une unité collective, et participe alors à la citoyenneté solidaire des individus.

On perçoit à travers les deux jardins de développement social l'expression des trois dimensions de la citoyenneté. Leurs objectifs visent à développer le collectif au sein des quartiers où ils sont situés. Dans ces projets, le processus est plus important que le résultat de la production. L'individu est encouragé à prendre des responsabilités et à s'investir personnellement dans l'organisation du jardin, plutôt qu'à suivre des tâches indiquées. Aussi, l'ensemble des jardiniers est consulté pour prendre des décisions importantes.

Et finalement, au-delà des différentes missions des deux types de jardins, c'est également la **manière dont les jardiniers vont être impliqués dans l'organisation** qui va favoriser l'émergence des trois citoyennetés (Boulianne, 1999).

3.1.5 Animation socioculturelle et jardin partagé : rôle du travailleur social

Dans un jardin partagé, l'animateur assure la **cohésion du groupe** et **l'atteinte des objectifs fixés**. De manière générale, il y a un animateur qui est rémunéré. Il existe toutefois des organisations où les animateurs sont bénévoles. Les responsabilités sont également parfois partagées dans le groupe (Stiegman, 2014).

Les compétences nécessaires à l'animateur dépendront des spécificités du projet. À titre d'exemple, s'il s'agit d'un jardin d'insertion sociale, il est préférable que le travailleur social ait de l'expérience dans l'accompagnement des personnes en difficulté.

Les responsabilités peuvent être de coordonner le projet et/ou d'animer le jardin directement. Martha Stiegman (2014), présidente d'Action Communitaire et pionnière du jardinage collectif au Québec, attire l'attention sur le fait que l'objectif principal d'un jardin partagé est de favoriser l'*empowerment* des jardiniers plutôt que la production alimentaire. Par conséquent, il faut faire attention par exemple à ne pas privilégier un animateur qui aurait des connaissances en jardinage biologique à défaut de compétences sociales. L'auteur insiste sur l'importance d'avoir une personne qui a des compétences en animation spécifiques au besoin du projet.


Si l'on se reporte au **référentiel de compétences** des métiers de l'animation socioculturelle créé par des professionnels de l'animation en 2001 (groupe RCMAS), on peut constater que l'animateur socioculturel est porteur de fonctions nécessaires à la coordination et à l'animation pour occuper un tel poste au sein d'un jardin partagé. Ainsi, l'un des rôles de l'animateur selon la deuxième fonction consiste à « entrer dans une relation d'appui au plan **technique et relationnel** pour faciliter le développement de projets d'animation portés par les usagers ». Avec cet objectif, il est mis en avant que l'animateur est un professionnel de la gestion de projet. Au-delà des questions de conception et d'organisation, il se charge également d'accompagner les personnes à travers ce processus.

3.1.6 À retenir : les principaux points des trois modèles de jardins partagés

Tout d'abord, il paraît pertinent d'éclaircir et de différencier clairement les différents types de jardins partagés, leurs fonctions, ainsi que les appellations qui leur sont attribuées. En fonction des exemples contenus dans la littérature et selon ma compréhension de ces derniers, j'ai décidé de résumer les principaux points où les trois modèles - soit familial, communautaire et d'insertion sociale - diffèrent.

Figure 3 : tableau comparatif des jardins partagés (Massé et Baudry, 2008, p. 20)

Jardins partagés



Jardins familiaux	Jardins communautaires	Jardin d'insertion ou d'intégration sociale
<ul style="list-style-type: none"> • Parcelles multiples affectées à des particuliers • Vocation récréative et alimentaire • Sociabilité peu présente • Mission environnementale implicite • Géré par un comité 	<ul style="list-style-type: none"> • Parcelles uniques partagées avec la collectivité • Vocation récréative • Sociabilité accrue • Mission environnementale explicite • Géré et animé collectivement par les habitants d'un quartier ou d'un village 	<ul style="list-style-type: none"> • Parcelles multiples ou uniques • Vocation sociale et alimentaire • Sociabilité accrue • Mission environnementale implicite • Géré et animé par des professionnels de l'agriculture et du social

3.1.7 Analyse de la structure du jardin solidaire à Aigle

Le **jardin solidaire d'Aigle** correspond plutôt aux caractéristiques du **jardin communautaire** (parcelle unique partagée, vocation récréative, lieu de rencontre). Toutefois, certains éléments sont également en lien avec ceux des jardins d'intégration sociale. À titre d'exemple, l'une des missions principales du jardin solidaire consiste à intégrer socialement les femmes migrantes. Il y a donc un **enjeu social** direct derrière ce concept. De plus, les ateliers sont animés par des **professionnels du social** et non gérés collectivement par les habitants du quartier.

C'est principalement l'**aspect socialisant du jardin solidaire d'Aigle qui est recherché** aussi bien par les animatrices que par les participantes. Toutefois, dans certains cas, des facteurs externes aux motivations personnelles des jardinières, tels que la surface du jardin, son emplacement, ainsi que son organisation vont influencer les relations sociales. Plusieurs auteurs pensent que la participation à un jardin partagé permet de développer des compétences, ainsi que la confiance en soi des jardiniers. Dans ce contexte, l'*empowerment* des participants va être augmenté. Au contraire, d'autres pensent que c'est un lieu qui reproduit les inégalités de genre. Qu'en est-il du jardin solidaire ? Afin de pouvoir répondre à cette question, il est nécessaire de développer dans un premier temps quelques notions théoriques propres au concept d'*empowerment*. Celles-ci permettront ensuite de formuler des composantes de l'*empowerment* communautaire (cf. point 3.2.5) avec lesquelles il sera possible ensuite d'évaluer le pouvoir d'agir des jardiniers sur le terrain d'analyse.

3.2 Empowerment (ou développement du pouvoir d'agir)

Les pensées militantes de certains auteurs du XX^{ème} siècle tel que le pédagogue brésilien Paulo Freire (cf. point 3.3) ont fondé les bases d'une démarche d'*empowerment* qui connaît aujourd'hui un grand succès, notamment dans les pays anglo-saxons. Les principaux auteurs qui illustrent ce concept en langue française sont Yann Le Bossé et William Ninacs (Benamar, Buzaku & Legros, 2014). Les notions théoriques de ce chapitre se basent principalement sur leurs ouvrages.

Les premiers paragraphes traitent du nouveau paradigme de l'*empowerment* pour l'intervention sociale. Le sous-chapitre suivant retrace les origines de la notion d'*empowerment*, son étymologie et ses différents modèles. Dans un deuxième temps, les termes utilisés dans la définition du pouvoir d'agir seront examinés plus spécifiquement. Finalement, les différents types d'*empowerment* ainsi que les composantes qui les constituent seront traités.

3.2.1 Nouveau paradigme pour l'intervention sociale

“

« Le travail social comme profession s'emploie à promouvoir le changement social et la solution de problèmes dans les relations humaines de même qu'il aide les personnes à se donner du pouvoir et à se libérer en vue d'un plus grand bien-être. S'appuyant sur des théories du comportement humain et des systèmes sociaux, il intervient dans le champ des interactions entre les personnes et leur environnement. Les droits de la personne et la justice sociale sont des principes fondamentaux de l'action en travail social. »

(AIETS & FITS, 2001)

Les pratiques sociales sont en crise et sont marquées par l'effritement de l'État-Providence. Ce phénomène a pour conséquences une augmentation de la demande d'aide professionnelle et, en même temps, une diminution des ressources disponibles pour mettre en place ce soutien. Ainsi, les travailleurs sociaux sont confrontés à de multiples changements sociétaux et institutionnels. La nature de leurs interventions est alors en profonde mutation. Dans ce contexte, il y a un risque important de « déshumanisation des pratiques ». Ces nouvelles pratiques ont pour conséquence de considérer les personnes accompagnées comme des « usagers » plutôt que comme des sujets qui détiennent un certain pouvoir sur leur vie. Depuis plusieurs années, de nombreux ouvrages et articles traitent du renouvellement des pratiques dans le champ du travail social. La démarche d'*empowerment* est un concept parmi d'autres qui propose une nouvelle manière d'accompagner les personnes en difficulté (Le Bossé, 2012). Sa prise en compte demande d'abandonner la position d'expert et de considérer les personnes

accompagnées comme porteuses de connaissances et de savoir. C'est le développement du pouvoir d'agir de la personne et du groupe qui est travaillé. Par ailleurs, la définition internationale du travail social définie par l'Association internationale des écoles de travail social (AIETS) et par la Fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS) présentée ci-dessus insiste également sur l'importance de « donner du pouvoir » aux individus.

La relation du travailleur social avec la personne qu'il accompagne est au cœur du processus d'*empowerment*. Elle repose sur un échange horizontal, une alliance entre deux individus.

Sa posture s'en trouve alors redéfinie. Le praticien n'est plus le « sauveur », mais un « passeur » ou un « partenaire » qui va aider une personne ou un groupe à mobiliser ses ressources afin de développer une conscience sociale.

3.2.2 Origine

Le terme *empowerment* est composé du préfixe « em » qui introduit l'idée de mouvement, du latéral « power » synonyme de pouvoir, ainsi que du suffixe « ment » qui exprime la finalité. Littéralement, la notion évoque le fait d'aller vers l'acquisition d'un certain pouvoir afin d'obtenir un résultat.

L'origine de ce concept date du XVII^e siècle ; les Anglais l'utilisaient pour désigner le fait d'avoir le droit à quelque chose. Avec le développement industriel, le terme est utilisé dans des entreprises au sein des ressources humaines pour parler du partage du pouvoir de décision chez les cadres intermédiaires.

La notion d'*empowerment* commence à prendre de l'essor avec les revendications des féministes anglaises et américaines au début du XX^e siècle pour l'obtention du droit de vote. Dans ce contexte, le terme s'étend au domaine public et est considéré comme une condition d'acquisition de droits collectifs. À partir des années 30, le concept influence le travail social de groupe aux États-Unis.

Plus tard, Lyndon Johnson, président des États-Unis, met en place un programme de lutte contre la pauvreté. La notion d'*empowerment* fait alors son entrée dans les milieux universitaires. Des chercheurs font des études afin de saisir l'impact des conditions de vie sur les problèmes sociaux. Dans le domaine de la santé mentale, des structures d'accueil de proximité sont alors mises en place dans le but d'identifier précocement les difficultés sociales. Les formations en psychologie seront par la suite adaptées pour permettre aux professionnels d'être outillés face à ces nouvelles pratiques.

Dans les années 80, c'est le courant de la psychologie communautaire qui adopte le concept d'*empowerment*. Julian Rappaport (1984, tiré de Le Bossé, 2012, p. 185-191), l'un des pionniers de cette discipline, met la notion d'*empowerment* comme principal champ d'intérêt de celle-ci. Ainsi, de nombreux chercheurs, cliniciens et universitaires proposent des études sur le sujet.

Avec l'affaiblissement des États-providence, les gestionnaires des politiques sociales sont à la recherche de nouvelles alternatives qui permettraient de modifier les pratiques traditionnelles, considérées comme trop onéreuses. Le concept d'*empowerment* a semblé répondre à ce nouveau paradigme, notamment car il incite à une intervention plus modérée des travailleurs sociaux dans l'accompagnement des usagers. Le terme *empowerment* passe alors de l'idée de revendication de droits collectifs à celle d'une invitation à « prendre du pouvoir ».

L'attrait pour la notion d'*empowerment* permet aux intervenants de dénoncer certaines inégalités au sein des structures. Il est également utilisé comme outil de revendication pour les travailleurs sociaux eux-mêmes (Le Bossé, 2012, p. 185-191).

3.2.2.1 Modèle radical, sociolibéral et néolibéral

Afin de dépasser le simple constat des différentes interprétations que connaît la notion d'*empowerment* au fil du temps, Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewwener (2015) ont fait émerger trois idéaux-types. Le premier modèle est radical, le deuxième sociolibéral et le dernier néolibéral.

Le **modèle radical** s'inspire de la pédagogie des opprimés amenée par Paulo Freire. Cette approche défend une définition de l'*empowerment* comme un processus sociopolitique articulant une mobilisation collective avec une transformation sociale. Les valeurs issues de ce mouvement sont l'égalité, la justice sociale et le développement de l'esprit critique des populations défavorisées. L'enjeu principal est de donner un pouvoir à la population « venue du bas » - ou *bottom up*¹ - et de développer leur conscience critique. La société capitaliste, les structures ainsi que les organismes de domination sont ici remis en cause. Les praticiens de cette approche soulignent l'importance de l'intervention d'un professionnel externe à l'organisme pour guider ce processus. En effet, le *disempowerment* est la conséquence d'une part de l'absence de pouvoir, mais également de l'absence de capacités organisationnelles propres à la structure. En outre, le regard externe d'un professionnel peut permettre aux personnes marginalisées d'avoir une autre « étiquette » que celle qu'ils avaient jusqu'ici internalisées (Bacqué & Biewwener, 2015, p. 73-74)

L'approche **libérale** consiste à développer le pouvoir d'agir des individus et des groupes. Cet idéal-type prend en compte les facteurs socio-économiques et politiques, sans pour autant s'interroger sur la structure de la société comme le fait le modèle radical. Ce modèle cherche à adapter les structures sociales pour permettre aux individus de faire des choix. Ce sont les notions d'égalité et d'autonomisation qui sont mises en avant.

Le modèle **néolibéral** correspond à une rationalité politique qui « met le marché au premier plan mais, n'est pas seulement – et n'est même pas d'abord – centrée sur l'économie ; elle consiste plutôt dans l'extension et la dissémination des valeurs du

¹ Mouvement qui vient de la population locale

marché à la politique sociale et à toutes les institutions. » (Gutiérrez, 1989, p. 2, cité par Bacqué & Biewener, 2015, p. 17). En d'autres termes, les individus sont sollicités, de manière individuelle, à « s'activer » dans le marché du travail et à être responsables de leur propre vie. C'est un projet qui vise à produire des individus entrepreneurs capables de fonctionner dans la société capitaliste. Il ne cherche pas non plus à transformer la société en profondeur.

3.2.3 De l'empowerment au développement du pouvoir d'agir

Yann Le Bossé (2012, p. 208), professeur titulaire au département des Fondements et pratiques en éducation de l'université Laval à Québec, propose la formulation suivante pour désigner la réalité du terme anglais *empowerment* : « **développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités** ». La définition est souvent contractée sous l'abréviation de « DPA ». Ce phénomène se réfère à la capacité des individus à se libérer des obstacles qui les empêchent d'effectuer le ou les changement(s) désiré(s) pour soi ou pour le groupe auquel ils s'identifient. Le processus vise à réunir les conditions qui permettront de dépasser ces limites (cognitives, factuelles, matérielles ou communicationnelles) et ainsi restaurer la possibilité d'agir (Le Bossé, 2012, p. 201-210).

Le développement

Yann Le Bossé (2012, p. 211-235) examine plus spécifiquement dans un de ses livres les termes utilisés dans le cadre de sa définition de *l'empowerment*. Tout d'abord, le mot « développement » insinue l'idée d'un mouvement dynamique. En effet, le développement du pouvoir d'agir est une approche dimensionnelle qui évolue en fonction de la situation donnée (on a plus ou moins de pouvoir d'agir). Ensuite, le concept du développement du pouvoir d'agir part du postulat que tous les individus ou groupes d'individus ont les ressources nécessaires en eux pour éliminer le ou les obstacle(s). La démarche va permettre d'œuvrer dans le but de mobiliser les ressources propres à chacun.

L'auteur souligne encore la dimension développementale du terme ; en faisant l'expérience d'un développement du pouvoir d'agir significatif, les individus mobiliseront avec plus de facilité ce processus dans une autre situation (Le Bossé, 2011, p. 211-213).

Le pouvoir

L'utilisation de la notion de « pouvoir » est associée dans le cadre de cette définition à l'élargissement des possibles. La démarche du développement du pouvoir d'agir part du principe que c'est l'ensemble des éléments de la situation (aussi bien sur le plan personnel que structurel) qui pose problème. Pour pouvoir dépasser ces obstacles, il faut d'une part avoir les ressources nécessaires et d'autre part, que celles-ci puissent être utilisées de manière optimale. Pour ces raisons, il est important que les individus partent des ressources dont ils disposent dans l'ici et le maintenant. Elles serviront de tremplin pour en acquérir d'autres et permettront aux individus de se projeter plus facilement dans les changements visés (Le Bossé, 2011, p. 213-218).

Agir

Plusieurs interprétations peuvent également être données au mot « agir ». Yann Le Bossé explique que lorsque les travailleurs sociaux se trouvent face à une situation complexe, ils ont souvent tendance à « s'agiter » en effectuant une multitude d'activités désordonnées. Celles-ci ont de nombreuses conséquences négatives aussi bien sur les personnes accompagnées (épuisement, découragement) que sur les praticiens en question (malveillance auprès des individus). L'auteur suggère plutôt « d'agir » en prenant le temps de réfléchir avant de mettre en place une action. Or, pour de nombreux praticiens, le but principal du concept du développement du pouvoir d'agir tend à remettre rapidement en action les personnes, qu'ils considèrent comme apathiques. Ce jugement revient donc à faire porter l'entière responsabilité aux individus. Bien que les personnes accompagnées soient parfois découragées face aux difficultés qu'elles vivent, ce n'est pas pour autant qu'elles le sont dans les autres situations de la vie quotidienne (Le Bossé, 2011, p. 218-221).

« Être l'auteur d'un changement significatif et efficient »

Afin de permettre le développement du pouvoir d'agir, les démarches de changement doivent avoir un impact direct sur l'objectif visé, même à petite échelle. Les personnes accompagnées doivent pouvoir rapidement faire l'expérience de la réussite. De plus, il est important qu'elles soient reconnues en tant que principales actrices de leur vie et donc de leur objectif. Si ce n'est pas le cas, elles risquent de rapidement se désinvestir du projet et d'être confrontées à un nouvel échec. L'initiative visée ne peut donc pas être unilatéralement prescrite par les praticiens. Il faut également rappeler que la principale finalité poursuivie à travers le processus est l'augmentation du potentiel d'action des individus. Si ceux-ci ne peuvent pas s'attribuer la réussite de leurs exploits, cela favorisera la situation de dépendance envers les professionnels du social.

Il est essentiel que les personnes accompagnées soient partie prenante de la démarche. Dans le cas où les travailleurs sociaux se retrouvent à agir « à la place » des individus, cela risque de mettre ces derniers dans une situation d'impuissance. Si les praticiens se doivent d'accompagner les personnes pour un certain nombre d'actions à mettre en place, il faut que ces interventions restent ponctuelles et secondaires, afin de ne pas mettre en doute la légitimité des individus à être les principaux acteurs de leur vie. Ainsi, il est préférable que les professionnels adoptent une posture de « passeur » plutôt que celle de « sauveur ».

Le passage à l'action représente un risque important, car une fois entrepris, il n'est plus possible de revenir en arrière. Parfois, la crainte d'un nouvel échec amène les individus à repousser ce moment. Cet enjeu dépend de trois éléments : l'interprétation que les personnes accompagnées font de leur parcours, l'écart entre la situation actuelle et celle désirée, ainsi que l'importance de l'objectif pour ces dernières. Yann Le Bossé parle alors d'efficience.

L'efficacité vise à maximiser les bénéfices et à minimiser les inconvénients dans le cadre d'une démarche. Plus concrètement, il s'agirait d'une situation où les acquisitions (ressources matérielles, personnelles et sociales) sont supérieures aux investissements (émotions, temps). Le focus est mis aussi bien sur le résultat que sur la démarche entreprise pour y parvenir (Le Bossé, 2011, p. 221-227).

Des personnes

Le terme « personne » tient à rappeler l'unicité de chaque être humain. Souvent, des notions abstraites comme « le bénéficiaire » ou « le client » sont utilisées. Bien que ces mots permettent la facilitation des raisonnements, ils ont toutefois tendance à dépersonnaliser les pratiques.

La méthode du développement du pouvoir d'agir se veut holistique. La situation qui pose problème va donc être appréhendée aussi bien dans son ensemble que dans ses particularités, même si l'on s'intéresse à quelque chose de bien défini. Il n'y a pas de manière efficiente identique pour tous qui permette de développer le pouvoir d'agir : ces modalités sont propres à chacun (Le Bossé, 2011, p. 227-230).

Des collectivités

Cette notion permet de souligner les différentes formes que peut prendre un regroupement de personnes. La mise en lien du groupe peut s'opérer avec la parole (exemple : groupe d'entraide), l'action (exemple : travail de groupe) ou les ressources (exemple : *sharing economy* – économie du partage en français). La démarche du développement du pouvoir d'agir en collectif permet un affranchissement plus grand que celui en individuel. Aussi, elle permet de contribuer plus facilement à la modification d'une structure, notamment lorsqu'il s'agit de dispositions légales ayant impacts sur plusieurs personnes en même temps. Restent alors aux individus de se mobiliser et de se regrouper afin de contrecarrer les éléments indésirables.

Le fait d'agir ensemble permet d'obtenir des bénéfices au sein du collectif, mais cela favorise également les compétences individuelles. La mobilisation en groupe rend le passage à l'action plus facile d'accès et moins « dangereux » pour les individus. Tout d'abord car la réflexion en groupe permet de faire émerger davantage la complexité de la situation. Ainsi, les individus perçoivent l'obstacle avec plus de recul et donc moins d'appréhension face à l'échec. Ensuite, comme la responsabilité est collective, l'individu va pouvoir décider de l'ampleur des actions de changement qu'il désire entreprendre à son échelle et le moment approprié pour le faire. Progressivement, la personne sera amenée à s'attribuer la réussite de petites expériences.

Il convient encore de souligner que le développement du pouvoir d'agir collectif permet non seulement d'apporter des bénéfices au groupe qui effectue la démarche de changement, mais contribue également à débloquent des situations dans le domaine public. En effet, ces rencontres font parfois office de médiation entre des structures qui

détiennent un certain pouvoir et des individus avec des intérêts divergents (Le Bossé, 2011, p. 230-233).

3.2.4 Empowerment individuel, communautaire et organisationnel

William Ninacs (2012, p. 48-80), docteur en service social, définit trois types d'*empowerment* dans le domaine du social :

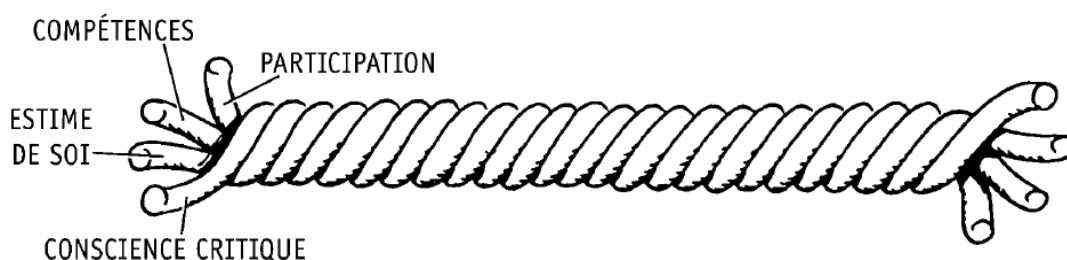
- L'**empowerment individuel** correspond « au processus d'appropriation d'un pouvoir par une personne ou un groupe » (Ninacs, 2002, p. 51) ;
- L'**empowerment communautaire** correspond « à la prise en charge du milieu par et pour l'ensemble du milieu » (Ninacs, 2002, p. 51) ;
- L'**empowerment organisationnel** correspond « au processus d'appropriation d'un pouvoir par une organisation » (Michaud, 2014, p. 19, cité par Ninacs, 2008, p. 17).

Cette recherche s'intéresse principalement aux deux premières dimensions. Les jardins communautaires sont des lieux de solidarité dont l'essence même est le groupe. Dès lors, ils ne sont pas considérés comme des espaces d'intervention individuelle. Néanmoins, ce n'est pas pour autant que les composantes de l'*empowerment* individuel seront négligées, car il existe un lien entre les deux : la capacité d'action individuelle est un préalable et fait partie intégrante de l'*empowerment* de la communauté. À présent, il importe de définir les caractéristiques des deux types d'*empowerment*.

3.2.4.1 Empowerment individuel

L'*empowerment* individuel se décline sur quatre plans. Il s'agit de différentes étapes qui interagissent et se renforcent mutuellement (figure 4). L'objectif principal est toujours de passer d'un état « *disempowered* » à celui d'« *empowered* ». Il intervient sur la participation (de la simple discussion au débat), les compétences (pratiques et techniques nécessaires à l'action), l'estime de soi (de son identité propre à la reconnaissance des autres), ainsi que la conscience critique (d'un point de vue micro puis macro) (Ninacs, 2002, p. 52-60).

Figure 4 : processus de l'*empowerment* individuel (Ninacs, 2002, p. 54)



3.2.4.2 *Empowerment communautaire*

L'*empowerment* communautaire est un moyen de s'approprier un pouvoir collectif perdu ou absent. Il vise à transformer la communauté en groupe solidaire élargi. Il ne faut toutefois pas confondre l'*empowerment* communautaire et celui d'un groupe. Le premier est constitué d'une existence en soi alors que pour le second l'existence varie en fonction des membres du groupe. On pourrait dire que l'*empowerment* du groupe se résume à la somme de l'*empowerment* des individus, alors que l'*empowerment* communautaire est un phénomène à part entière. Le processus pour développer l'*empowerment* communautaire est moins linéaire que celui de l'*empowerment* individuel. Toutefois, Ninacs (2012, p. 66-80) parvient à faire une synthèse de ses principales composantes :

- Une **participation** des individus et de la communauté dans l'organisation de cette dernière : un partage égalitaire du pouvoir décisionnel (y compris l'inclusion des personnes non perçues comme les leaders naturels) ;
- La connaissance et reconnaissance des **compétences** des individus et de la communauté : l'utilisation efficiente des différentes ressources locales à disposition, le renforcement des réseaux professionnels et sociaux de soutien, une prise de responsabilité partagée et assumée de tous, ainsi que des compétences consensuelles et décisionnelles ;
- Une **communication** et des interactions positives au sein de la communauté : l'expression dans la confiance des différents points de vue entre les membres du groupe, la circulation efficace et l'accessibilité des informations importantes ainsi que la transparence dans les processus décisionnels ;
- Le **capital communautaire** : le sentiment d'appartenance au collectif ainsi qu'à son environnement, la prise de conscience par les participants de leur citoyenneté assurant l'entraide individuelle et l'action collective à plus grande échelle (niveau sociétal).

3.2.5 *À retenir : mise en contexte de l'empowerment communautaire dans les jardins partagés*

Il importe à présent de rendre observable dans le contexte des jardins partagés les composantes de l'*empowerment* communautaire. Le tableau suivant se base sur celles définies par Ninacs (2012, p. 66-80). Chacune des quatre composantes a été déclinée sous formes d'objectifs favorisant le pouvoir d'agir des jardiniers dans les jardins partagés. Il convient de préciser que le tableau ci-dessous s'inspire de celui réalisé par Sonia Racine (2006) dans le cadre d'une recherche-action réalisée avec des cuisines collectives au Québec.

La deuxième partie du tableau consiste à faire émerger des **critères de vérification** concrets et observables qui découlent des objectifs. L'*empowerment* communautaire peut se développer sur deux plans, celui de la communauté fonctionnelle, c'est-à-dire

l'organisation, et celui de la communauté plus large. En effet, l'organisation constitue en soi un système autonome et un lieu de pouvoir. L'organisation doit aussi bien garantir l'interaction que la participation de tous les membres du groupe. C'est pour cette raison que j'ai séparé pour chaque composante les indicateurs en lien avec la manière dont les participants vivent le projet dans cette dynamique (communauté) et avec la manière dont cette dynamique est promue, favorisée et mise en place concrètement (niveau organisationnel).

Figure 5 : mise en contexte des composantes de l'empowerment communautaire dans les jardins partagés (Racine, 2006, p. 146-152)

Composante : participation	
OBJECTIFS	CRITERES
<ul style="list-style-type: none"> Permettre aux jardiniers de participer aux décisions significatives et aux tâches concernant le jardin partagé. Intégrer dans la prise de décision les participants non perçus comme leaders naturels. Encourager une démocratie participative. 	<p>Niveau organisationnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les jardiniers peuvent participer aux décisions significatives (se référer à l'échelle de participation) et avoir des postes à responsabilité. Le pouvoir et la redistribution des tâches sont partagés équitablement entre tous les membres du groupe par ceux qui le possèdent (structure démocratique). Les jardiniers ont l'occasion de contribuer aux tâches du jardin solidaire. L'accent est mis autant sur le processus que sur le résultat.
	<p>Communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les jardiniers se sentent concernés par les décisions à prendre au sein du jardin. Les jardiniers participent activement aux discussions et proposent des idées concernant le projet. Les jardiniers participent aux décisions significatives (se référer à l'échelle de participation) et veulent avoir des postes à responsabilités.
Composante : compétences	
OBJECTIFS	CRITERES
<ul style="list-style-type: none"> Utiliser et reconnaître les forces du groupe et de ses membres. Capacité de résoudre les conflits. Prendre des décisions en groupe. Imputabilité². Renforcer les réseaux naturels, professionnels et sociaux des participants. 	<p>Niveau organisationnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les animateurs soutiennent l'utilisation des forces de chacun. Un réseau de soutien (matériel, informationnel et financier) est disponible pour les jardiniers.
	<p>Communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les jardiniers échangent leurs savoirs. Le groupe est capable de gérer les transitions et de rebondir lors de situations de crise. Les membres de la communauté s'attribuent les réussites effectuées. <ul style="list-style-type: none"> Ils représentent le groupe lorsqu'ils sont en lien avec l'extérieur. Les jardiniers prennent des décisions en groupe concernant le projet.

² Possibilité de s'attribuer les fruits d'une réussite

Composante : communication

OBJECTIFS	CRITERES
<ul style="list-style-type: none"> Être capable d'exprimer différents points de vue à l'ensemble du groupe. Communiquer de manière transparente aux autres jardiniers les décisions importantes. Privilégier une communication non-violente (c'est-à-dire fondée sur la solidarité, l'empathie, la coopération et le respect). 	<p>Niveau organisationnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> Un temps nécessaire est pris afin de revenir en groupe sur des sujets qui demandent une prise de décision, ou sur des conflits. Les informations sont passées régulièrement entre les jardiniers dans un temps et un espace donnés. <p>Communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les participants osent s'exprimer sur ce qu'ils vivent, souhaitent, et donnent leur point de vue critique sur le projet (climat de confiance).

Composante : capital communautaire

OBJECTIFS	CRITERES
<ul style="list-style-type: none"> Développer une conscience de la citoyenneté (droits et responsabilités). Développer un sentiment d'appartenance au collectif et à l'environnement (un « nous »). Développer un réseau avec d'autres jardins partagés (un « nous » face aux autres). 	<p>Niveau organisationnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les animateurs favorisent et soutiennent le développement du sentiment d'appartenance au collectif et à l'environnement. <p>Communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les jardiniers comprennent la réalité et les enjeux de leurs milieux (conscience collective des inégalités de pouvoir et capacité de se mobiliser pour des questions sociétales plus larges). Réflexion en groupe concernant les valeurs à respecter au sein de la communauté. Les jardiniers utilisent des termes comme le nous, se donnent un nom de groupe, se comparent à d'autres groupes de pairs, s'identifient à leur groupe et cherchent à le développer en l'agrandissant, en le « défendant », en le faisant connaître (sentiment d'appartenance). Des événements spéciaux sont organisés en dehors des ateliers de jardinage par les participants. Des échanges avec d'autres groupes de jardin partagé sont organisés par les participants.

Il existe différentes approches d'*empowerment* qui ont toutes le but de **transformer les individus et les groupes**. Néanmoins, les subjectivités varient. Les approches néolibérales et social-libérales reposent sur la capacité des personnes à effectuer des choix rationnels, alors que le défi du modèle radical est de passer du pouvoir intérieur à un pouvoir « avec » collectif et à un pouvoir « sur ». L'*empowerment* communautaire

semble être plus proche du modèle social-libéral. Toutefois, un des critères de la composante du capital communautaire (Ninacs, 2008) concerne le développement d'une conscience collective des inégalités de pouvoir et la capacité des personnes à se mobiliser pour des questions sociétales. L'éducation populaire constitue l'une des techniques d'intervention utilisée pour ce type de démarche (Bacqué & Biewener, 2015). C'est une des raisons pour lesquelles le chapitre suivant présente le travail de conscientisation effectué par Paulo Freire, l'un des pionniers de l'éducation populaire.

3.3 Éducation populaire

“

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »

(Freire, 1980, p. 44)

Il existe aujourd'hui de nombreuses pratiques pédagogiques émancipatrices inspirées des travaux de Paulo Freire autour de l'éducation populaire. L'éducation populaire est un processus visant une transformation sociale. Elle est à la fois une **prise de décision éthique** et un **ensemble de méthodes participatives**. L'un et l'autre sont interdépendants (Furrer Rey, 2016). C'est pour cette raison qu'il est essentiel de définir les concepts fondateurs qui sont à l'origine de ce courant de pensée.

3.3.1 Pédagogie des opprimés

Paulo Freire (1921 – 1997), pédagogue mondialement connu, est l'un des pionniers de l'éducation populaire. Il exerce encore aujourd'hui une grande influence en Amérique latine, en Europe, ainsi qu'en Afrique (Garibay & Séguier, 2009, p. 15). Freire rejette la pédagogie dite « de l'oppression » et invite à une éducation où les hommes construisent un savoir ensemble. Selon François Garibay, enseignante et consultante à l'*Universal Declaration on Cultural Diversity*, et Michel Séguier (2009, p. 15), psychologue et formateur au Centre national de formation à l'animation, la vision de Freire prend d'autant plus de sens dans l'actuelle phase de mondialisation où l'oppression est niée.

Le paragraphe suivant explique le parcours de Paulo Freire. Ensuite, les concepts clés de sa pédagogie seront présentés, afin de saisir le type d'actions qu'il a menées dans le but de conduire des groupes à l'émancipation. Le développement de la deuxième partie se base sur le livre le plus connu de Paulo Freire (1980), la *Pédagogie des opprimés*, qui a été traduit dans plus de quarante langues et qui a reçu de nombreux prix universitaires.

3.3.1.1 Contexte historique et parcours de Paulo Freire

Paulo Freire naît le 19 septembre 1921 à Recife, au Brésil. Son père passe beaucoup de temps à l'éducation de ses enfants, si bien que le jeune Freire sait déjà lire avant même de commencer l'école primaire.

La mort de son père en 1934 oblige ses frères et sœurs ainsi que lui-même à chercher du travail. C'est dans ce contexte qu'il commence à donner des cours de portugais à d'autres jeunes de son âge dans le cadre de son lycée. Le directeur de l'école, Aluizio Pessoa de Araújo, lui accorde une bourse qui lui permettra par la suite de financer son école secondaire.

À 22 ans, il s'inscrit à l'université et y étudie le droit, la linguistique ainsi que la philosophie. En parallèle, il accepte un poste de professeur de portugais dans son collège. C'est à travers cette expérience qu'il découvre sa passion pour l'enseignement. Il rencontre sa future femme, Elza Maria Costa Oliveira, avec laquelle il a plusieurs enfants. Cette dernière a inspiré sa pédagogie tout au long de son parcours. C'est durant cette



Figure 6 : dessin de Paulo Freire (IAATA, 2015)

période qu'il a construit les bases de sa méthode. Il s'est entre autres inspiré de différentes sources provenant de grands éducateurs.

Par la suite, il est promu directeur du Service social pour l'industrie (SESI), une institution gérée par la Confédération nationale brésilienne. Il travaille alors avec des paysans, pêcheurs et ouvriers. Ces années au sein de la SESI lui ont permis de faire évoluer ses nombreuses idées autour de l'éducation.

Freire va devenir le responsable d'un programme d'alphabétisation dans la région du Nordeste. Ses programmes ont été d'une grande efficacité : en 45 jours, avec une heure hebdomadaire de cours, 300 ouvriers étaient capables de lire et d'écrire. Dans la foulée, on lui a proposé en 1963 de mettre en place un plan national d'alphabétisation. De nombreux « Cercles de cultures » ont ainsi été créés.

En 1964, on l'accuse de fonder des associations de manière illégale. C'est pour cette raison qu'il est dans un premier temps condamné à 75 jours de prison, puis exilé. Il va d'abord en Bolivie, et ensuite au Chili où il y passe plus de quatre ans. Il travaille notamment dans l'agence gouvernementale de formation et recherche en réforme agraire. Durant cette période, il synthétise son expérience dans des livres et perfectionne sa méthode de conscientisation.

Curieux de s'implanter dans une structure capitaliste, cet exil le mène également à travailler durant six mois comme professeur à l'université américaine de Harvard. Ensuite, il va à Genève où il est conseiller dans le département d'éducation du Conseil œcuménique des Églises.

En 1979, il retourne s'installer définitivement dans son pays natal. Avec les encouragements de sa seconde femme, Ana Maria Araújo, il devient directeur de l'Éducation de la ville de São Paulo, gérée par le « Parti des Travailleurs », dont il est fondateur. Tout au long de ces années, il va systématiser son parcours pédagogique dans de nombreux ouvrages.

À 70 ans, il démissionne de ce poste afin de libérer davantage de temps pour l'écriture et l'enseignement. Paulo Freire est décédé le 2 mai 1997 dans un hôpital à São Paulo (Garibay & Séguier, 2009, p. 15-24).

3.3.1.2 Notions clés de la pédagogie et considérations philosophiques

C'est au travers de vécus de vie difficiles, de rencontres et d'expériences professionnelles que Freire va développer sa manière de percevoir l'éducation. Cette partie va me permettre de présenter les notions clés de sa pédagogie, ainsi que ses considérations philosophiques. Nous verrons que sa méthode d'alphabétisation est non seulement une technique pour apprendre à lire et à écrire, mais également un processus que l'on pratique tout au long de sa vie. Sa conception de l'éducation inspire des enseignants, éducateurs et autres « facilitateurs ». Il est nécessaire de découvrir ses fondements théoriques afin de pouvoir s'en inspirer. Freire expérimente sa méthode d'alphabétisation entre 1947 et 1961 au Brésil avec des paysans qui se trouvent confrontés à la pauvreté. Ces derniers sont aussi analphabètes, ce qui les empêche de prendre conscience qu'ils sont exploités et de comprendre la situation dans laquelle ils se trouvent.

Figure 7 : clé du savoir (Skinner, 2015)



Pédagogie des opprimés

Pour Freire, la lutte contre la déshumanisation est possible car elle n'est pas une fatalité ; elle relève d'une réalité historique (Freire, 1980, p. 20).

Selon lui, une éducation non conscientisée, c'est-à-dire, une éducation qui ne permet pas aux membres du groupe de comprendre la situation dans laquelle ils vivent, va perpétuer leur oppression. Celle-ci est parfois même apprise directement au sein des établissements éducatifs qui sont justement censés promouvoir une éducation dite « horizontale ». La tâche des opprimés est de se libérer eux-mêmes, mais également de libérer les oppresseurs. En effet, seul le pouvoir des plus faibles permet réellement l'émancipation. Le but de la pédagogie des opprimés est de permettre aussi bien aux opprimés qu'aux oppresseurs de retrouver leur liberté, à travers un processus de transformation de leur réalité. C'est seulement à partir du moment où les opprimés auront pris conscience de l'oppression dont ils sont victimes que débutera les prémices de la pédagogie libératrice. Tant que cette domination n'est pas localisée, les opprimés continueront à avoir une position fataliste face à leur propre situation. Il ne faut pas lutter contre l'injustice, mais bien modifier la relation que nous entretenons avec autrui ainsi qu'avec le monde. Pour parvenir à une véritable libération, le cheminement doit se faire **avec** les opprimés et non pas **pour** eux :

« C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement d'où résulte un élément nouveau : il n'y a plus d'éducateur de l'élève, mais un éducateur-élève avec un élève-éducateur. (...) Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les arguments d'autorité ne sont plus valables, et où, pour pouvoir représenter fonctionnellement l'autorité, il

faut être du côté des libertés et non pas contre elles. » (Freire, 1980, p. 19-50)

Toutefois, les opprimés craignent cette autonomie et cette indépendance. Ils sont attirés par le monde des autres, c'est pour cela qu'ils essaient de leur ressembler. Une des conditions fondamentales pour parvenir à cette conception libératrice du dialogue est de croire au potentiel des personnes, en leurs capacités.

Les opprimés ont tendance à se sous-estimer, car à force d'entendre dire qu'ils sont des incapables, ils finissent par intérioriser et s'approprier ces propos. Freire pense que tant que ces derniers n'auront pas observé des faiblesses chez les oppresseurs, leur opinion ne changera pas. Il faut encore souligner que cette découverte doit être liée aussi bien à l'action qu'à une réflexion autour de leur propre réalité. Dans le cadre d'une telle démarche, l'éducateur et l'éduqué se rejoignent pour déchiffrer ensemble cette réalité et l'analyser avec un esprit critique (Freire, 1980, p. 19-50).

Éducation conscientisante

Freire analyse la relation et le mode d'éducation qu'entretiennent les dominants avec les éduqués. Les dominants croient détenir le savoir et considèrent les éduqués comme des incapables. Le pédagogue perçoit la pédagogie traditionnelle comme une conception « bancaire » dont la tâche de l'éducateur se résume à déposer, transférer des connaissances chez les élèves. Ces derniers mémorisent, répètent, écoutent, sans réellement saisir le contenu de ce qui leur est enseigné. Or, le savoir se construit dans la créativité, dans la réflexion, ainsi que dans la recherche. Les élèves se retrouvent dès lors créateurs plutôt que spectateurs, voire co-créateurs d'un nouveau savoir. L'éducation bancaire se base sur une vision statique et autoritaire qui ne considère pas les hommes en tant que sujets.

L'éducation conscientisante proposée par Freire tend vers une libération authentique qui, au contraire, va favoriser un processus d'action et de réflexion sur comment les hommes vivent dans le monde et permettre ainsi d'opérer une transformation. La manière dont les hommes se situent dans leur réalité va influencer la façon dont ils vont ensuite agir dans le monde.

C'est à travers la communication réciproque entre éducateur et éduqué qu'il y aura un dépassement. Tous deux vont s'enrichir mutuellement, construire un nouveau savoir et ainsi progresser ensemble. L'objet de connaissance n'est plus propre à l'éducateur, mais devient une occasion de débattre autour de différents thèmes. Ainsi, éducateurs et éduqués deviennent des chercheurs critiques. De son côté, l'éducateur va adapter le contenu en fonction de ce qui est proposé par le groupe et va créer avec ce dernier les conditions qui permettront un processus d'émancipation. Dans ce contexte, les élèves développent des outils qui les rendent à même de voir le monde comme quelque chose qui est en constante évolution, et non comme une réalité figée. L'éducation

conscientisante s'ancre alors dans un « ici et maintenant » dynamique (Freire, 1980, p. 50-70).

Éducation libératrice

Freire expose dans son livre ses fondements philosophiques autour du dialogue qui, selon lui, est à l'origine même de l'éducation libératrice. Pour dialoguer, nous avons besoin de la parole qui comporte deux dimensions indissociables : l'action et la réflexion. Sans action, la réflexion devient du bavardage. Sans réflexion, la parole devient pur activisme. Il n'y a pas de dialogue sans amour pour les hommes et pour la vie, ainsi que sans espérance. En effet, c'est l'espérance qui va donner cette force aux individus pour lutter.

Freire nous rend également attentifs au fait que le révolutionnaire (soit l'éducateur) ne doit pas mettre en place une programmation verticale, propre à la pédagogie « bancaire ». Au contraire, il est préférable que le contenu enseigné soit construit sur la base d'une relation horizontale avec les élèves. L'éducateur ne doit pas aller conquérir et persuader les personnes ; on parlerait alors de domination. Il doit apporter une méthode adéquate permettant aux hommes de se libérer et de le libérer lui-même (soit l'éducateur). Le but n'est pas que l'éducateur impose sa propre vision du monde qui l'entoure, mais que tous les participants du groupe partagent la leur. C'est à travers cette perception que le programme éducatif se construit. On procède alors ensuite à une période d'investigation que Freire appelle les « thèmes générateurs ». Ces derniers émergent d'un ensemble d'idées, de conceptions et de croyances qui habitent les membres du groupe. À partir de ces informations, le groupe va tenter de repérer les situations d'oppressions.

L'une des principales difficultés contre lesquelles Freire tente de lutter provient du fait que les hommes n'ont pas suffisamment de compréhension de la réalité qui les entoure. En effet, ils ont uniquement conscience de certaines parties de ce qu'ils voient et vivent, sans pour autant avoir une vision globale. Dans ces conditions, il est impossible de développer un esprit critique.

Lorsque le « décodage » est bien effectué, les personnes passent par différentes étapes, allant d'une réalité abstraite à une situation existentielle plus concrète, tout en effectuant des allers et retours entre ces deux états. Dans ce contexte, un dépassement et une transformation des idées se produisent. Les élèves développent alors une perception davantage critique de la vie et une meilleure conscience d'eux-mêmes (Freire, 1980, p. 71-95). Bien que ce questionnement critique soit à la base de tout changement, cela ne signifie pas automatiquement que ce processus va rendre plus autonome une situation ou une communauté opprimée. Toutefois, il est indispensable de passer par cette étape pour ensuite tendre vers des pratiques émancipatrices (Garibay & Séguier, 2009, p. 33).

Le programme d'enseignement se constitue donc à partir de la vision qu'ont les élèves de leur propre existence, ainsi que sur ces « thèmes générateurs » qui ont émergé. La

première étape de cette pédagogie des opprimés consiste à trouver un groupe qui soit d'accord d'avoir une conversation avec les chercheurs. Si tel est le cas, ils leurs expliqueront la raison de l'étude, son contexte et son but. Le dialogue doit être ouvert et permettre au groupe d'avoir une autre perception de la réalité. Après avoir procédé au décodage des thèmes, les chercheurs analysent les résultats puis les présentent aux participants. Puis, sur la base des thèmes sélectionnés ensemble, le chercheur prépare le programme éducatif. Freire ajoute également que la discussion sur le concept de la culture fournit un grand nombre d'informations concernant la vision qu'ont les personnes du monde. En conclusion, c'est une pédagogie qui se construit avec les individus, en dialoguant avec eux (Freire, 1980, p. 71-95).

Action antidialogique et attitude de conquête

Les paragraphes qui vont suivre parlent de l'accompagnement des opprimés par les « leaders révolutionnaires ». Les caractéristiques de l'action antidialogique entretenant le rapport d'aliénation entre opprimés et oppresseurs, ainsi que celles de l'action dialogique, propre au dépassement de la déshumanisation, seront également présentées.

Le dialogue est la base d'une révolution authentique. Il vise à dépasser la contradiction dans laquelle vivent les hommes pour leur permettre de devenir acteur de leur monde. Ce processus s'effectue avec les élèves, en collaboration avec des leaders révolutionnaires. Ces derniers, à l'opposé des dominateurs, participent à la réflexion des hommes. Il est important qu'ils soient convaincus et capables de convaincre du potentiel intellectuel des personnes qu'ils accompagnent. Même s'ils constatent que le développement de leur propre esprit critique est différent de celui du groupe, ils ne doivent pas se considérer supérieur. Un véritable dialogue ne peut pas se faire si l'on pense que l'autre est inférieur à nous ; l'humilité est nécessaire.

L'action des dominateurs s'appuie sur plusieurs principes et stratégies. Tout d'abord, ils adoptent une attitude de conquête qui consiste à transmettre constamment différents mythes (comme par exemple ceux de l'égalité entre tous ou de l'éducation pour tous). Ils tentent également de diviser les masses afin d'entretenir ce rapport hiérarchique. En effet, plus on constitue des petits groupes locaux dans un esprit de développement communautaire, sans les intégrer dans un ensemble plus vaste, plus cela favorise la dépendance. Inévitablement, si la population a une relation de soumission envers les dominateurs, il sera encore plus facile pour ces derniers de diviser davantage les groupes. Les dominateurs savent également manipuler les hommes en les modelant afin qu'ils correspondent à leurs propres objectifs. Dans ce cas, le seul moyen de s'en sortir, selon Paulo Freire, consiste à développer une conscience critique chez les individus, en travaillant le rapport qu'ils entretiennent avec leur monde et la place qu'ils ont à l'intérieur de celui-ci. Le but est que les hommes prennent conscience du jeu de manipulation qui les entoure.

Les individus dominés ont l'habitude d'être submergés de connaissances qui n'ont pas de liens avec leur culture ; Freire nomme ce phénomène l'« invasion culturelle ». Pour que cela se produise, il faut que la population se sente inférieure. La « révolution culturelle » modifie la société et lutte contre ce phénomène. Plus le leader révolutionnaire et les élèves développent leur esprit critique, plus il sera facile de dépasser cette déshumanisation dans laquelle ils vivent.

Les leaders révolutionnaires sont des individus qui faisaient partie préalablement de la couche sociale des dominants. Par solidarité, ils ont décidé de se ranger auprès des opprimés et défendre leurs causes (Freire, 1980, p. 116-144).

Action dialogique et coopération

« *Il n'y a pas de dialogue (...) sans un amour profond pour le monde et pour les hommes* » (Freire, 1980, p. 161-174, p. 4). À l'opposé de la conquête, l'une des caractéristiques de l'action dialogique est la coopération. Freire parle d'une rencontre qui va se faire entre deux sujets (même si ces derniers n'ont pas le même savoir) qui vont, ensemble, tenter de déchiffrer le monde.

Dans l'action antidialogique, une attitude consiste à mythifier la réalité afin de mieux manipuler. Ici, en déchiffrant le monde, on procède alors à ce que l'auteur appelle « la démythification ». À travers ce processus, les élèves vont comprendre le contexte dans lequel la domination s'est installée. Ainsi, une adhésion à cette nouvelle réalité objective se développe et les personnes commencent à avoir confiance en le leader. Cette confiance mutuelle est le fondement même de la coopération.

L'oppression vécue par les opprimés va diviser leur « moi ». D'une part, elle cause chez ces derniers la croyance en un monde qu'ils perçoivent alors comme imposant et statique. D'autre part, ils vont attribuer la faute de cette situation à une cause extérieure, presque magique, sur laquelle ils pensent n'avoir aucune emprise. À partir du moment où les hommes ont rompu cette adhérence, ils retrouvent l'unité de leur « moi » et deviennent acteur de leur monde. Ce cheminement fait partie intégrante de l'action culturelle libératrice.

En proposant cette démarche aux individus, le leader révolutionnaire prend le risque de ne pas retenir l'attention de ces derniers. Toutefois, Paulo Freire insiste sur le fait qu'il ne faut pas se décourager car peut-être qu'à un autre moment l'adhésion sera obtenue. Il souligne également qu'à partir de l'instant où il s'agit d'un discours dynamique, cela signifie qu'il fait à présent partie du contexte de la société sur laquelle il a une influence.

L'étape qui suit l'union est celle de l'organisation. Pour cela, il faut premièrement que la liberté au sein d'un groupe existe. Si tel est le cas, alors, il pourra y avoir de l'autorité, fondée sur le respect et non sur l'autoritarisme. C'est le leader et les élèves qui chercheront, ensemble, le bon équilibre entre ces deux éléments (Freire, 1980, p. 161-174, p. 4).

3.3.2 À retenir : buts de l'éducation populaire et de l'empowerment communautaire

La conception des méthodes de Freire souligne le lien entre le savoir et le pouvoir, et l'importance des **échanges entre éducateurs et éduqués** lors des apprentissages. Tout comme le concept d'*empowerment*, les principes de l'éducation populaire font partie des pratiques sociales innovantes qui tentent de répondre aux problèmes de précarité et d'exclusion.

La composante « capital communautaire » de l'*empowerment* communautaire comprend une dimension qui vise à développer la conscience de la citoyenneté afin d'accéder à des changements structurels. La pédagogie de Paulo Freire nous invite à transformer le système de manière plus profonde, à favoriser une praxis qui agisse au niveau politique et qui permettent une transformation de la réalité des sujets. Cette conception ne vise pas uniquement à agir sur une échelle micro-locale, mais à toucher des dimensions sociétales.

Figure 8 : buts de l'éducation populaire et de l'empowerment communautaire



Cette recherche participative – soit qui implique les personnes dans la démarche – au sein du jardin solidaire d'Aigle ne compte pas procéder à une démarche de conscientisation telle qu'elle est entendue par Paulo Freire. Il n'en demeure pas moins que plusieurs principes de l'éducation populaire ont été retenus. Les principaux éléments clés ayant du sens dans le cadre du projet d'accompagnement sont les suivants ; un échange horizontal, une curiosité commune entre participants et travailleur social comme point de départ, un enrichissement mutuel, une construction collective d'un nouveau savoir, ainsi qu'une articulation entre l'action et la réflexion. Finalement, le plus important est de croire au potentiel et aux capacités du groupe que l'on accompagne. Faute de quoi, il paraît difficile et paradoxal de chercher à développer l'esprit critique de celui-ci.

4 Semer les graines : différentes démarches méthodologiques

“

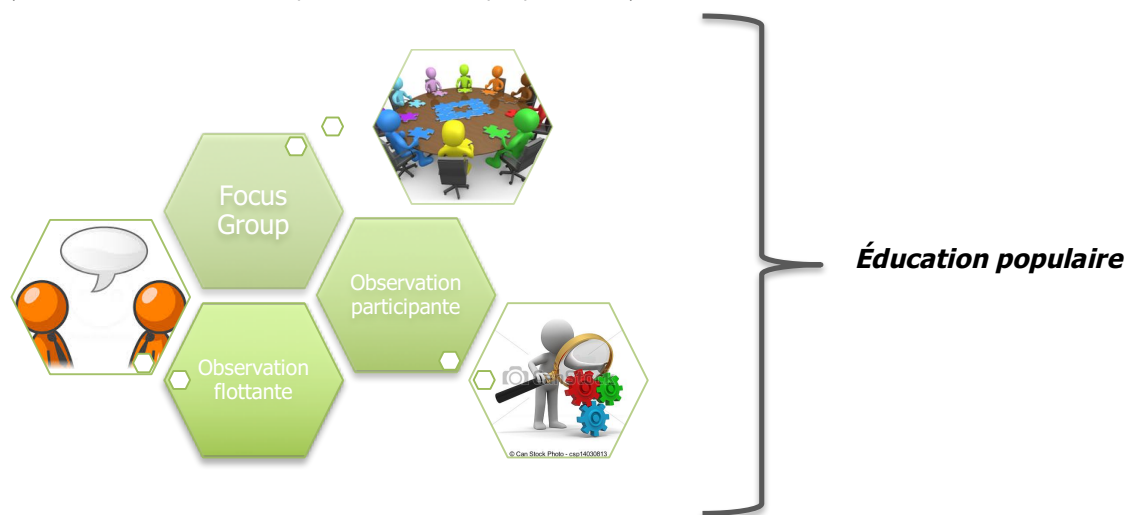
« Comment pouvons-nous réconcilier l'objectivité essentielle à la recherche scientifique et l'engagement social nécessaire à l'application de nos connaissances au monde qui nous entoure ? »

(Labov, 1982, p. 412, cité par Gadet, 2003)

Pour la recherche, des méthodes qualitatives ont été utilisées, par opposition aux enquêtes quantitatives reposant sur un questionnaire. Il paraît pertinent dans le cadre de ce **travail sur l'empowerment** de tenir compte des propos des acteurs afin d'être le plus proche possible de leurs réalités lors de l'analyse. C'est pour cette raison que **l'éducation populaire** a été choisie, aussi bien comme prise de décision éthique et politique (cf. point 3.3), que comme méthodologie et technique éducative dans le cadre des ateliers. L'éducation populaire est une méthode à la dimension non formelle, qui prête une attention particulière à l'existence ainsi qu'à l'environnement. L'une de ses composantes principales est de répondre à l'envie et au combat des personnes qui l'utilisent (Ducomte, Martin & Roman, p. 12, 2013).

Figure 9 : outils utilisés pour la récolte de données

(www.sdha.ch ; www.canstockphoto.com ; www.clipartpanda.com)



Une méthodologie de **recherche participative** a donc été utilisée pour ce Travail de Bachelor. Il s'agit « *d'une combinaison de recherche, d'éducation-apprentissage et d'action* » (Garcia Oramas, Ruiz Vallejo & Ruiz Pimentel, 2010, p. 25). C'est une recherche qui se fait avec les acteurs directement concernés par la problématique. Le but n'est pas seulement de produire de nouvelles connaissances, mais aussi de mettre en place différentes actions qui permettent de **transformer la réalité sociale des groupes et de modifier leurs conditions de vie**. La recherche participative est à la fois éducation et apprentissage car les personnes sont impliquées dans la démarche : « *elles récupèrent et partagent leur histoire, leurs connaissances, elles construisent des capacités* » (Garcia Oramas et al., 2010, p. 25). Ce chapitre présentera les outils utilisés pour la récolte de données ; soit les *focus group* ainsi que l'observation participante.

4.1 La méthode du focus group pour faire émerger toutes les opinions

“

« Un territoire ne peut pas fournir toutes les « prestations » souhaitées par les différents acteurs. Des conflits apparaissent inévitablement. Ces conflits peuvent être résolus par différents instruments pour lesquels différentes méthodes participatives sont envisageables. »

(Clivaz, 2007, cité par Lenggenhager, 2008)

La technique du *focus group* permet d'évaluer les satisfactions, attentes et désirs des jardiniers après ce premier semestre de jardinage. Cette méthode consiste à recruter entre six et douze personnes volontaires et à organiser une discussion autour d'un thème. Chaque participant va défendre ses propres valeurs et son point de vue. La dynamique de groupe permet d'approcher différemment le sujet désiré et crée une certaine solidarité au sein du groupe. Le collectif donne plus de poids aux critiques qui sont énoncées que dans des entretiens individuels (Moreau et al., 2004).

En fonction des objectifs recherchés avec le *focus group*, il faudra ensuite choisir la technique - ou l'outil – qui va permettre de les atteindre. Il convient également de préciser le processus avec lequel l'outil va être appliqué, en fonction notamment du nombre de participants, de ses caractéristiques, du temps disponible, etc. Dans le cadre des trois ateliers participatifs de ce projet d'accompagnement, ce sont les outils suivants qui ont été sélectionnés : le photolangage, le *brainstorming* et l'analyse SEPO (cf. point 2).

Une intention particulière a été portée au principe d'**anonymat**. Avant de commencer les *focus group*, il a été garanti aux jardiniers que toutes données les concernant seraient exploitées sous forme anonyme dans le Travail de Bachelor. Par conséquent, lors de

l'analyse, les noms des personnes seront changés et les participants ne seront pas identifiables. Le groupe a également donné son accord oral pour enregistrer l'atelier lors de l'évaluation participative.

4.2 La méthode de l'observation participante pour « être avec »

Dans un premier temps, une **observation flottante** sur le terrain du jardin solidaire d'Aigle a été effectuée. Au gré des évolutions sur le lieu, cette méthode a permis de faire émerger des réflexions et des questionnements qui se sont déclinées sous forme de question de recherche dans un deuxième temps. L'observation flottante consiste à montrer une certaine disponibilité sur un lieu et à ne pas se focaliser sur un objet précis. Il s'agit de **laisser les observations « flotter » et pénétrer sans filtre** (Pétonnet, 1982). Au fur et à mesure des découvertes, la thématique de l'*empowerment* des jardiniers dans les jardins partagés a commencé à émerger.

Ensuite, la méthode de récolte de données a été l'**observation participante**. Stéphane Martineau (2005, p. 6), professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le Département des sciences de l'éducation, définit l'observation en situation comme « *un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent* ». Cette méthode permet de recueillir des informations qui relèvent de la réalité et de l'expérience des pratiques. Au fur et à mesure des lectures sur les concepts d'*empowerment* et des jardins partagés, il a été possible d'observer en parallèle sur le terrain des éléments de plus en plus précis par rapport à la question de recherche de ce travail. Cette observation s'est déroulée durant une période de six mois (début juin 2016 à fin novembre 2016). J'ai participé à sept ateliers de jardinage les vendredis après-midis dont trois que j'ai animé en organisant les *focus group*. L'observation du groupe de jardiniers s'est réalisée en plusieurs temps :

- Lors du jardinage ;
- Lors des discussions autour du café après les ateliers ;
- Lors de la fête de l'inauguration du jardin ;
- Lors de la soirée multiculturelle de l'association AMIS ;
- Lors des temps informels (je croisais les jardiniers en dehors de l'atelier).

L'observation participante demande à l'observateur d'avoir une **posture** la plus **humble** possible afin de ne pas imposer ses propres règles. Aussi bien dans le cadre du projet d'accompagnement que dans le cadre du projet du jardin solidaire, il était important que les personnes me perçoivent comme une jardinière afin que je puisse réellement m'imprégner de leur culture et de leurs codes. Le but est d'obtenir des données qui soient le plus proche possible de leur réalité sociale (Cretton, communication personnelle, 11 novembre 2016).

La déontologie du travail de terrain est un paramètre essentiel à prendre en considération. Dans le cas d'une **observation participante « clandestine »**, le chercheur observe le terrain sans en informer au préalable les sujets impliqués. Cette méthode peut générer des problèmes au niveau éthique. C'est une des raisons pour lesquelles il a été décidé de **jouer « cartes sur table »** en effectuant une recherche « ouverte », tout en étant consciente que des changements artificiels dans le comportement des jardiniers pourraient avoir lieu.

5 Récolter les fruits : une belle école de vie

Lors de l'évaluation participative (cf. point 2.3), l'une des participantes a relevé que le jardin solidaire était « une belle école de vie ». Ces quelques mots résument bien le chemin parcouru par le groupe durant ce semestre de jardinage et font référence aux nombreux apprentissages effectués au jardin solidaire.

L'analyse qui suit se base sur l'observation participante effectuée durant six mois (début juin 2016 à fin novembre 2016), ainsi que sur les trois *focus group*, et plus particulièrement celui de l'évaluation participative. Certains éléments font également référence à des informations transmises par la stagiaire suite à la première rencontre du comité du 9 décembre 2016, ainsi qu'au PV qui a été rédigé pour cette séance.

Ce chapitre est organisé selon les différentes composantes de l'*empowerment* communautaire qui sont la participation, les compétences, la communication et le capital communautaire (Ninacs, 2008, p. 66-80). Les thèmes principaux sont regroupés dans l'analyse pour chacune des composantes. L'analyse est structurée en tenant compte des principaux éléments abordés par les jardinières et les animatrices, ainsi qu'en fonction des observations effectuées sur le terrain.

Au vu de l'analyse qui va suivre, on peut supposer qu'un processus d'*empowerment* communautaire est bel et bien présent dans le jardin solidaire. Il convient de préciser que les éléments qui vont être énumérés n'ont pas été rédigés dans le but d'apporter des pistes d'améliorations pour le jardin solidaire, mais plutôt afin de répondre à la question de base : « **Dans quelle mesure le jardin solidaire d'Aigle est-il producteur d'*empowerment* communautaire ?** ». Quelques pistes de réflexion et de réponses seront abordées. Afin que ces dernières puissent être utiles aux animatrices et/ou aux jardinières du projet et dans le but que cette analyse soit la plus complète possible, un tableau comparatif se trouve à la fin de chaque sous-chapitre. Celui-ci s'appuie cette fois-ci sur les critères de chacune des quatre composantes mises en contexte avec les jardins partagés. Il met en parallèle les critères des composantes de l'*empowerment* communautaire posés au préalable (cf. figure 5) et la situation du jardin solidaire d'Aigle. Les éléments qui favorisent le développement de l'*empowerment* communautaire au jardin solidaire, ainsi que ceux qui représentent des limites ou des freins à celui-ci et qui mériteraient selon moi une réflexion (mis en exergue en italique) seront mis en lumière. Bien entendu, l'analyse qui suit se réfère à plusieurs reprises aux concepts du jardin partagé, de l'*empowerment* et de l'éducation populaire.

Il convient également de rappeler l'un des objectifs de ce projet d'accompagnement consistant à « **favoriser un processus d'action et de réflexion auprès des jardiniers dans l'intention d'apporter une transformation du projet** ». À travers l'analyse qui va suivre, nous verrons dans quelle mesure ce processus a été mis en place et quels en ont été les résultats.

5.1 De l'information à la cogestion du projet

Il est important que les structures et les conditions de l'organisme (soit le « niveau organisationnel » dans l'analyse ci-dessous) favorisent la possibilité de développer l'*empowerment* de la communauté, notamment en partageant les décisions importantes avec les acteurs directement concernés. Les paragraphes suivants tentent d'analyser dans quelle mesure la **participation** des jardiniers au sein du projet du jardin solidaire permet l'exercice d'un réel pouvoir (Ninacs, 2008). Nous allons également voir de quelle manière les jardinières s'approprient la responsabilité de la gestion du projet (soit le niveau « communauté » dans l'analyse ci-dessous).

5.1.1 Niveau organisationnel

Concernant la composante de la participation, qui s'intéresse à la participation et à l'intégration des sujets dans la prise de décision, il est clair que la structure organisationnelle joue un rôle prépondérant. En effet, des éléments tels que le **mode de pilotage** du projet et le **mode d'animation** vont influencer la marge de liberté laissée aux jardinières ; c'est pourquoi ces éléments sont analysés dans les lignes qui vont suivre. Quelques paragraphes traitent également de la distribution **des tâches et de la parole**.

5.1.1.1 Jardin solidaire : un projet *top down*

La manière dont le projet sera géré (*top down* ou *bottom up*) aura un impact sur la participation des jardinières dans le projet. Il importe alors d'aller observer l'**approche** utilisée dans le cadre du jardin solidaire pour ensuite s'intéresser au **degré d'authenticité du pouvoir** des jardinières.

En premier lieu, il faut rappeler que c'est l'animatrice à l'association AMIS qui est l'initiatrice du projet. Mentionnons également que les autorités communales sont propriétaires de la parcelle aménagée. Il s'agit donc d'une approche dite *top down* (haut en bas). En d'autres termes, c'est un programme géré par des agents extérieurs. En effet, le projet ne s'est pas mis en place suite à une mobilisation collective de la population comme c'est le cas pour certains groupes de jardiniers, notamment dans les jardins communautaires urbains. Toutefois, une approche *bottom up* (bas en haut) paraît difficilement applicable dans toutes les circonstances. On peut déduire que l'approche utilisée varie notamment selon le contexte, la population, ainsi que le but visé par le projet. Pour le cas du projet du jardin solidaire, la population cible – les femmes migrantes - a été un facteur déterminant de l'approche utilisée par les animatrices de l'association. En effet, on peut supposer qu'au début du processus, les jardinières ne disposaient pas des ressources nécessaires pour se mobiliser afin d'opérer une transformation sociale. Lorsque je fais référence au terme « ressources », je parle principalement des compétences linguistiques et de la conscience critique de la réalité.

Empowerment au cœur des activités de l'association AMIS

Même si l'idée du projet vient « d'en haut », les professionnels de l'association AMIS portent une attention particulière à ce qu'il permette le développement du pouvoir d'agir des jardinières, aussi bien individuel que communautaire. À titre d'exemple, lorsque Serge Paccaud – coordinateur de l'association AMIS – a fait le discours officiel de l'inauguration du jardin, il a clairement mis en avant que l'essentiel de la démarche était d'être dans le « faire avec » plutôt que dans le « faire pour ». De son côté, l'initiatrice du projet a également souligné l'importance de favoriser l'*empowerment* lors de l'entretien exploratoire qui a eu lieu en avril 2016. De plus, sur la fiche de présentation du projet, il est écrit : « renforcer la confiance en soi des participants par la mise en valeur de leurs compétences et la satisfaction du travail accompli ». Cet objectif est particulièrement en lien avec la composante « compétence » de l'*empowerment* communautaire (Ninacs, 2008).

La présidente du comité AMIS, Ana Gorga, semble avoir un avis divergent sur la question de l'*empowerment* au sein du jardin. Elle souhaiterait que l'organisme fonctionne de manière plus démocratique et horizontale, afin que les participantes soient actrices des ateliers proposés. Durant notre discussion, elle a fait référence à d'autres jardins partagés dans lesquels elle s'est déjà rendue, davantage basés sur une approche ascendante (dite *bottum up*) que descendante (dite *top down*), comme par exemple celui du réseau « Etiks » (www.etiks.ch) à Sion.

5.1.1.2 Évolution du degré d'authenticité du pouvoir accordé aux participantes

La participation à la vie, au système, ainsi qu'aux décisions significatives est au centre des préoccupations de la composante de la participation pour Ninacs (2008). Afin de situer le degré de participation des jardiniers dans le cadre du projet, le diagramme de l'échelle de participation communautaire de Yuri Tironi (2015, cité par Moulin & Furrer Rey, 2016), professeur à la Haute école de travail social et de la santé à Lausanne, a été utilisé. Chaque niveau gravi signifie que l'on passe à un niveau plus participatif. Pour rendre compte de l'évolution du « protagonisme » des jardinières, les moments suivants ont été mis en lumière puis situés sur l'échelle communautaire :

- Visite et découverte du jardin solidaire en avril 2016 ;
- Premier atelier du projet d'accompagnement (photolangage) ;
- Deuxième atelier du projet d'accompagnement (*brainstorming*) ;
- Troisième atelier du projet d'accompagnement (analyse SEPO) ;
- Création du comité.

En **avril 2016**, le pouvoir des femmes migrantes ainsi que des paroissiennes se situaient entre les barreaux « information » et « consultation » de l'échelle. Selon Sherry Arnstein (1969), ce type de participation dite « symbolique » est « un rituel pour canaliser les

mécontents ». En effet, les participants étaient informés de ce qui se passait dans le cadre du jardin et pouvaient exprimer librement leurs opinions durant les ateliers. Toutefois, cela se faisait de manière tacite car le but de l'atelier de jardinage et de la discussion qui s'en suivait n'étaient pas clairement définis comme espace de consultation, mais comme simple moment d'échange. Il faut également souligner que si la consultation n'est pas accompagnée d'autres modes de participation, elle reste superficielle car les participants n'ont alors aucune garantie que leurs propositions seront retenues (Comité d'Évaluation et de Suivi, 2006).

Photo 3 : échelle de participation communautaire (Tironi, 2015, cité par Moulin & Furrer Rey, 2016)

Autogestion		Les gens assument l'entière responsabilité (Un tel espace permet l'expérimentation et l'inventivité sociale)
Cogestion	Coreponsabilité	Les gens portent la responsabilité d'une partie de l'activité (Gestion d'un budget, « police interne »)
	Codécision	Les gens sont associés à l'organe de décision (Par exemple comité) Les décisions sont prises en commun
	Coréalisation	Les gens prennent une part active à la réalisation commune (Par exemple aménagement d'un local, création d'un stand...)
Concertation		Les gens sont associés à la recherche de solutions (Résolution de conflits, planification)
Consultation		Les gens peuvent exprimer leur avis (Forums, questionnaires, entretiens)
Information		Les gens sont tenus informés (C'est un préalable à une réelle participation)
Présence		Les gens sont invités mais sans être pris en considération (Il s'agit souvent d'une participation alibi)
Absence		Les gens ne sont pas invités

Lorsque je me suis rendue la première fois dans le cabanon en **avril 2016**, il n'y avait pas d'animation à proprement parler : c'était un moment d'échanges entre tous les participants. Durant les dix dernières minutes, les animatrices donnaient quelques informations au groupe et ensuite ce dernier procédait aux partages des récoltes. Je tiens à rappeler qu'à ce moment-là le projet venait tout juste de démarrer. Concernant la délégation des tâches durant le jardinage, c'est l'animatrice qui expliquait en début d'atelier quels sont les fruits et légumes à récolter. Les jardiniers étaient donc tenus informés des tâches qu'il y avait à effectuer.

Le *focus group* organisés dans le but de préparer la fête de l'inauguration (soit le **deuxième atelier du projet d'accompagnement**) a permis ensuite de gravir deux échelons et d'atteindre celui de la coréalisation. En effet, les participantes ont pu prendre cette fois-ci une part active dans l'organisation de l'événement en suggérant des idées et des activités à mettre en place, puis en procédant à leur sélection.

L'évaluation participative (**soit le troisième atelier du projet d'accompagnement**) se situe également à l'échelon de la coréalisation. En effet, les jardinières et les animatrices ont effectué conjointement l'évaluation des forces et des faiblesses du semestre de jardinage, puis les éléments qu'elles désiraient modifier par la suite.

Avec la **création du comité**, le « protagonisme » des participantes se trouve maintenant à l'échelon de la codécision, du fait que les décisions sont prises en commun entre tous les membres du comité. Si les tâches administratives telles que le budget ou les contacts avec les organes externes sont déléguées par la suite aux membres du comité, on parlera même de coresponsabilité. Pour arriver au sommet de l'échelle de la participation, soit au neuvième niveau, il faudrait que le projet soit *bottom up* (bas en haut), c'est-à-dire que les jardinières assument l'entière responsabilité du projet et la gestion du groupe. En d'autres termes, le jardin solidaire devrait être totalement indépendant, aussi bien vis-à-vis de la commune que de l'association AMIS. Or, à ce jour, la commune est propriétaire du jardin et finance une partie du projet. De son côté, l'association AMIS gère la totalité des tâches administratives et supervise les ateliers. Le défi serait alors de trouver les permettant de dépasser ces différentes « contraintes » ou « obstacles » afin d'aboutir à la « participation effective » (Arnstein, 1969, cité par l'association Habitat et Participation, s.d.).

En résumé, la participation des jardinières dans le projet a nettement augmenté durant le semestre de jardinage. Celle-ci est passée de la participation « symbolique » à la **participation « effective »** en quelques mois (Arnstein, 1969, cité par l'association Habitat et Participation, s.d.). Cette analyse amène à d'autres questionnements plus larges : comment relier cette participation aux décisions politiques de manière à opérer une transformation sociétale telle qu'elle est définie par l'éducation populaire ? Quelles sont les limites de la démocratie participative dans le cadre d'un projet de développement local ? Ces dimensions seront traitées dans l'analyse de la composante du capital communautaire. Nous allons maintenant voir si la prise de décision et la gestion des tâches fonctionnent « efficacement », à savoir, si elles permettent la construction d'un consensus et la représentation équitable de tous les membres du groupe (Observatoire des territoires ruraux, s.d.).

Partage et distribution des tâches

La place des jardinières dans le projet a énormément évolué au fil des mois. Au démarrage du projet, les intervenantes déléguaient les tâches à effectuer durant l'après-midi, alors que durant les derniers ateliers les jardinières s'en chargeaient. De plus, les décisions significatives étaient prises par les professionnels qui se chargeaient ensuite de les transmettre aux jardinières.

Au fur et à mesure de l'avancement du projet, les échanges ainsi que le partage de pouvoir au sein de la communauté ont été de plus en plus horizontaux. Avec la création du comité, le pouvoir est réellement partagé **équitablement** entre toutes les participantes. Par ailleurs, le comité a décidé que lors de la saison prochaine (soit dès le printemps 2017), chaque vendredi, une personne différente sera responsable de l'atelier – qu'elle fasse ou non partie du comité. Celle-ci aura pour principales missions de présenter au reste du groupe les tâches du jour et de distribuer les récoltes.

Les membres du comité ont également décidé que deux paroissiennes - qui ont de l'expérience en jardinage - superviseront le groupe pour les aspects plus « techniques ». Dans ce contexte, les capacités et ressources de celles-ci profitent aux autres membres de la communauté, ce qui a notamment comme conséquence le renforcement de la composante « compétence » de l'*empowerment* communautaire (Ninacs, 2008). Toutefois, il faudra rester attentif à ce qu'il n'y ait pas de rapports inégaux s'installant entre les membres. En effet, l'un des critères de la composante de la participation mentionne l'inclusion des personnes non perçues comme les **leaders naturels** (Ninacs, 2002). On peut supposer que les deux paroissiennes sont des « leaders naturels », de par leurs connaissances en matière de jardinage et leur maîtrise de la langue française. J'ai d'ailleurs observé durant les *focus group*, sans surprise, qu'elles prenaient plus facilement la parole que les femmes migrantes. Il me paraît dès lors d'autant plus important de trouver des moyens d'utiliser les compétences des femmes migrantes afin que tous les membres du jardin solidaire se sentent impartialement intégrés.

Afin de partager équitablement le pouvoir, tous les membres du groupe devraient disposer du même droit à la parole. Durant les animations certaines participantes prennent davantage la parole que d'autres et tentent de s'imposer parfois de manière agressive, ce qui empêche les autres jardinières de s'exprimer. Toutefois, les animatrices portent une attention particulière à instaurer une **équité dans la prise de parole**. En effet, elles n'hésitent pas à recadrer les bavardes lorsque cela s'avère nécessaire. Il convient de rappeler que le projet est constitué d'une population hétérogène : plusieurs participantes sont de langue maternelle française, alors que d'autres apprennent le français depuis peu. Tout le défi est de permettre à chacun de trouver sa place.

Lors de l'animation des trois ateliers, j'ai tenté de solliciter autant que possible l'avis des participantes qui étaient plus en retrait. J'ai aussi mis en place des techniques d'animation qui favorisent l'expression. Ainsi, pour le bilan final, j'avais préparé une fiche contenant des photographies de différents éléments pouvant être évalués - matériel, production, organisation, partage des récoltes et place dans le projet - afin de faciliter la compréhension pour les personnes allophones. Ce document figure en annexe (5).

5.1.2 Communauté

À présent, nous allons voir de quelle manière les jardinières s'approprient la place qui leur est attribuée au sein du projet. L'un des indicateurs de la composante de la participation défini dans la synthèse du concept d'*empowerment* met en avant le **sentiment de responsabilité des participantes**, notamment concernant les décisions importantes.

5.1.2.1 Échanges horizontaux : avis divergents

Les jardinières et animatrices du groupe ont des avis divergents concernant le partage du pouvoir. L'une des animatrices a exprimé qu'elle appréciait les échanges horizontaux entre intervenantes et jardinières. D'autres membres du groupe pensent au contraire qu'il serait

préférable de procéder différemment, comme on peut le constater au travers du discours de cette jardinière :

« Contrairement à ce que vous avez marqué par rapport au fait qu'on était toutes sur le même plan et qu'il n'y avait personne qui était chef, nous on a mis que ça serait bien que de temps en temps quelqu'un dise c'est comme ci, c'est comme ça. Par exemple pour dire maintenant écoutez pendant la semaine il faut qu'on vienne récolter de telle et telle façon, qu'il y ait quelqu'un qui mène le tout et qui dise voilà maintenant on fait comme ça. Sinon après on peut se disputer un peu d'une façon ou d'une autre ».

Le reste des participantes ne se sont pas positionnées concernant leur place dans le projet durant l'évaluation participative ou durant les autres ateliers. Je vais développer davantage les éléments en lien avec ce constat dans le sous-chapitre suivant.

5.1.2.2 Appropriation partielle du jardin par les participantes

Les jardinières se sont pleinement investies tout au long du projet du jardin solidaire, aussi bien en ce qui concerne le jardinage, que la préparation d'événements spéciaux. Toutefois, elles n'ont pas manifesté d'intérêt particulier à prendre plus de responsabilités dans le projet. Même si plusieurs d'entre elles se sont inscrites dans le comité, cette démarche ne relève pas d'une demande de leur part directement, mais bien d'une proposition des animatrices.

Le « protagonisme » des femmes a énormément évolué en termes de participation, comme nous avons pu le voir à l'aide de l'échelle participative. Toutefois, cette progression s'explique davantage par les changements structurels ayant eu lieu que par une mobilisation ou une demande directe des jardinières. Deux éléments permettraient de comprendre cette appropriation partielle du jardin par les participantes : leur situation « d'opprimées » d'une part, et des enjeux liés au genre d'autre part. Je vais développer ces hypothèses dans les prochains paragraphes.

Peur de l'indépendance ou manque d'esprit critique ?

La majorité des jardinières sont des migrantes (cf. point 1.2.2). Elles ont pour la plupart des parcours de vie difficile, ponctués de situations de crise, qui les ont notamment amenées à immigrer en Suisse. Qu'il s'agisse d'une migration forcée ou d'une migration choisie, l'impact de l'immigration sur la personne est indéniable. Cela peut engendrer une rupture biographique, un changement de statut juridique et social, des pertes de liens, ainsi que de multiples autres changements (communication personnelle, Sierro, le 17 avril 2015).

Si l'on se réfère aux concepts théoriques de **Paolo Freire** (1980), les **opprimés** sont des populations fragiles, parfois niées dans leur humanité. À partir de ces réflexions, on peut

considérer qu'une partie des jardinières du jardin solidaire sont des opprimées selon Freire.

D'après Freire, les opprimés ont tendance à se **sous-estimer** car ils ont intériorisé une étiquette posée par les oppresseurs à force d'être dévalorisés par ces derniers. J'ai effectivement eu la sensation que les femmes migrantes ne se sentaient pas suffisamment légitimées pour se positionner. Lors de l'entretien exploratoire, l'animatrice avait relevé que les jardinières avaient des difficultés à s'exprimer lorsque leur avis est sollicité, ne se considérant pas suffisamment importantes pour le faire selon elles. Afin de dépasser ce statut d'opprimé, les éducateurs doivent opérer une éducation conscientisante et libératrice. Ce travail passe notamment par la construction d'un savoir commun autour duquel un apprentissage de la langue est nécessaire.

Durant les premières sessions de jardinage du mois d'avril 2016, le groupe se trouvait dans un processus d'**éducation** dite « **non conscientisée** ». Autrement dit, les animatrices étaient dans une posture « d'expertes » car ce sont elles qui semblaient détenir « la vérité », pour reprendre le terme utilisé par Freire. En effet, au départ, la structure organisationnelle du projet n'était pas aussi horizontale que ce qu'elle est actuellement. On fait référence ici à la **conception « bancaire »** selon laquelle l'acte éducatif réside dans le fait de déposer et de transmettre un savoir, sans pour autant permettre à l'individu d'être acteur du processus.

De leur côté, les participantes semblaient accorder aux animatrices toutes les compétences nécessaires dans la gestion du projet. On peut à nouveau faire le parallèle avec la théorie de l'éducation populaire (Freire, 1980) qui souligne que les **opprimés admirent les oppresseurs** et qu'ils souhaitent être comme eux.

Il faudrait que les femmes migrantes prennent conscience de leur oppression afin de pouvoir ensuite développer leur **esprit critique**. J'ai l'impression que ce processus a débuté au sein du jardin solidaire au travers des ateliers participatifs. En effet, dans ce contexte, un **savoir commun** entre « éducateur-élève » et « élève-éducateur » a été élaboré dans la réflexion et la créativité ; les participantes sont considérées comme sujettes et actrices de leur propre vie. Toutefois, Freire relève que les opprimés peuvent avoir **peur de cette indépendance** et de cette autonomie. Cela pourrait expliquer pourquoi les femmes migrantes ne manifestent pas plus d'intérêt à avoir des responsabilités au sein du jardin. On peut aussi supposer qu'elles n'ont **pas une compréhension suffisante de la réalité** qui les entoure pour saisir ce qui se joue autour du partage de pouvoir. D'après moi, la création du comité est une première étape et prise de conscience qui mènent à la transformation sociale ; les femmes migrantes ont su dépasser leur peur.

Reflet de leur « autolimitation » lié au genre

On peut également tenter de mettre en lumière cette attitude de distanciation des responsabilités sous l'angle du **genre**. En effet, le rôle de « prendre soin de » a tendance

à être attribué aux femmes dans notre société. Le jardin solidaire permet au contraire aux participantes d'avoir des **rôles sociaux et politiques** autres que ceux endossés dans la sphère domestique. Il est ainsi possible d'émettre l'hypothèse que certaines d'entre elles n'ont peut-être pas l'habitude d'être sollicitées dans le but d'exercer un certain pouvoir.

Participation aux tâches et intégration dans le groupe

J'ai constaté que les jardinières portent une attention particulière à ce que chacune d'entre elles soit intégrée et puisse participer, selon ses possibilités, aux tâches du jardin. C'est par ailleurs l'un des éléments relevés durant l'évaluation participative :

« Maria³ m'a communiqué qu'il y avait pas mal de dames qui participaient au projet, mais qui avaient des problèmes physiques et qui ne pouvaient par exemple pas toujours ramasser des choses et se baisser. Elles auraient bien voulu s'investir plus et être plus présentes, mais elles ne le pouvaient pas car les tâches étaient trop difficiles. »

Une autre participante a également rapporté durant ce même atelier qu'une amie à elle ne pouvait pas venir jardiner à cause de ses problèmes de dos. Elle a suggéré que d'autres tâches moins physiques lui soient proposées. On perçoit bien ici la volonté des jardinières à ce que chacune des participantes puisse participer au projet du jardin solidaire.

En résumé, les femmes migrantes n'ont pas émis durant le semestre de jardinage de demande particulière en lien avec le fait de prendre davantage de place dans la gestion du projet. Toutefois, à l'issue de l'évaluation participative, plusieurs d'entre elles ont décidé de s'inscrire au comité. On peut interpréter cette impulsion comme étant le début d'un processus allant vers une **transformation sociale**. Il ressort également qu'il est important pour elles que chacune des jardinières puisse avoir l'opportunité de participer, selon ses possibilités, au jardin solidaire.

5.1.3 À retenir : progression de la participation réelle des jardinières

Le concept du projet est actuellement en pleine modification. En effet, le jardin solidaire émanait au départ d'une décision « descendante », prise par l'animatrice de l'association. En matière de participation, il est nettement plus intéressant que le projet se dirige, comme c'est le cas à présent, vers une approche « ascendante » qui se base sur les idées et désirs des participantes directement. Ce modèle permet un développement local durable d'une part et une meilleure transparence vis-à-vis des prises de décisions d'autre part (Observatoire des territoires ruraux, s.d.). La participation réelle accordée aux jardinières a nettement progressé au cours du projet et a débouché sur la création d'un comité. Du côté des jardinières, cette augmentation des espaces et ressources permettant la participation s'est manifestée par la volonté de prendre part aux mécanismes de décision de l'organisme en s'inscrivant au comité.

³ Nom d'emprunt

Sur le tableau ci-dessous, il ressort clairement que la composante de la participation (Ninacs, 2008) est développée au sein du jardin solidaire d'Aigle. En italique sont soulignés les éléments qui pourraient représenter d'éventuels freins à cette participation. Pour des questions de lisibilité, les critères de la figure 5 sont parfois résumés.

Avant d'exposer le tableau, il est nécessaire de parler brièvement d'un des critères de la composante de la participation qui n'a pas été traitée précédemment. Afin de favoriser la participation au niveau organisationnel, il est important que l'accent soit mis davantage sur le processus plutôt que sur le résultat de la démarche ou du projet entrepris. Cela est le cas pour le projet du jardin solidaire puisque les motifs des jardinières pour participer au projet du jardin solidaire sont basés sur la création de lien.

Figure 10 : la participation au jardin solidaire (Ninacs, 2008 ; Massé & Baudry, 2008 ; Michaud, 2014)

	Critères	Jardin solidaire à Aigle
Niveau organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de participer aux décisions significatives ; • Équité dans la redistribution des tâches et dans la délégation du pouvoir ; • Possibilité de contribuer aux tâches du jardin solidaire ; • Accent sur le processus et sur les résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cogestion du projet ; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Création d'un comité. • Gestion de l'atelier par une personne différente chaque vendredi ; <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Ateliers supervisés par deux « leaders naturels ».</i> • Possibilité de faire partie du comité ; • Motifs des membres pour participer au jardin davantage basés sur la création de lien que sur la productivité.
Communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Désir de participer aux décisions significatives et de prendre des responsabilités ; • Participation active. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prise de responsabilités et appropriation partielle du jardin par les participantes ;</i> • Participation au jardinage et aux animations.

5.2 Lieu d'apprentissage

Les **compétences** du groupe se mesurent dans sa « *capacité d'exploiter les forces du milieu afin d'assurer le mieux-être de tous les membres de la communauté, particulièrement lorsque sa population, en tout ou en partie, fait face à une situation de crise* » (Ninacs, 2008, p. 40). Il s'agit donc de stimuler les ressources des membres de la communauté afin d'assurer leur bien-être. Pour commencer, les ressources mises à disposition par la structure et les animatrices afin de stimuler et mettre en lien les compétences des jardinières seront analysées (niveau organisationnel). Puis, je ferai part de mes observations sur le terrain concernant la manière dont les participantes semblent vivre cette composante (communauté).

5.2.1 Niveau organisationnel

Tout d'abord, les techniques participatives ont permis de valoriser les points forts et les apprentissages issus de ce premier semestre de jardinage. Ainsi, lors du *brainstorming*, les participantes ont eu la possibilité de proposer des idées selon leurs compétences, envies et ressources. De la création de devinettes sur les produits du jardin à l'élaboration de recettes, les résultats ont été riches et variés. Cet exercice a permis de mélanger les savoirs, mais également de mettre en lien les différentes cultures des jardinières. L'outil du *brainstorming* invite à être créatif et à partager toutes sortes d'idées, même les plus « folles » ! Pour ces raisons, c'est un excellent moyen pour travailler les ressources du

groupe. L'évaluation participative a elle aussi permis de cibler les points forts du projet et du groupe. Ces méthodes sont des **ressources méthodologiques** propres à l'animateur permettant de travailler sur les compétences des participantes.

Ensuite, je pense que le fait de nommer, puis de mettre par écrit les idées durant les trois ateliers permet de renforcer l'« **imputabilité** » à laquelle Ninacs (2008) fait référence. Cela donne une certaine légitimité aux idées qui sont énoncées.

Pour terminer avec le niveau organisationnel de la composante des compétences, j'aimerais encore parler de la **posture des animatrices**. Selon Freire (1980), un véritable dialogue entre éducateur et éduqués ne peut se faire qu'avec de l'**humilité**. Lors de mon immersion sur le terrain, j'ai constaté que les intervenantes étaient très respectueuses des différences, aussi bien culturelles que de savoir. Cette attitude a probablement permis aux membres de se sentir en confiance et de partager plus facilement leurs compétences.

5.2.2 Communauté

L'aspect **formateur** de la participation au jardin solidaire a été souligné à plusieurs reprises durant l'évaluation participative, aussi bien par les jardinières que par les animatrices. L'ensemble du groupe s'est accordé à dire qu'il avait appris et développé de nombreuses **compétences en lien avec l'horticulture**, comme l'illustrent très bien les paroles de cette jardinière qui a montré à l'animatrice comment planter des oignons :

« Joëlle était en train de planter des oignons et tout d'un coup, elle m'a demandé : Tu mets bien la tête en bas ? J'ai commencé à lui dire : la tête c'est quoi pour toi ?, car je me suis dit que peut-être on ne parlait pas de la même chose. C'est clair pour moi, j'ai planté je sais pas combien d'oignons dans ma vie, donc je sais ».

Une femme migrante a ajouté « moi je savais pas avant pour l'arrosage, on doit pas arroser sur les feuilles quand il y a du soleil, j'ai appris ça ». Une autre personne lui a répondu « il faut jamais faire ça, sinon les feuilles elles brûlent ! ».

Généralement, c'est l'une des deux paroissiennes qui pointe les tâches à effectuer au début des ateliers. Durant l'après-midi, les autres jardinières vont régulièrement la solliciter pour lui demander des conseils. Cet exemple montre que le groupe a su mettre à profit les compétences de ces deux personnes à bon escient.

Ensuite, bien que cela n'ait pas été relevé explicitement dans le cadre du *focus group*, le jardin solidaire est également un **lieu d'apprentissage organisationnel et civique**. En effet, à travers les différentes animations participatives, ainsi que lors de la première rencontre du comité, les participantes ont été encouragées à donner leur avis et à se positionner sur l'avenir du jardin solidaire.

Enfin, on peut supposer que la fête de l'inauguration a permis de valoriser tout le travail effectué par l'ensemble du groupe. Durant cet événement, les jardinières ont rejoint les animatrices en début d'après-midi afin de les aider à mettre en place les tables, les décorations, les couverts, ainsi que pour effectuer d'autres tâches. Une grande table était disposée dans le jardin avec les mets préparés par l'ensemble du groupe. Il y avait également à côté une autre petite table qui comportait un jeu créé par l'une des paroissiennes. Un livre d'or était mis à disposition afin que les invités et les jardinières y notent leurs recettes. De plus, un Polaroid⁴ qui permettait aux personnes de se photographier, puis de coller directement le cliché à côté d'une recette était à disposition.

C'est avec fierté que les jardinières expliquaient aux invités comment elles s'y étaient prises pour cultiver les légumes et les fruits nécessaires à la préparation de leurs mets. Cette **imputabilité positive** favorise l'*empowerment* de la communauté (Ninacs, 2008).

5.2.3 À retenir : ressources des jardinières mises à profit pour la communauté

À ce stade de l'analyse, on est en mesure de penser que la composante des compétences (Ninacs, 2008) est développée au sein du jardin solidaire. Les **ressources locales sont reconnues** et mises à profit pour la communauté. En outre, les participantes augmentent leurs connaissances, notamment dans le domaine de l'agriculture et de l'alimentation. Par conséquent, on peut penser que cela va également contribuer au renforcement du pouvoir de décision des jardinières dans le domaine de l'agroalimentaire (**il s'agit ici davantage de l'empowerment individuel que du communautaire**).

Figure 11 : les compétences au jardin solidaire (Ninacs, 2008 ; Massé & Baudry, 2008 ; Michaud 2014)

	Critères	Jardin solidaire à Aigle
Niveau organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> Soutien de l'utilisation des forces du groupe ; Mise à disposition d'un réseau de soutien propice à la participation (matériel, informationnel et financier). 	<ul style="list-style-type: none"> Posture humble des animatrices favorisant l'émergence des compétences ; Ressources méthodologiques ; <ul style="list-style-type: none"> Approche participative.
Communauté	<ul style="list-style-type: none"> Les jardiniers échangent leurs savoirs ; Le groupe est capable de gérer les transitions et de rebondir lors de situations de crise ; 	<ul style="list-style-type: none"> Multiples échanges et conseils ; <ul style="list-style-type: none"> Apprentissage du jardinage ; Apprentissage démocratique et organisationnel ; Apprentissage du français. <i>Non-évalué ;</i>

⁴ Appareil photographique à développement immédiat

	<ul style="list-style-type: none"> • Les membres de la communauté s'attribuent les réussites effectuées ; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ils représentent le groupe lorsqu'ils sont en lien avec l'extérieur 	<ul style="list-style-type: none"> • Imputabilité positive lors de la fête de l'inauguration (fierté) ;
	<ul style="list-style-type: none"> • Les jardiniers prennent des décisions en groupe concernant le projet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coréalisation lors des ateliers participatifs

5.3 Échanges dans un climat chaleureux

La **communication** a une place importante dans le développement du pouvoir d'agir du groupe. En effet, une circulation efficace et accessible pour tous, ainsi qu'une transparence dans les prises de décisions permettent de créer un climat de confiance (Ninacs, 2008). Les points suivants parleront des moyens de communication mis à disposition au niveau de l'organisation de la structure, puis de la manière dont cette communication semble être vécue par les participantes.

5.3.1 Communauté

Plusieurs sujets abordés durant l'évaluation participative traitent de **problèmes de communication**. À titre d'exemple, certaines participantes et animatrices se sont plaintes des **arrivées tardives** en début d'après-midi. Cela pose un problème car les instructions et les tâches à effectuer sont données à ce moment-là. Les personnes qui arrivent plus tard et qui ne se renseignent pas lors de leur arrivée n'ont donc pas connaissance de cet état des lieux. L'une des animatrices a souligné un autre problème de communication lors du partage des fruits et légumes :

« C'est comme la dernière tranche de gâteau, tout le monde la veut et la regarde. Personne n'ose la prendre. Quelqu'un la prend finalement et après on sent de petites tensions. C'est pas une question de contrôler qui prend quoi, mais c'est juste une question de communication entre nous qui doit mieux fonctionner. Il faudrait oser dire oui moi je veux et pas attendre la dernière minute qu'une personne prenne ce qu'il reste et la regarder avec des yeux énormes. »

D'autres soucis concernant le **partage des fruits et légumes** – toujours en lien avec la communication - ont émergé durant le *focus group*. Apparemment, lors d'un atelier, les animatrices auraient donné l'autorisation à certaines participantes de venir cueillir des tomates en dehors de l'atelier hebdomadaire. Suite à cela, d'autres jardinières ont appris que des membres s'étaient rendus au jardin dans le courant de la semaine, sans toutefois savoir qu'il s'agissait d'une exception (il y avait beaucoup de tomates à cueillir) et que les jardinières avaient l'autorisation des animatrices. À la suite de cet événement, nous avons pris du temps pour débattre sur le fait d'autoriser ou non la récolte en dehors des vendredis après-midi. L'une des jardinières a réclamé un traitement plus égalitaire « (...) »

si les autres vont deux-trois fois et que tu leur dis oui et tu dis non à quelqu'un d'autre, je m'excuse mais ça va pas. Ou tu dis aux deux oui, ou à tout le monde non ». Ces exemples montrent bien l'importance d'accorder une attention particulière à la communication au sein du jardin solidaire dans un but d'efficacité et d'égalité. Une partie de ces problèmes peut être anticipée en privilégiant un certain type de moyens de communication.

Certaines femmes migrantes semblent rencontrer des **difficultés à se positionner** à propos du projet lorsque leur avis est sollicité. Elles ont notamment tendance à se sous-estimer. J'ajoute une nouvelle hypothèse à celles émises précédemment - en lien avec leur niveau d'éducation et des questions de genre - qui permettrait d'expliquer ce phénomène : les moyens de communication utilisés par les animatrices influencent l'efficacité et l'accessibilité de la communication. Le sous-chapitre suivant développe davantage cette remarque.

5.3.2 Niveau organisationnel

Ce sous-chapitre traite du temps consacré aux échanges dans le jardin solidaire et explique pourquoi il paraît important d'adapter les moyens de communication utilisés. Le dernier paragraphe avant l'hypothèse réalise un petit détour par la philosophie de Paolo Freire concernant le dialogue.

5.3.2.1 Temps consacré à la communication

L'atelier de discussion qui suit le jardinage commence généralement par une transmission d'informations de la part des animatrices. Elles profitent de ce moment pour donner des renseignements concernant les prochains vendredis après-midis et les divers événements en lien avec le jardin solidaire ou l'association AMIS. Ces communications sont faites dans un cadre chaleureux et ludique ; des boissons et des biscuits sont offerts par l'association. Parfois, des participantes apportent des spécialités culinaires de leur pays. Cette ambiance favorise l'émergence d'un **climat de confiance et de détente** entre les membres du groupe, indispensable pour le développement de la composante de la participation selon Ninacs (2008).

5.3.2.2 Moyens et outils de communication

En animant les trois ateliers dans le cadre du projet d'accompagnement, j'ai pris conscience de l'importance du choix des outils utilisés, selon la population et les objectifs visés. En effet, le type d'activité choisie va permettre de favoriser la communication ou au contraire de la restreindre. À titre d'exemple, les **méthodes d'animation** du *brainstorming* et de l'analyse des succès, échecs, potentialités et obstacles (SEPO) font émerger les idées des participantes. Dans ce contexte, les jardinières ont été invitées à s'exprimer sur le projet. Il est important d'utiliser des moyens de communication accessibles à tous, peu importe le niveau de scolarité des membres du groupe (certaines

participantes sont non-lectrices au niveau du français, alors que d'autres ont fait des études).

5.3.2.3 Dialogue selon Freire

Selon Freire (1980), la transformation sociale n'est possible qu'au travers d'un véritable échange. Pour dialoguer, nous avons besoin de la parole qui est composée de deux dimensions indissociables : l'**action** et la **réflexion**. L'organisation du jardin permet d'explorer parfaitement ces deux éléments. En effet, en allant jardiner durant une heure et demie les participantes sont d'abord en action. Puis, elles se rendent dans le cabanon afin de boire une boisson chaude et discuter à propos de différentes thématiques en lien avec le jardin solidaire. Les intervenants qui accompagnent les « éduqués » ne doivent pas se croire supérieurs à ces derniers si l'on veut pouvoir effectuer un dialogue « libérateur ». Cette condition est également favorable au sein du projet car les animatrices se mettent sur un **pied d'égalité** avec les femmes migrantes dans leur comportement.

5.3.3 *À retenir : transmission des informations importantes et climat de confiance*

En transmettant chaque vendredi les informations importantes aux jardinières, les animatrices favorisent la composante de la communication selon Ninacs (2008). De plus, ces échanges se font en toute transparence et dans un climat chaleureux et de confiance. Maintenant qu'un comité a été créé, il faudra observer dans quelle mesure la communication au sein du jardin solidaire sera modifiée et de quelle manière les décisions prises par les personnes du comité seront transmises aux autres participantes.

Figure 12 : la communication au jardin solidaire (Ninacs, 2008 ; Massé & Baudry, 2008 ; Michaud, 2014)

	Critères	Jardin solidaire à Aigle
Niveau organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de revenir en groupe sur des sujets concernant une prise de décision, ou sur des conflits ; • Transmission régulière des informations importantes aux participantes ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier permettant la discussion après le jardinage ; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Animations participatives. • Transmission des informations importantes par les animatrices chaque vendredi après le jardinage ; <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Accès limité pour certaines personnes car pas de support visuel.</i>
Communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Les jardinières s'expriment sur ce qu'elles vivent, souhaitent et donnent leur point de vue sur le projet (climat de confiance). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les jardinières ont mis en avant les forces et les faiblesses du projet lors de l'évaluation participative ; <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Certaines d'entre elles sont davantage en retrait durant les discussions.</i>

5.4 Force du groupe dans la société

Le jardin solidaire va être analysé maintenant sous l'angle de la composante du **capital communautaire** (Ninacs, 2008). Cette composante s'intéresse principalement à la manière dont la conscience de la citoyenneté, ainsi que le sentiment d'appartenance sont développés. Je commence par livrer mes observations concernant la manière dont les animatrices permettent aux participantes de favoriser leur sentiment d'appartenance au groupe. Ensuite, le chapitre traitera des différentes manifestations mettant en lumière la solidarité qui s'est développée au sein du collectif. Finalement, un lien avec la citoyenneté sociopolitique sera effectué (Boulianne, 1999).

5.4.1 Niveau organisationnel

Les ateliers de discussion qui ont lieu après le jardinage représentent une occasion supplémentaire pour les jardinières de se retrouver. Durant l'évaluation participative, toutes les animatrices ont relevé qu'elles auraient apprécié avoir davantage de temps à disposition pour les échanges après le jardinage. L'une d'entre elles a par ailleurs proposé de prolonger ce moment lors de la saison prochaine. Les intervenantes (soit les animatrices) désirent également « discuter d'autres choses que de jardin ou de recettes » durant cet atelier, autrement dit, élargir les thématiques abordées. On peut voir que dans ce contexte, les **ateliers de discussion** organisés par les intervenantes de l'association AMIS sont une **opportunité** - ou une ressource - favorisant le **développement du sentiment d'appartenance**. Il en est de même pour l'organisation de la **fête**

d'inauguration. En effet, cet événement était une occasion pour souder, formaliser, ainsi que valoriser le groupe.

5.4.2 Communauté

Je parlerai ici de la dynamique de groupe et de l'identité collective s'étant développée au sein du jardin solidaire. Puis, je donnerai mon point de vue à propos du développement de l'esprit critique chez les participantes et de leur citoyenneté sociopolitique.

5.4.2.1 Sentiment d'appartenance

Au travers de mon immersion progressive sur ce terrain d'enquête, il m'est clairement apparu que le groupe de jardinières a développé un fort sentiment d'appartenance et une **identité collective**. Ces deux éléments ont une place centrale dans la composante du capital communautaire (Ninacs ; 2008). Toutefois, pour rebondir sur la réflexion précédente concernant les ateliers de discussion, je suis étonnée de constater que les femmes migrantes ne désiraient pas avoir plus de temps pour échanger. Une jardinière explique ainsi : « *pour moi le temps c'est assez car les enfants vont à l'école l'après-midi donc ces horaires me vont très bien* ». Hormis cet aspect qui joue plutôt en défaveur du développement de la composante du capital communautaire, les aspects suivants illustrent au contraire la solidarité présente au sein du jardin solidaire.

Toutes les jardinières ont relevé avoir eu du **plaisir** à participer au projet, comme en témoignent ces propos : « *dans les points positifs on a mis la collaboration entre tous les participants pendant l'atelier et l'ambiance* ». Par ailleurs, je tiens à rappeler que la principale motivation des acteurs à la participation au jardin est son aspect social (cf. point 2.1.3). D'après ce que j'ai pu observer, les animatrices mettent davantage l'accent sur le plaisir de jardiner et la discussion, que sur la production de fruits et légumes à proprement parler. Ainsi, c'est le développement du sentiment d'appartenance qui est recherché, plus que la productivité et l'efficacité. Cette bonne ambiance ainsi que cette motivation générale démontrent qu'une certaine identité collective s'est créée.

Le jardin apporte également **son lot de gratifications**. La majorité des jardinières ont mentionné, avec fierté, que l'ensemble du groupe a effectué du « bon travail » et que cette première année de jardinage était un franc succès. L'ardeur au travail procure une certaine fierté chez les jardinières. Lors de l'inauguration, ces dernières ont montré avec plaisir aux visiteurs, à leurs familles et voisins les différents éléments qui constituent le jardin. J'ai eu le sentiment que le « nous » - l'aspect collectif du jardinage - était particulièrement mis en avant lorsque les participantes exposaient le fruit de leur travail. Dans ce sens, j'interprète alors le jardinage comme un moyen pour le groupe de s'affirmer, grâce aux résultats de leurs efforts.

Certaines participantes se sont vues avant l'inauguration pour cuisiner ensemble les mets et plusieurs d'entre elles ont rejoint les animatrices en début d'après-midi pour les aider à préparer l'événement. Les jardinières tenaient à garder un souvenir de cet événement,

c'est pour cela qu'elles ont proposé qu'un livre d'or soit mis à disposition. L'une d'elles a par ailleurs proposé de ressortir ce livre lors d'une éventuelle prochaine fête organisée au jardin solidaire. Les participantes ont voulu se faire photographier toutes ensemble dans le jardin. Lors de l'évaluation participative, tous les acteurs ont mentionné qu'ils se réjouissaient d'organiser une nouvelle fête car la précédente fut une réussite aux yeux de tous.

Photo 4 : livre d'or de la fête de l'inauguration du jardin solidaire (photographie personnelle)



Plusieurs jardinières **ont comparé le jardin solidaire à d'autres jardins partagés.**

L'une des femmes migrantes travaille dans un autre dispositif de ce type. Elle a proposé à plusieurs reprises aux jardinières d'Aigle de s'inspirer de certaines idées mises en place dans l'autre lieu. À titre d'exemple, elle nous a montré des photographies de bouteilles en PET qui font office de vase et décorent le jardin.

Il y a également la **volonté du groupe de faire connaître le projet** dans la ville et dans la région. En effet, nous étions très satisfaites du grand nombre de personnes présentes lors de la fête de l'inauguration. Cet événement a donné une certaine visibilité au jardin dans un champ plus large que celui du quartier. Une participante explique ainsi :

« On a trouvé que c'était un bon coup de publicité. Personnellement j'étais fière d'être là à ce moment-là pour montrer aux autres ce qu'on a pu faire ensemble. Je crois que c'est un sentiment qui s'est fait ressentir assez fortement avec les pâtisseries qui ont été faites avec les produits du jardin. J'ai l'impression que tout le monde était très fier du travail qu'on avait fait. Pourquoi pas refaire l'année prochaine mais sous une autre forme, ça serait plus une inauguration vu qu'on l'a déjà inauguré, mais ça pourrait être la fête annuelle du jardin ».

Pour terminer, la **création du comité** démontre bel et bien qu'une vision commune a été construite et que les jardinières désirent prendre part activement à ce projet par lequel elles se sentent indéniablement concernées.

5.4.2.2 Conscience de la citoyenneté

Le jardin solidaire n'a pas été créé suite à une mobilisation des jardinières dans le but de transformer des rapports sociaux, que ce soit à l'échelle du quartier ou à celle de la ville.

Toutefois, la création du comité laisse à penser que **la conscience de la citoyenneté auprès des participantes a pris de l'ampleur au fur et à mesure du processus**. Il est permis de supposer que **l'approche démocratique** s'étant instaurée a favorisé le développement de leur **esprit critique**. En effet, les jardinières ont pu faire l'expérience de la participation « effective » (Arnstein, 1969, cité par l'association Habitat et Participation, s.d.), constituant selon moi les premiers pas vers l'intégration de cette population à la sphère sociopolitique, même si le groupe n'est pas (encore) en train de se transformer en une force politique.

5.4.3 À retenir : solidarité et identité collective au sein du projet du jardin solidaire

Il est certain que le jardin solidaire est un lieu où se sont développées une solidarité ainsi qu'une identité collective. Les participantes ont fait l'apprentissage de la prise de décision démocratique et de la participation. Toutefois, le projet n'a pas entraîné de prise de conscience collective au niveau sociétal, ni de transformation des rapports sociaux de domination. Il n'y a pas non plus eu de mobilisation politique à une échelle plus petite (comme par exemple la formation d'un groupe de soutien entre jardinières). On peut supposer qu'une majorité des femmes migrantes n'ont - pour le moment - pas la marge de manœuvre nécessaire pour le faire. Toutefois, la participation au jardin solidaire permet l'intégration à la sphère politique.

Le critère « réflexion concernant les valeurs du groupe » faisant partie de la composante du capital communautaire n'a pas été traité dans les paragraphes précédents. Il convient tout de même de souligner que cet objectif est partiellement présent au sein du jardin solidaire à Aigle. En effet, il existe une charte. Toutefois, celle-ci est relativement brève.

Figure 13 : le capital communautaire au jardin solidaire (Ninacs, 2008 ; Massé & Baudry, 2008 ; Michaud 2014)

	Critères	Jardin solidaire à Aigle
Niveau organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> Soutien et ressources favorisant le développement du sentiment d'appartenance. 	<ul style="list-style-type: none"> Ateliers de discussion ; <ul style="list-style-type: none"> Désir de prolonger la durée de ces échanges. Organisation d'une fête d'inauguration.
Communauté	<ul style="list-style-type: none"> Conscience collective des enjeux liés au jardin solidaire et aux inégalités de pouvoir ; 	<ul style="list-style-type: none"> Approche démocratique ; <ul style="list-style-type: none"> Intégration des jardinières à la sphère politique. Création d'un comité ;
	<ul style="list-style-type: none"> Mobilisation pour des questions sociétales ; 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pas de mobilisation sur le terrain politique ;</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Peu de liens avec d'autres organismes locaux.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Réflexion concernant les valeurs du groupe ; 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Flou concernant les valeurs et règles au jardin ;</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Charte brève</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Développement du sentiment d'appartenance ; 	<ul style="list-style-type: none"> Solidarité et identité collective ;
	<ul style="list-style-type: none"> Événements spéciaux organisés par les participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Fête d'inauguration proposée par les animatrices mais volonté des participantes d'organiser d'autres événements la saison prochaine.

5.5 Discussion et recommandations

Je ne vais pas formuler ici de propositions concrètes pour le terrain car j'estime que ce sont les jardinières qui connaissent le mieux les différents enjeux du projet et qui sont donc les plus aptes à le faire. Toutefois, je souhaiterais faire part de quelques pistes de recommandations pour la suite en fonction des observations effectuées à la lumière des quatre composantes de l'*empowerment* communautaire. Le focus est mis plus précisément sur le développement d'une conscience critique dans une visée de changement au niveau sociétal.

Afin de renforcer la composante de la communication, il serait pertinent d'utiliser un support visuel pour accompagner les informations qui sont transmises oralement par les animatrices dans le cabanon. Ce **support** jouerait également le rôle de « **mémoire du groupe** ». Il pourrait être exposé sur le tableau d'affichage afin que les personnes qui manquent une rencontre puissent tout de même bénéficier des informations importantes la fois suivante. On peut supposer que le fait de laisser une trace des principales décisions prises, peu importe sous quelle forme, permettrait d'éviter certains problèmes de communication mentionnés précédemment.

J'ai également constaté que plusieurs problématiques émergent à cause d'un « **flou** » **autour de certaines règles et valeurs** à respecter au sein du jardin solidaire. On peut émettre l'hypothèse que l'utilisation d'outils adaptés permettrait de diminuer ces querelles. Les participantes pourraient par exemple réaliser ensemble une charte plus détaillée afin de définir plus en détails le fonctionnement du jardin.

Durant mon observation participante et les quelques *focus group*, la **dimension** qui m'a semblé **la moins présente** dans le projet est celle du développement de la **conscience critique** des jardinières. Comme on l'a vu, c'est un facteur qui est pourtant au cœur de la composante du capital communautaire (Ninacs, 2008). Même si la place des jardinières a nettement évolué durant les derniers mois - notamment en termes de participation - la communauté ne semble pas être consciente des rapports de pouvoir qui l'entourent. En effet, elle n'a pas tenté de négocier davantage de pouvoir dans l'organisation, ni remis en doute des décisions prises par le haut. Cela m'amène à me questionner sur les démarches d'*empowerment* dans des projets initiés par le haut. Est-ce que l'on peut vraiment demander à un groupe de s'approprier un projet lorsque ce dernier est généré par un autre organisme ?

En écrivant ces quelques lignes, je ne peux m'empêcher de faire le lien avec la **théorie de l'injonction paradoxale** enseignée dans le cadre d'un module à la HES (Dini, communication personnelle, mars 2016). L'injonction paradoxale est une demande énoncée par une personne ayant le pouvoir à laquelle l'interlocuteur ne peut répondre favorablement. Ce concept est généralement applicable dans une situation où cette demande émane d'un tiers - le mandaté - qui a le pouvoir sur le mandant. La situation est quelque peu différente dans l'exemple que je vais donner car les jardinières ne sont pas « contraintes » à participer au projet et les animatrices n'ont pas cette « capacité de gratifier ou de punir » (Puech, 2008, p. 2). Il me semble néanmoins que l'on peut faire quelques liens avec cette théorie.

Selon certains auteurs, une **réelle émancipation** n'est possible que si les personnes prennent le pouvoir sans que celui-ci leur soit donné (Stickley, 2006, cité par Michaud, 2014). Dans le cas du jardin solidaire, c'est l'une des animatrices qui a lancé l'idée de créer un comité ; dans ce contexte, le pouvoir est donné et il ne s'agit pas d'une appropriation directement par le bas. Selon Stickley, on ne saurait qualifier cette situation comme réelle émancipation. L'injonction paradoxale consiste à demander à quelqu'un de faire quelque chose qu'on aurait aimé qu'il fasse de son propre chef (Puech, 2008). L'un des objectifs qui a été fixé par les animatrices au début du projet consiste à développer l'*empowerment* des participantes. Or, ces dernières ne peuvent pas entièrement s'approprier le projet étant donné qu'il est dirigé par l'association AMIS. En outre, l'une des animatrices a proposé aux participantes de former un comité. De mon côté, je souligne qu'à la lumière des théories de Stickley, il aurait fallu que ce comité se crée suite à une mobilisation des membres du groupe pour que l'on puisse parler d'émancipation.

Dans ce contexte, les participantes sont donc dans l'impossibilité de répondre favorablement à cette demande - bien qu'implicite - d'*empowerment*. C'est pourquoi j'ai le sentiment qu'il y a une contradiction et un paradoxe dans les projets amenés par le haut qui prônent l'*empowerment* communautaire.

Néanmoins, il convient de préciser que pour pouvoir réellement analyser la conscience de la citoyenneté des jardinières, il aurait fallu les questionner à propos des droits et des responsabilités qu'elles pensent avoir au jardin solidaire, des changements vécus durant le projet ou encore de la perception de leur place dans la société.

Du local au global

“

« La question n'est pas de savoir s'il faut donner un poisson ou apprendre à pêcher, mais comment fournir le poisson nécessaire ici et maintenant et y associer une discussion sur les techniques de pêche, la salubrité de la rivière et l'épuisement des stocks »

(Arteau & Gaudreau, 2007, cité par Michaud, 2014)

Les paragraphes qui vont suivre traitent à nouveau des thématiques de l'émancipation et de la transformation sociale au jardin solidaire. Comme mentionné dans le sous-chapitre précédent, ces dimensions sont peu développées dans le projet ; elles entravent le développement de l'*empowerment* communautaire. Mais concrètement, comment intégrer davantage la composante de la **conscience critique** au sein du jardin solidaire ? Comment passer du « local » au « global », des questions proches aux enjeux généraux ? Afin de répondre à ce questionnement, j'ai tenté de transposer la théorie et les valeurs de Paulo Freire au contexte du projet. Comme on l'a vu, selon lui, pour effectuer un processus de conscientisation les personnes doivent prendre conscience des inégalités qui les oppriment. Pour ce faire, la méthode de Freire suggère d'abord de repérer des thèmes générateurs à partir de la vie familiale, professionnelle ou sociale des participants (c'est-à-dire leur conception de la réalité). Puis, les participants décryptent les situations vécues autour de ces thèmes et comprennent au fur et à mesure du processus les contradictions qui en ressortent. Dans ce contexte, ils sont amenés à mieux connaître la réalité qui les entoure, et donc à augmenter leur esprit critique. Le but de cette prise de conscience est qu'elle incite les personnes à s'investir dans une action plus large.

L'importance de mettre du **sens** dans les sujets abordés avec les participants paraît essentielle dans cette démarche. Ce sens et ce savoir doivent être construits par le groupe. Concernant la citoyenneté sociopolitique, tout l'enjeu réside dans le fait de **relier ces expériences locales à des espaces de réflexion plus larges**. Selon Catherine Foret (2001, p. 81), sociologue indépendante, il s'agit

« d'élargir sans cesse l'objet et la scène des discussions publiques, d'articuler plusieurs niveaux de préoccupations pour faire converger intérêts particuliers et intérêt général ».

Dans le cas du jardin solidaire, cela pourrait se traduire par l'augmentation du temps à disposition pour discuter après le jardinage ; des moments qui permettraient d'analyser l'action, de comprendre et d'évaluer le processus dans lequel les jardinières sont impliquées. Il serait également intéressant que les jardinières participent à des actions plus générales avec des groupes travaillant dans d'autres jardins partagés. Il s'agit ensuite de construire

« des passerelles de sens entre les problèmes immédiats des citoyens ordinaires et les questions globales du développement humain » (Foret, 2001, p. 81).

Les discussions pourraient traiter non seulement de la thématique du jardinage, mais également de différentes situations de la vie quotidienne des jardinières, voire de situations d'exclusion ou de conflit.

Néanmoins, une telle démarche implique que certains individus du groupe soient sans cesse en train de chercher à pousser les discussions vers le haut et à faire des liens plus « macro ». Les animatrices de l'association AMIS pourraient par exemple le faire, du moins dans un premier temps. Elles accompagneraient le groupe en l'aidant à faire ce lien du local au global, en reconnaissant l'influence de la société sur certains sujets et en aidant les jardinières à nommer un problème (Michaud, 2014).

6 La conclusion

En guise de conclusion, quelques pièges et limites des outils utilisés pour la récolte des données seront tout d'abord exposés. Ensuite, les principaux éléments-clés de cette recherche participative seront présentés de manière synthétique. Les difficultés rencontrées durant le processus ainsi que des ressources mobilisées pour les dépasser seront explicitées. Enfin, je terminerai en faisant un bilan professionnel et personnel de ce mémoire, ainsi que des différents questionnements qu'il a suscités.

6.1 Pièges et limites des approches participatives et de l'observation participante

Il faut être conscient que les **approches participatives** comportent des limites et des pièges. Une des limites qui est émise par des auteures féministes consiste à dire que les femmes intériorisent les valeurs dominantes du système patriarcal, intègrent leur subordination et vont inconsciemment conformer leurs intérêts lorsqu'elles s'expriment selon ce qui est socialement accepté. Ces critiques soulignent donc que les éléments amenés par les femmes lors d'un atelier participatif risquent d'être des reflets de leur « auto-limitation », plutôt qu'une remise en question d'un certain système (Jackson, 1996, cité par Hofmann, 2000, p. 8). Il est important de mentionner cet élément étant donné que la majorité des participants au jardin solidaire à Aigle sont des femmes.

D'autres réserves plus générales concernant aussi bien les hommes que les femmes sont émises. Lors de la plupart des animations participatives, il y a un groupe de personnes qui est censé représenter une certaine communauté. Mayoux et Mosse (1995, cité par Hofmann, 2005) insistent sur le fait qu'une telle représentativité ne peut être assurée. Ils proposent de vérifier qui est présent lors de l'atelier, mais surtout, encore plus significatif, qui ne l'est pas.

Il faut également être conscient que les méthodes participatives construisent un savoir « local ». En effet, ce processus a lieu au sein des relations sociales déjà existantes, porteuses de conflits d'intérêts et de relations de domination. Ces tensions vont influencer les démarches qui auront lieu au sein de cet espace social. La valeur des réflexions émises par les jardiniers est peut-être influencée par des tensions les mettant dans une posture délicate. Pour atténuer ces faiblesses, Élisabeth Hofmann, professeure associée à l'université Bordeaux 3 et formatrice-consultante (2000), suggère de multiplier les sources d'informations. C'est en partie ce qui a été fait dans le cadre de ce Travail de Bachelor en prenant en compte le point de vue de l'équipe de terrain du projet et non uniquement celui des jardiniers. Toutefois, cette recherche ne comprend pas d'indicateurs provenant de personnes extérieures à la structure.

L'**observation participante** connaît elle aussi quelques biais. Le principal et le plus connu est en lien avec la présence de l'observateur sur le terrain. En effet, la simple

présence du chercheur « *peut modifier les comportements, comme dans l'effet Hawthorne (la présence de l'observateur est perçue comme valorisante, donc les participants sont plus productifs)* » (Lallemand, 2016, p. 89).

D'autres biais sont liés aux interprétations de l'observateur. Ce type d'observation perd en objectivité car le chercheur est impliqué physiquement et émotionnellement dans le vécu des sujets. Il existe différentes sources de biais en lien avec les interprétations (Lallemand, 2016, p. 90) :

- Effet de halo : « *l'impression dominante de l'observateur est appliquée à l'ensemble des observations* ».
- Effet de confirmation : « *l'observateur ne retient que des données ou observations qui vont dans le sens de ses hypothèses ou attentes* ».
- Effet de la 1^{re} impression : « *tendance chez l'observateur à évaluer le comportement d'un individu en fonction de sa première impression sur cette personne* ».
- Effet de générosité : « *tendance chez l'observateur à n'attribuer à la personne observée que des caractéristiques positives* ».
- Effet de contraste : « *tendance de l'observateur à ne remarquer que ce qui est saillant par rapport à ses expériences antérieures* ».

Avoir conscience de ces pièges permet déjà d'avoir une certaine **prise de recul lors de l'observation**.

6.2 Synthèse des principaux résultats de la recherche

Réalisée dans le cadre du Bachelor en travail social, cette recherche a tenté de donner des réponses à la question « **Dans quelle mesure le jardin solidaire d'Aigle est-il producteur d'empowerment communautaire ?** »⁵. Ce travail a pris appui à la fois sur une observation participante, ainsi que sur plusieurs *focus group*. La démarche participative élue consistait essentiellement à donner la parole aux personnes du jardin solidaire d'Aigle afin de tenter de saisir leur réalité. Par ailleurs, l'un des objectifs défini au début de la recherche consistait à « favoriser un processus d'action et de réflexion auprès des jardiniers dans l'intention d'apporter une transformation du projet ». Celui-ci a clairement été atteint, notamment si l'on constate l'évolution de la place des jardiniers dans le projet ; qui est passée de la participation « symbolique » à la participation « effective » (Arnstein, 1969, cité par l'association Habitat et Participation, s.d.). Cette évolution est le fruit du chemin que nous avons parcouru ensemble – jardiniers, animatrices et moi-même – durant ce semestre de jardinage.

⁵ J'invite les lecteurs à réagir à ce mémoire et à me faire part de leurs critiques, remarques, expériences et questions sur les thématiques des jardins partagés, de l'empowerment communautaire, de l'éducation populaire et de la transformation sociale. Mon adresse e-mail est la suivante : emmacarava@gmail.com.

En dépit du temps limité à disposition pour la réalisation de ce travail, j'espère avoir pu démontrer au travers de ce document les **défis de la mise en pratique de l'empowerment communautaire** au sein du jardin solidaire d'Aigle. L'analyse de ce territoire s'est déroulée sous l'angle de chacune des quatre composantes - la participation, les compétences, la communication et le capital communautaire - de l'*empowerment* communautaire définies par Ninacs (2008). Certains éléments favorisent le développement du pouvoir d'agir de la communauté, tandis que d'autres le freinent. Sans vouloir généraliser les résultats de la recherche à l'ensemble des jardins partagés, la **difficulté d'opérer une transformation de la structure des rapports sociaux à une échelle plus grande que celle du jardin** a été mise en exergue. Cette dimension est au cœur de la composante du capital communautaire selon Ninacs. Cette constatation peut s'expliquer notamment par la population qui participe au jardin solidaire, ainsi que par l'approche de la structure (projet « *top-down* »). Quelques réflexions et recommandations en lien avec ces constats sont exposées au chapitre quatre. Néanmoins, de manière générale, ce processus de développement du pouvoir d'agir collectif est bien présent dans le jardin partagé d'Aigle.

6.3 Difficultés rencontrées et apprentissages réalisés

Je vais parler des principales difficultés que j'ai vécues dans le cadre de la recherche et lors des animations sur le terrain. Je tiens à les mettre par écrit ici car c'est à mon sens une manière d'avoir une position « méta », un regard réflexif, mais surtout formateur sur les différents apprentissages réalisés au cours de ce Travail de Bachelor. C'est aussi une occasion de mettre en lumière les ressources mobilisées puis acquises afin de dépasser ces obstacles.

Tout d'abord, j'ai eu de nombreux moments de **découragements** lors des premiers mois. Avant le Travail de Bachelor, je n'avais jamais rédigé un document d'une telle ampleur en termes de volume, d'investissement, de temps et de rigueur. Habituellement, lorsque je dois rendre un dossier, je m'investis pleinement durant quelques jours afin de pouvoir passer ensuite à une autre tâche. Étant perfectionniste, je suis sans cesse en train de remettre en question le travail que j'effectue. Pour un dossier de trois ou quatre pages, cela ne me pose habituellement pas problème. Or, avec le Travail de Bachelor, j'avais comme un sentiment constant de quelque chose d'inachevé et de brouillon dans ma tête, ce qui m'a beaucoup épuisée. J'ai alors décidé de faire un travail sur moi-même afin de redynamiser mon énergie et de me motiver pour terminer ce document. J'ai également lu des articles sur la gestion du temps et des priorités afin d'être organisée de la meilleure manière possible. Le lâcher-prise fut également un défi pour moi qui ai sans cesse besoin d'être dans la maîtrise et le contrôle.

J'ai également eu des contraintes temporelles. Comme il s'agit d'un jardin, je n'avais pas le choix de commencer mon observation participante au printemps sachant que la saison

de jardinage se termine en automne. Je suis donc allée sur le terrain avant d'avoir terminé mon cadre théorique, ce qui m'a perturbée durant les premiers temps.

Ce travail a été un excellent exercice au **niveau rédactionnel**, d'autant plus que je prévois éventuellement de me diriger plus tard dans le journalisme. Il me paraît également important de s'exprimer clairement par écrit en tant que travailleur social, car nous pouvons être amenés à rédiger des rapports, bilans ou projets. Toutefois, je me suis rendu compte en effectuant l'analyse que j'ai de la peine à objectiver dans ma manière de reformuler les idées. Il faut que je m'exerce davantage à effectuer ce type de rédaction partant du discours direct des personnes interrogées.

Les **démarches sur le terrain** ont elles aussi représenté un réel défi, et cela à plusieurs niveaux. Tout d'abord, j'ai tenté d'adopter une posture d'animatrice socioculturelle, alors que je me suis spécialisée en éducation sociale durant la formation. Ainsi, je me suis familiarisée avec les outils méthodologiques propres à l'animation de groupes. De plus, j'ai travaillé avec une nouvelle population : les femmes migrantes. Lors du premier atelier participatif, je me souviens que je leur parlais rapidement et que je n'articulais pas suffisamment. Peu à peu j'ai appris à ajuster ces différents facteurs. Et finalement, je me suis retrouvée dans un domaine - celui du jardinage - que je ne maîtrisais absolument pas.

6.4 Bilan professionnel et personnel

“

« La construction d'un monde alternatif refusant toute oppression et discrimination nécessite la maîtrise d'un pouvoir-agir qui n'a pas de sens sans un pouvoir-participer, qui réclame à son tour un vouloir-vivre autrement »

(Garibay & Séguier, 2009, p. 254)

Arrivée au terme de ce Travail de Bachelor, je vais à présent effectuer un bilan professionnel et personnel en lien avec cette expérience. Certains objectifs définis au début de la recherche vont y être rappelés. Les voici :

- « Comprendre les bases conceptuelles de l'**éducation populaire** selon Paulo Freire » ;
- « Comprendre quel type de **participation** permet d'avoir davantage d'emprise sur sa propre vie et d'être acteur de cette dernière » ;
- « Spécifier les **rôles de l'animateur socioculturel** dans ce type de projet » ;
- « **M'investir personnellement** dans un projet social proche de mon lieu de domicile » ;
- Apprendre à utiliser des outils et **stratégies émancipatrices** ;

- Mettre en place une approche participative avec les acteurs du « jardin solidaire » à Aigle.

En lisant l'ouvrage *La pédagogie des opprimés* (1980) de Paulo Freire, puis en parcourant plusieurs livres concernant les pratiques émancipatrices, je pense avoir saisi les bases théoriques de **l'éducation populaire**. Au-delà des notions conceptuelles, j'ai également eu l'opportunité de mettre en pratique ses concepts sur le terrain, notamment en organisant les **trois ateliers participatifs**. Ce fut très enrichissant pour moi de réaliser le Travail de Bachelor dans l'unité « Intervention et Action Collective en Travail Social » car j'ai pu effectuer un type de recherche qui **reconnait les jardiniers comme étant experts de leur réalité sociale**. Ce positionnement horizontal entre les personnes accompagnées et l'animateur fait partie intégrante des valeurs de Paulo Freire. La collaboration avec Madame Chantal Furrer Rey – spécialiste dans le domaine de l'éducation populaire et du « protagonisme » collectif a également été une grande opportunité.

Cette expérience m'a amenée à remettre en question les valeurs et la posture à adopter en tant que travailleuse sociale pour la suite de ma carrière professionnelle ; mais pas seulement. J'ai également vécu une remise en question personnelle, plus profonde, sur les échanges humains dans la vie de tous les jours. Au fur et à mesure de la recherche, je me suis intéressée plus particulièrement aux **pratiques émancipatrices**. Je me suis interrogée sur la place de l'animateur socioculturel dans l'accompagnement des collectivités vers une transformation sociale. Il semble évident que nous avons un rôle à jouer dans les projets de développement locaux, à l'échelle d'un quartier ou d'une ville, comme l'a prouvé l'expérience au sein du jardin solidaire à Aigle.

Le Bossé (2011) parle dans son livre sur *l'empowerment* de la posture du « passeur » que les professionnels du social devraient adopter. Nous pouvons effectivement aider : dans la transition, dans le passage des problèmes « micro » à des enjeux globaux par exemple. Nous nous accordons tous à dire que notre société vit un accroissement des inégalités sociales, comme il en est fait mention dans la partie introductive de ce document. En tant que travailleurs sociaux, nous devrions peut-être opposer un **contre-pouvoir** pour lutter contre ces inégalités issues du capitalisme. Une approche centrée sur les valeurs de l'éducation populaire ou de *l'empowerment* s'inscrit, selon moi, dans une telle dynamique de changement.

En mettant sur pied un jardin partagé dans la ville d'Aigle, les participantes et les animatrices de l'association AMIS ont ajouté une pierre supplémentaire à la construction d'une **démocratie plus participative**, bien qu'il leur reste encore de nombreuses étapes à franchir ; le processus est enclenché.

Cette recherche m'a confirmé que le travailleur social (TS) est porteur de valeurs liées à la militance et à l'engagement. Il s'agit du modèle professionnel du militant. Cette posture,

axée sur la **fonction d'élucidation**, est l'un des trois modèles⁶ professionnels définis par Jean-Claude Gillet, enseignant et chercheur dans le champ de l'animation socioprofessionnelle. L'animateur militant tente d'accompagner les populations vers une prise de conscience. Il est engagé et prêt à défendre les valeurs auxquelles il aspire.

J'aimerais terminer ce chapitre en relevant que ce Travail de Bachelor a été l'occasion pour moi de m'investir en tant que **jardinière et bénévole** dans un projet social proche de mon lieu de domicile. J'avais particulièrement à cœur de m'engager dans un projet au sein de mon quartier ou de ma ville. En côtoyant de nouvelles personnes durant plusieurs mois, c'est aussi bien mon réseau personnel que professionnel que j'ai élargi. De plus, au même titre que les autres participantes, j'ai acquis de nouvelles connaissances dans le domaine du jardinage.

Et que poussent tomates, salades et potirons !

⁶ Il y a également l'animateur technicien et l'animateur médiateur

7 Les références bibliographiques

ANDRÉ, P. (2012). Participation citoyenne. *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*. Récupéré de goo.gl/xT5hs7

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES ECOLES DE TRAVAIL SOCIAL & FEDERATION INTERNATIONALE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX. (2001). *La définition internationale du travail social*. Récupéré de goo.gl/za2SdU

BAUDELET, L., BASSET, F. & LE ROY, A. (2008). *Jardins partagés – Utopie, écologie, conseils pratiques*. Terre vivante : Mens.

BENAMAR, R., BUZAKU, X. & LEGROS, J. (2014). Empowerment, *Cultures&Santé*, 4. Récupéré de goo.gl/dcxLDU

BESSON, G. (2008). *Le développement social local – Significations, complexité et exigences*. Paris : L'Harmattan.

BOILLAT, C. (2016). *Le centre-ville... au centre du débat aiglon*. Récupéré de goo.gl/QLtL7y

BOULIANNE, M. (1999). *Agriculture urbaine, rapports sociaux et citoyenneté : le cas du jardinage biologique communautaire au Québec et au Mexique* (rapport de recherche). Montréal : Collections Études de cas d'entreprises d'économie sociale.

BOULIANNE, M. (2001). L'agriculture urbaine au sein des jardins collectifs québécois – Empowerment des femmes ou « domestication de l'espace public » ?. *Anthropologie et Sociétés*, 25(1), 63-80. Récupéré de goo.gl/9VTzYE

BOUVIER-DACLON N. & SÉNÉCAL, G. (2001). Les jardins communautaires de Montréal : un espace social ambigu. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 24(2), 507-531. Doi : 10.7202/000193ar

CANTON DE VAUD. (2016). *Agenda 21 cantonal*. Récupéré de goo.gl/2Pia9e

CHAVE, L. (2012). *Les potagers urbains : apports et bienfaits sur la santé des utilisateurs. Exemple des communes de Thônex et du Grand-Saconnex à Genève* (Mémoire). Genève : Université de Genève, Institut des sciences de l'environnement. Récupéré de goo.gl/jF95Zc

COEN, L. (2015). Plantages : une réponse au siècle. *Plantages – Ville de Lausanne*, 6-7. Récupéré de goo.gl/Hw6PmC

COMITÉ D'ÉVALUATION ET DE SUIVI (2006). *Une échelle de participation citoyenne – Sherry Arnstein*. Récupéré de goo.gl/wM1Bf3

COSTE, N. & DE LA MÉNARDIÈRE, M. (2015). *En quête de sens* [Film DVD]. Aouste : Kamea Meah Films.

CRP SÁRL. (2014). *École de la Planchette – cantine scolaire « la Dent de midi », crèche et UAPE*. Récupéré de goo.gl/pm6z38

DION, C. & LAURENT, M. (2015). *Demain* [Film DVD]. Paris : Mars Films.

- DUCOMTE, J-M., MARTIN J-P. & ROMAN, J. (2012). *Anthologie de l'éducation populaire*. Toulouse : Éditions Privat.
- ESCOLETA. (2009). *Le photolangage*. Récupéré de goo.gl/b9mfi1
- EXPERTS SOLIDAIRES. (2015). *Guide outil pour l'évaluation participative*. Récupéré de goo.gl/9ZssGo
- FORTIER, A. (2003). Les vertus du jardinage d'insertion. *Communications*, 74, 85-102. doi : 10.3406/comm.2003.2130
- FRAUENFELDER, A., DELAY, C. & SCALAMBRIN, L. (2015). *Joindre l'utile à l'agréable. Jardin familial et modes de vie populaires*. Lausanne : Éditions Antipodes.
- FREIRE, P. (1980). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Éditions La Découverte.
- FURRER REY, C. (2014). *L'intervenant-e social-e et l'Education Populaire, cours du module A2*. Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO/Valais. Non publié.
- GADET, F. (2003). *Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données*. Récupéré de goo.gl/Msevbq
- GARCIA ORAMAS, M., RUIZ VALLEJO, S. & RUIZ PIMENTEL, S. (2010). L'éducation populaire en Amérique latine. *Agora débats/jeunesse*, 55(2), 23-34. doi : 10.3917/agora.055.0023
- GARIBAY, F. & SÉGUIER, M. (2009). *Pratiques émancipatrices – Actualités de Paulo Freire*. Paris : Éditions Syllepse.
- GERMOND, F. (2015). Lausanne, ville verte par nature. *Plantages – Ville de Lausanne*, 4-5. Récupéré de goo.gl/anrP4J
- GILLET, J.-C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle. *Recherche et formation*, 23, 119-134. doi : 10.3406/refor.1996.1372
- GIRARD, T. & LACHAVANNE, Y. (2015). Pourquoi des plantages ?. *Plantages – Ville de Lausanne*, 4-5. Récupéré de goo.gl/JfwNgx
- GROUPE RCMAS. (2001). *Référentiel de compétences des métiers de l'animation socioculturelle*. Récupéré de goo.gl/qYQdCh
- HABITAT ET PARTICIPATION. (s.d.). *Dimension politique de la participation citoyenne*. Récupéré de goo.gl/SEPG6y
- HAUTE ÉCOLE DE TRAVAIL SOCIAL VALAIS-WALLIS. (2016). *Appel à communication : l'action collective au cœur du travail social ?*. Récupéré de goo.gl/Cmg8p5
- HOFMANN, É. (2000). *Comment évaluer l'empowerment des femmes défavorisées ?*. Récupéré de goo.gl/4WE2wL
- INFORMATION ANTI AUTORITAIRE TOULOUSE ET ALENTOURS. (2015). *GT Sciences Sociales et émancipation*. Récupéré de goo.gl/dPRPrb
- JEANDEL, Q. & BOULZE, D. (2010). *Green Guerrilla : l'histoire New Yorkaise des premiers jardins communautaires*. Récupéré de goo.gl/uTrB65
- JOLY, F. & LEBARBIER, M. (2009). Ecologie du social ou socialité de l'écologie ?. *Education à l'environnement et travail social : relations durables ?*, 29, 59-68.

- KUMAR, S. (2015). *Tu es donc je suis – Une déclaration de dépendance*. Paris : Belfond.
- LALLEMAND. (2016). *Observation*. Récupéré de goo.gl/F4bY57
- LARBEY, V. (2003). *Jardins et jardinage partagés – entre espace public et espace privé* (mémoire). Montpellier : Université Paul-Valéry-Montpellier III, Arts, lettres langues, sciences humaines et sociales. Récupéré de goo.gl/3SuqW9
- LARBEY, V. (2013). *Jardins et jardiniers : les pieds dans la terre, la tête dans les nuages. Une anthropologie du potager*. Récupéré de goo.gl/28j71C
- LE BOSSÉ, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec : Éditions ARDIS.
- LENGGENHAGER, F. (2008). *Comment faire participer la population locale à un projet artistique / touristique d'envergure qui la concerne ? – Une analyse des processus participatifs par l'Animation Socioculturelle*. Récupéré de goo.gl/e1gjQ8
- LIU, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- MARCOTTE, J-F. (2013). *Des jardins pour la communauté*. Récupéré de goo.gl/aUH1Hv
- MARTIG, A. (2016). *Les Nouveaux Jardins, un projet pour intégrer les migrants en Suisse Romande*. Récupéré de goo.gl/hSBTjQ
- MARTIN, I. (2016). *Le jardin solidaire*. Récupéré de goo.gl/epKeE4
- MARTINEAU, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives – hors-série*, 2. Récupéré de goo.gl/9Zn2e3
- MASSÉ, B. & BEAUDRY, M. (2008). *Les jardins collectifs et l'agriculture urbaine, formes de renouvellement de la solidarité*. Récupéré de goo.gl/eexDVa
- MAYER, R., OUELLET, F., SAINT-JACQUES, M-C.& TURCOTTE, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : gaëtan morin éditeur.
- MÉNOCHET, L. (2009). M. Durable et Mme Sociale. *Education à l'environnement et travail social : relations durables ?*, 29, 13-18.
- MINISTÈRE DE L'ÉCOLOGIE ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE. (2005). *La Charte de l'environnement*. Récupéré de goo.gl/o3hgjE
- MORREAU, A., DEDIANNE, M-C., LETRILIART, L., LE GOAZIOU, M-F., LABARÈRE, J. & TERRA J-L. (2004). Méthode de recherche : s'approprier la méthode du focus group. *La revue du praticien – médecine générale*, 645(18), p. 382-384. Récupéré de goo.gl/tJ8yLB
- MOULIN, F. & FURRER REY, C. (2015). *Échelle de participation communautaire, cours du module LICOM*. Sierre : Haute École de Travail Social, HES-SO/Valais. Non publié.
- MOUVEMENT D'ÉDUCATION POPULAIRE ET D'ACTION COMMUNAUTAIRE DU QUÉBEC. (2007). *Photo-langage*. Récupéré de goo.gl/KppiJu
- MUNICIPALITÉ D'AIGLE. (2016). *Réflexion sur un futur centre culturel et de jeunes – Communiqué de Presse*. Récupéré de goo.gl/uEJQts

- NINACS, E. (2002). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec* (thèse). Québec : Université Laval, Faculté des sciences sociales. Récupéré de goo.gl/jDQYTJ
- OBSERVATOIRE DES TERRITOIRES RURAUX. (s.d.). *Leader 2 : l'approche ascendante*. Récupéré de goo.gl/yUy11X
- PÉTONNET, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47. doi : 10.3406/hom.1982.368323
- PIERO. (2010). Condensé – Pédagogie des opprimés, Paulo Freire, 1974. *Des livres et des idées*, 54. Récupéré de goo.gl/2DvyZ2
- PUECH, L. (2008). *L'aide contrainte en quelques mots*. Récupéré de goo.gl/5fmuJc
- QUENTIN, I. (2013). *Méthodes de l'observation participante*. Récupéré de goo.gl/piVddj
- QUINOA. (2011). *Éducation Populaire : Manuel de techniques participatives*. Récupéré de goo.gl/e3poG8
- RACINE, S. (2006). L'animation de groupe : une pratique à redécouvrir afin de développer le pouvoir d'agir des individus !. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 21(3), 137-162. Récupéré de goo.gl/LMLLW4
- SAVOIE-ZAJC, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire de l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives*, 14, 73-89. Récupéré de goo.gl/nprUUX
- SKINNER, A. (2015). *L'éducation à la citoyenneté mondiale : mission impossible ?*. Récupéré de goo.gl/NE5MgR
- STIEGMAN, S. (2004). *Au cœur de notre quartier – Un guide pratique pour le démarrage et l'animation d'un jardin collectif*. Montréal : Action Communiterre.
- VISCARA MOSSER, C. (2016, 8 octobre). *Images de la présentation officielle du jardin solidaire de l'association AMIS*. Récupéré de goo.gl/gEyMXV
- WAHLI DI MATTEO, F. (2016). *Pour assumer son statut de ville, Aigle se cherche une âme*. Récupéré de goo.gl/Y7wAzP

8 La table des annexes

1. Présentation du jardin solidaire à Aigle (Martin, 2016 ; EERV, 2016)
2. Tableau organisationnel pour le deuxième atelier participatif
3. Tableau organisationnel pour le troisième atelier participatif
4. Aperçu du tableau à deux entrées de l'évaluation participative (passé et futur)
5. Idées des éléments à évaluer durant le bilan

Annexe 1 : présentation du jardin solidaire à Aigle (Martin, 2016 ; EER, 2016)

Jardin solidaire	
Origines	<p>Le pasteur de l'EERV de la ville d'Aigle s'est intéressé à la possibilité de mettre en place un jardin communautaire en collaboration avec l'EPER. L'EPER loue des parcelles au sein de potagers urbains afin de mettre en place des projets d'intégration pour les personnes migrantes. Des terrains cultivables sont actuellement à disposition dans les villes de Lausanne, Yverdon et Bex. Malheureusement, le projet à Aigle n'a pas été accepté pour des raisons de proximité avec celui de Bex.</p> <p>Isaline Martin est animatrice auprès de l'association « AMIS » à Aigle depuis janvier 2016. Elle est également membre de la paroisse protestante. Lors de son arrivée au sein de l'association, elle a fait part de son intérêt à la mise en place d'un jardin communautaire aux autres professionnels qui ont répondu favorablement à l'idée du projet. Ainsi, elle a pu procéder à une demande de terrain auprès de la Commune d'Aigle. Par la suite, un lopin de terre a été mis à disposition gratuitement au mois d'avril 2016 par la municipalité. C'est dans ce contexte que le « jardin solidaire » a vu le jour.</p>
Situation actuelle	<p>Le terrain appartient à la Commune d'Aigle.</p> <p>Le projet est reconductible annuellement suite à une évaluation.</p>
Objectif général	Créer un lieu de rencontre entre les habitants des quartiers de la Planchette et ceux du centre-ville.
Objectifs spécifiques	<p>Renforcer l'estime de soi des membres du groupe en leur permettant de vivre de nouvelles expériences et de mettre leurs compétences à profit.</p> <p>Mobiliser les ressources des femmes migrantes afin de développer leur pouvoir d'agir.</p> <p>Proposer un espace vert dans la ville.</p> <p>Promouvoir une alimentation saine, ainsi qu'une activité physique régulière.</p>

Populations cibles	<p>Les femmes migrantes sans activité lucrative et leurs enfants. Celles-ci participent deux fois par semaine à un « café bienvenue » dans le cadre de l'association ; c'est par ce biais-là qu'elles ont commencé à participer aux ateliers de jardinage.</p> <p>Les élèves du cycle primaire. Plusieurs classes ont une parcelle à disposition.</p> <p>Les habitants de la ville d'Aigle.</p>
Populations effectives	Généralement, entre six et quatorze participants (animatrices comprises) sont présents ; cela peut varier en fonction de la météo. La population est composée de femmes migrantes, ainsi que de bénévoles de l'EERV. À ce jour, personne en dehors de ces deux populations ne s'est présenté spontanément au jardin.
Lieu des activités	Quartier de la Planchette, à Aigle.
Activités proposées	Des ateliers de jardinage sont proposés chaque vendredi de 14h00 à 15h00, suivis d'une discussion autour d'un café de 15h00 à 15h30. Durant cette seconde partie, les légumes récoltés sont partagés selon le nombre d'heures de travail effectué et un tournus pour l'arrosage est organisé entre les participants.
Encadrement	La responsable du projet est Isaline Martin, psychomotricienne de formation. Dans la mesure du possible, une autre animatrice de l'association AMIS, Joëlle Saugy, vient la seconder les vendredis après-midis.
Sources de financement	Le terrain est mis à disposition gratuitement par la Commune d'Aigle. Le salaire des deux animatrices est payé par l'association AMIS (dont les principaux donateurs sont la Commune, l'EERV, ainsi que le Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme).
Partenariats	<p>Paroisse Réformée d'Aigle-Yvorne-Corbeyrier</p> <p>Établissement scolaire d'Aigle</p> <p>Migrants et habitants des quartiers de la ville</p>
Réseaux d'information	Brève description du projet sur le site de la paroisse. Il n'y a pas d'autres sources d'informations.
Idées en attente	Créer des duos entre les bénévoles de la paroisse et les femmes migrantes, afin de pouvoir s'aider mutuellement et

	<p>ainsi renforcer les liens entre les deux populations.</p> <p>D'autres animations sont organisées avec les enfants de ces femmes (ainsi que d'autres jeunes) deux fois par semaine dans le cadre de l'association AMIS. Le but serait de lier les activités qui y sont effectuées avec l'atelier dans le cadre du jardin. Dans l'idéal, les jardiniers souhaiteraient aménager un espace de terre réservé aux jeunes.</p> <p>Mélanger les élèves du cycle primaire avec les femmes migrantes.</p> <p>Mettre en place un système de compostage et de récupération de l'eau de pluie.</p>
Destination des récoltes	Consommation personnelle des jardiniers.

Annexe 2 : tableau organisationnel pour le deuxième atelier

Tableau organisationnel
Le 23 septembre 2016 à Aigle

Préparation de l'inauguration

Objectifs généraux de la recherche

- À travers une évaluation continue participative, observer dans quelle mesure le jardin solidaire à Aigle est producteur de protagonisme
- Favoriser un processus d'action et de réflexion auprès des jardiniers dans l'intention d'apporter une transformation au projet

Objectif principal de l'atelier

- Organiser la fête pour l'inauguration du jardin avec les participants du projet
 - Produire des idées et des propositions

Moyen

- Éducation populaire
 - Outil → brain-storming car favorise la créativité

Heure	durée	Lieu	Activité	Objectifs / Consignes	rôles	traces	Matériel à préparer
15h15	5'	Cabanon	Introduction	1. Mot de bienvenue. 2. Synthèse de la dernière fois ; → Jardin comme lieu de rencontre. 3. Explication de l'objectif de la rencontre ; → Récolter les idées des participantes pour organiser l'inauguration (nourriture, animation, décoration, etc.). Ensuite on regardera avec l'aide de Joëlle ce qui est faisable ou pas.	Animation et gestion du temps : Emma	/	/
15h20	17'	Cabanon	Brain-storming	1. Par 2 : échanger et imaginer n'importe quelle idée à mettre en place pour l'inauguration. Chaque idée est à noter sur un grand post-it. 5' 2. En groupe, chaque sous-groupe présente ses idées et va coller ses post-it au tableau. 5' 3. En groupe, nous classons les idées par catégories. 2' 4. En groupe, nous sélectionnons les idées retenues en fonction de ; → ce qui est faisable ou pas ; → avantages et inconvénients : si nécessaire, demander à chaque participante de « pointer » l'idée qu'elle préfère. 5'	Animation et gestion du temps : Joëlle, Anina & Emma	Photo du brainstorming	- Grands post-its - Stylos - Appareil photo

Intervenantes : Joëlle, Anina & Emma

1

Tableau organisationnel
Le 23 septembre 2016 à Aigle

15h37	5'	Cabanon	Discussion	Organiser, planifier et déléguer les choses à préparer pour l'inauguration en fonction des propositions qui auront émergé durant le brain-storming. → Prendre notes au tableau	Animation et gestion du temps : Joëlle, Anina & Emma	Photo du tableau	- Préparer stylos pour écrire au tableau - Prendre feuille et stylo pour prendre des notes si jamais
15h42	3'	Cabanon	Conclusion	1. Rappel des tâches à effectuer pour la prochaine fois (qui fait quoi pour quand) 2. Si temps : discussion générale concernant le déroulement et la méthode utilisée 3. Remerciements	Animation et gestion du temps : Joëlle, Anina & Emma	/	/

Intervenantes : Joëlle, Anina & Emma

Annexe 3 : tableau organisationnel pour le troisième atelier

Tableau organisationnel
Le 18 novembre 2016 à Aigle

Évaluation participative

Objectifs généraux de la recherche (casquette *chercheuse*)

- À travers l'observation et en effectuant une évaluation participative, observer dans quelle mesure le jardin solidaire à Aigle est producteur d'empowerment communautaire ;
- Favoriser un processus d'action et de réflexion auprès des jardiniers dans l'intention d'apporter une transformation au projet ;
- Examiner la contribution d'une animation participative dans le processus du développement du pouvoir d'agir des individus.

Objectif principal de l'atelier (casquette *jardinière et animatrice*)

- Évaluer la pertinence du projet du point de vue des jardiniers ;
 - Évaluer ce qui a été fait (expériences) et se projeter sur ce qu'on prévoit à l'avenir (attentes, désirs, espoirs).
- Clôre la saison ;
- Solidifier la dynamique du groupe de jardiniers.

Moyen

- Éducation populaire ;
 - Focus groupe → analyse SEPO (succès, échecs, potentialités, obstacles) adaptée.

Matériel nécessaire

Dictaphone, grands post-it, 2 grandes feuilles blanches, gros stylos, appareil photo, biscuits.

Heure	durée	Lieu	Activité	Objectifs / Consignes	rôles	traces	Matériel à préparer
14h00	5'	Cabanon	Introduction	1. Mot de bienvenue autour d'un rafraîchissement. Parler de l'éthique (confidentialité et anonymat). Demander pour l'enregistrement vocal. Leur rappeler ma double casquette de jardinière/animatrice et chercheuse. 2. Présentation du déroulement de l'atelier. 3. Expliquer la pertinence de l'évaluation et les raisons pour lesquelles est menée. <i>Permet de faire évaluation de la saison tous ensemble. Expliquer que comme elles ont participé tout le long au projet, ce sont elles qui pourront poser les questions les plus pertinentes. De regarder ce qui a été fait jusqu'à maintenant (passé) et ce qu'on prévoit pour l'avenir (futur). On étudie l'ensemble du projet : activités dans le jardin mais aussi les ateliers dans le cabanon.</i>	Animation et gestion du temps : Emma	- Enregistrement vocal	- Dictaphone - Biscuits, cake

1

Intervenantes : Joëlle, Isaline, Anina & Emma

Tableau organisationnel
Le 18 novembre 2016 à Aigle

				Objectif (casquette jardinière/animatrice) : motiver les participants, développer un processus basé sur la confiance et la convivialité.			
14h05	40'	Cabanon	Focus groupe	<p>PASSÉ → regarder ce qui a été fait jusqu'à maintenant</p> <ol style="list-style-type: none"> Par 2 : échanger et repérer qu'est-ce qu'ils ont aimé (succès, points forts) et moins aimé jusqu'à maintenant (faiblesses, difficultés, craintes, limites). Chaque idée est à noter sur un grand post-it. 10' <i>Animatrices ensemble et jardiniers ensemble (post-it de couleurs différentes)</i> En groupe, chaque sous-groupe présente ses idées et va coller ses post-it au tableau à deux entrées. 10' <i>J'essaie de classer au fur et à mesure les idées par catégories.</i> Si nécessaire, poser mes questions de relance sur l'empowerment. 5' <p>FUTUR → ce qu'elles souhaitent, prévoient pour l'avenir</p> <ol style="list-style-type: none"> Par 2 : échanger et repérer qu'est-ce qu'ils aimeraient de nouveau (de plus, qui n'existe pas encore) ou de différent dans le cadre du projet → comme s'ils avaient une baguette magique et que tout était réalisable. Chaque idée est à noter sur un grand post-it. 5' <i>Animatrices ensemble et jardiniers ensemble (post-it de couleurs différentes)</i> En groupe, chaque sous-groupe présente ses idées et va coller ses post-it au tableau. 5' <i>J'essaie de classer au fur et à mesure les idées par catégories.</i> Si nécessaire, poser mes questions de relance sur l'empowerment. 5' <p>SYNTHÈSE des faiblesses, succès et idées qui ont été relevés → Quelle suite pour l'évaluation ? Il faudrait planifier les changements nécessaires à l'amélioration du projet.</p>	Animation et gestion du temps : Joëlle, Anina & Emma	<ul style="list-style-type: none"> - Enregistrem ent vocal - Tableaux avec les post-it contenant les idées - Photo des tableaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Grands post-its de deux couleurs - Stylos - 2 tableaux - Appareil photo - Dictaphone

Tableau organisationnel
Le 18 novembre 2016 à Aigle

				Objectifs (casquette jardinière/animatrice) : garder une trace et valoriser de ce qui est dit, donner du pouvoir aux femmes migrantes et aux bénévoles, favoriser la créativité et la production d'idées, disposer de l'avis des différentes parties-prenantes et tenir compte de cette diversité dans la synthèse (animatrices et jardiniers), initier un processus qui permettra d'établir des stratégies d'amélioration, solidifier la dynamique du groupe.			
14h45	5'	Cabanon	Feed-back de l'atelier	FEED-BACK 1. Qu'est-ce que ça vous a apporté de faire cette évaluation participative ? 2. Qu'est-ce que ça m'a apporté à moi en tant que chercheuse ? REMERCIEMENTS Objectif (casquette jardinière/animatrice) : échanger des savoirs.	Animation et gestion du temps : Emma	- Enregistrement vocal	- Dictaphone

Éléments à évaluer : nos règles de vie, notre production, notre organisation, le matériel à disposition, notre place ou notre rôle dans le projet, nos liens avec l'extérieur

Questions de relance pour analyser l'empowerment communautaire selon les 4 dimensions de Racine (2006, 146-152) :

- Participation
 - o PASSÉ : Que diriez-vous de votre participation ? auriez-vous aimé participer plus – ou moins ? en quoi ? (laisser répondre et seulement si rien, alors : sur le choix des cultures ? dans l'organisation ?....)
 - o FUTUR : aimeriez-vous faire partie du groupe des organisateurs – ou du groupe qui prend les décisions ?
- Compétences
 - o PASSÉ : Qu'est-ce que vous avez pu enseigner, transmettre aux autres participant.e.s ? Qu'est-ce que vous avez appris de neuf ?
 - o PASSÉ : Qu'est-ce que vous avez appris jusqu'à maintenant ? Que vous ne saviez pas avant ?
- Communication
 - o PASSÉ : Qu'est-ce que le jardin vous a permis d'échanger avec d'autres femmes dans le projet ? sur quoi avez-vous partagé en particulier ? A quels moments pouviez-vous avoir plus d'échanges ? dans quels lieux ?
- Capital communautaire
 - o PASSÉ : quelles sont les valeurs importantes selon vous ? Partage, solidarité ?
 - o FUTUR : s'il n'y a plus d'activités en hiver, pensez-vous retrouver tout de même les personnes du groupe ? comment ? où ? autour de quoi ?
 - o FUTUR : J'avais entendu que certains d'autres vous désireraient avoir une parcelle privée... Pourquoi ?

Tableau organisationnel
Le 18 novembre 2016 à Aigle

Questions générales :

Quels sont les changements que vous avez sentis depuis le début de ce projet ? → Comment ce changement s'est-il produit ? Quelles sont les causes ?

Annexe 4 : aperçu du tableau à deux entrées de l'évaluation participative (passé et futur)



Annexe 5 : idées des éléments à évaluer durant le bilan**Idées d'éléments à évaluer****Matériel****Production****Place dans le projet / dans le groupe****Organisation****Partage des récoltes**