

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

JARDIN ET JARDINAGE
UN TERREAU FERTILE POUR LA FORMATION CONTINUE
DES ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
PHILIPPE MAHUZIES-SANUY

AVRIL 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie Lucie Sauvé, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, et Richard Etienne, Maître de conférence HDR en sciences de l'éducation à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3 de m'avoir encouragé et soutenu à poursuivre mes études universitaires.

Merci à Hélène, mon épouse, ainsi qu'à mes parents, qui ont fait preuve de beaucoup de patience et qui ont su me soutenir dans mes moments de découragement.

Je tiens également à remercier, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail, Vincent Larbey ainsi que tous les membres du comité de pilotage du projet fédérateur « Petits jardins saugrenus ».

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	x
RESUME.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Éduquer : qu'est-ce à dire ?	4
1.2 L'éducation relative à l'environnement : une composante fondamentale de l'éducation	5
1.3 La formation continue des enseignants dans une perspective d'éducation relative à l'environnement	7
1.4 Le potentiel de formation d'un jardin	9
1.5 Objectifs de la recherche	13
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	15
2.1 Le jardin : des mots pour le dire au concept	16
2.2 Le jardin dans une perspective d'éducation relative à l'environnement	19
2.3 Jardins collectifs Québécois et Français	21
2.3.1 Les jardins collectifs et communautaires Québécois.....	22
2.3.2 Les jardins collectifs en France	25
2.3.3 Différences entre les jardins collectifs Français et Québécois	25
2.3.4 Jardin et jardinage collectifs : des invariants jardiniers possibles	26
2.3.5 L'imaginaire du jardinier.....	27
2.4 Le courant de l'écoformation.....	28

2.5	Le courant praxique	31
2.5.1	Les quatre phases du modèle expérientiel de Kolb (1984).....	32
2.5.2	Les quatre styles d'apprentissages.....	34
2.5.3	Limites et réflexion.....	35
2.6	Les compétences	36
2.6.1	Le concept de compétence.....	36
2.6.2	Savoir gérer la complexité.....	39
2.6.3	Le rôle de l'autre dans la construction des compétences.....	44
2.6.4	Savoir, vouloir et pouvoir-agir	45

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE	47	
3.1	Une étude de cas.....	47
3.2	Choix des participants.....	48
3.3	Stratégies de collecte de données	48
3.3.1	Types d'entrevues réalisées	53
3.4	Analyse des données.....	54
3.5	Présentation générale du cas.....	57
3.5.1	La phase de formation	58
3.5.2	La phase d'expérimentation réflexive	61
3.6	Caractéristiques des enseignants interviewés et de leur établissement scolaire respectif.....	61

CHAPITRE IV

RÉSULTATS RELATIFS AUX MOTIVATIONS ET AUX COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	67	
4.1	Jardiner à l'école : les raisons	67
4.1.1	Des raisons personnelles.....	68
4.1.2	Des raisons professionnelles : donner du sens aux apprentissages.....	73
4.2	Les compétences pédagogiques développées	76
4.2.1	Articuler le projet de jardin avec l'univers scolaire.....	76
4.2.2	Les articulations prévues et réalisées au-delà du programme.....	81
4.2.3	Mise en œuvre et conduite des apprentissages scolaires	86

4.2.4	Développement d'une pédagogie centrée sur l'apprenant.....	100
4.2.5	Projet de jardin et démarche d'écoformation.....	105
4.2.6	Contribution du jardin au développement des compétences pédagogiques.....	111
4.3	Les compétences relationnelles développées.....	117
4.3.1	Relations avec les autres enseignants.....	117
4.3.2	Relations avec les associations.....	122
4.3.3	Relations avec les parents.....	125
4.3.4	Relations avec la municipalité.....	131
4.3.5	Gestion globale des aspects relationnels.....	135
4.4	Synthèse des résultats.....	138
4.4.1	Le vouloir-agir.....	139
4.4.2	Le savoir-agir.....	140
4.4.3	Le pouvoir-agir.....	142

CHAPITRE V

RÉSULTATS RELATIFS AU PROCESSUS DE CONSTRUCTION

DES COMPÉTENCES.....	143
----------------------	-----

5.1	Le processus de construction des compétences.....	144
5.1.1	L'importance du pouvoir et du vouloir-agir.....	147
5.1.2	Le pouvoir-agir.....	147
5.1.3	Le vouloir-agir.....	150
5.2	Le potentiel de formation d'un jardin.....	150

CONCLUSION.....	155
-----------------	-----

APPENDICE A

GUIDE D'ENTREVUE.....	157
-----------------------	-----

A.1	Questions ayant trait aux compétences pédagogiques développées.....	157
A.2	Questions ayant trait aux compétences relationnelles développées.....	161
A.3	Questions ayant trait aux compétences réflexives développées.....	164

APPENDICE B	
SIGLES UTILISÉS POUR CODER LES DONNÉES	165
B.1 Types de données	165
B.2 Types de sites	165
B.3 Types d'écoles	166
B.4 Types de sujets	166
B.5 Identification des individus.....	166
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE UTILISÉS RELATIFS AUX CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ET À CELLES DE LEUR ÉTABLISSEMENT RESPECTIF	167
C.1 Questionnaires à destination des enseignants interviewés.....	167
C.2 Questionnaire pour cerner les caractéristiques de l'établissement.....	168
RÉFÉRENCES	170

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Potentiel de formation du jardin	18
Figure 2.2	Les trois sphères interreliées du développement personnel et social	20
Figure 2.3	Carte conceptuelle du jardin	24
Figure 2.4	Les trois « maîtres » de l'éducation selon J.-J. Rousseau	28
Figure 2.5	Les quatre phases du modèle expérientiel de Kolb (1984).....	33
Figure 2.6	Les quatre styles d'apprentissage	35
Figure 2.7	La compétence : résultante de la combinaison du savoir, vouloir et pouvoir agir. Le Boterf (2000, p. 191)	45
Figure 3.1	Programme expérimental de mise en œuvre d'un jardin.....	57
Figure 3.2	La situation d'apprentissage	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Résumé des principales caractéristiques attendues du professionnel.....	40
Tableau 3.1	Schéma d'entrevue	49
Tableau 3.2	Grille des catégories pour l'analyse des données.....	55
Tableau 3.3	Caractéristiques des enseignants interviewés.....	66
Tableau 3.4	Caractéristiques des établissements des enseignants interviewés	66

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE A. GUIDE D'ENTREVUE	157
A.1 QUESTIONS AYANT TRAIT AUX COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DÉVELOPPÉES	157
A.2 QUESTIONS AYANT TRAIT AUX COMPÉTENCES RELATIONNELLES DÉVELOPPÉES	161
A.3 QUESTIONS AYANT TRAIT AUX COMPÉTENCES RÉFLEXIVES DÉVELOPPÉES	164
APPENDICE B. SIGLES UTILISÉS POUR CODER LES DONNÉES	165
B.1 TYPES DE DONNÉES	165
B.2 TYPES DE SITES	165
B.3 TYPES D'ÉCOLES	166
B.4 TYPES DE SUJETS	166
B.5 IDENTIFICATION DES INDIVIDUS	166
APPENDICE C. QUESTIONNAIRES UTILISÉS RELATIFS AUX CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ET À CELLES DE LEUR ÉTABLISSEMENT RESPECTIF	167
C.1 QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS.....	167
C.2 QUESTIONNAIRE POUR CERNER LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT	168

RÉSUMÉ

Cette recherche de nature exploratoire a pour objet le potentiel de formation d'un jardin. Elle vise à contribuer au développement du champ théorique et pratique de la formation continue des enseignants en éducation relative à l'environnement. Elle se penche sur les compétences professionnelles développées par un groupe d'une vingtaine de professeurs des écoles en France, engagés dans un projet de jardin et de jardinage. Ce projet est associé à un dispositif de formation qui s'articule en deux temps, soit une formation préalable des enseignants suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire.

En envisageant le jardin comme un contexte et un objet de formation pertinents et porteurs, nous avançons l'hypothèse que la pratique du jardinage à l'école favorise chez les enseignants, la construction de compétences professionnelles susceptibles de promouvoir le développement de pratiques pédagogiques novatrices ainsi que la reconstruction du réseau des relations personne – société – environnement.

Les raisons qui incitent les enseignants à jardiner à l'école, la nature des compétences professionnelles développées pour mener à bien un projet de jardinage et la façon dont le jardin contribue au développement de ces compétences font l'objet de l'étude de cas présentée dans ce mémoire.

Notre travail montre que la pratique du jardinage à l'école est de nature à favoriser la mise en œuvre chez les enseignants de stratégies pédagogiques qui tiennent davantage compte de notre rapport au monde, à la fois rationnel et sensible, de la globalité et de la complexité de l'objet d'apprentissage (le réseau des relations personne – société – environnement) et du lien entre la théorie et l'agir. Elle permet également d'instaurer des relations enseignants – élèves moins axées sur l'autorité et la transmission de connaissances, mais sur un processus d'apprentissage privilégiant l'engagement personnel, la créativité, la responsabilité et l'autonomie.

Ce potentiel de formation du jardin tient au fait qu'il se présente, malgré sa taille modeste, comme un écosystème complexe. C'est un espace de liberté à la fois clos et ouvert, privé et public, individuel et collectif, dans lequel il est possible d'engager ses valeurs, d'exprimer sa créativité et d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques.

Les résultats et les éléments de discussion présentés dans ce mémoire peuvent offrir des repères pour d'autres travaux qui viendraient compléter et enrichir les connaissances relatives au potentiel de formation du jardin en éducation relative à l'environnement.

Mots clés : Éducation – Environnement – Formation – Jardin – Pédagogie – Compétences – Écoformation

RESUME

This exploratory research aims at contributing to the theoretical and practical field of teachers' professional development in environmental education. It investigates the professional competences developed by a group of twenty French school teachers working on a garden and gardening project.

A garden turns out to be a relevant and stimulating educational object and context of learning. We emit the hypothesis that gardening at school also favours the development of teacher's educational and relational competences which might promote the emergence of innovatory pedagogical practices aiming at reconstructing the network tying together people, society and environment.

More specifically, the reasons which constitute the teachers' motivation to garden at school, the nature of professional competences developed while managing a garden project efficiently and the specific role of gardening in developing such competences are the objects of this research.

Our work shows the relevance of gardening as a professional development context in the field of environmental education. Gardening at school fosters the adoption of educational strategies that take into account our relationship to the world both on an emotional and rational basis. It can integrate the entire and complex learning process involved in what links together people, society and environment. It invites to combine theory and practice. It also enables a shift from a student – teacher relationship based on authority and transmission of knowledge to a learning process favouring personal investment, creativity, responsibility and autonomy.

The professional development potential of a garden is due to the fact that it is a complex ecosociosystem in spite of its small size. It a space of liberty, open and closed at the same time, private and public, individual and collective, in which it is possible to clarify one's values, express one's creativity and experiment new educational practices.

This thesis offers some bases for other research work that might contribute to enrich the existing knowledge relative to the professional development potential of a garden and gardening in the field of environment education.

Key words :

Education – Environment – Teachers' professional development – Garden – Pedagogy – Competences – Eco-education.

INTRODUCTION

Professeur des écoles, je suis chargé de mission par l'Inspection académique de l'Hérault (France) pour le développement des sciences et de l'éducation à l'environnement au primaire depuis 1995. Dans le cadre de cette mission, je développe, en partenariat avec la Communauté d'agglomération de Montpellier, un centre de ressources « nature et environnement » : l'Écolothèque. Installée sur la commune de Saint-Jean-de-Védas, aux portes de Montpellier, à proximité d'une zone urbaine commerçante et de grandes voies de circulation, l'Écolothèque offre un domaine préservé et aménagé invitant les enfants et les enseignants à mieux connaître la nature sauvage et apprivoisée, l'agriculture et l'élevage respectueux de l'environnement, l'écologie urbaine et les grands enjeux environnementaux.

Des stages de formation continue en environnement sont régulièrement organisés pour les enseignants. Ils sont l'occasion d'un enrichissement tant sur le plan des contenus que des méthodes. Ma mission s'articule autour de trois axes : l'accompagnement pédagogique des enseignants dans le développement de projets de classe ou d'école, la formation continue des enseignants et le développement de ressources dans ce domaine. C'est dans ce contexte général que j'ai été amené à m'intéresser au jardin et à la pratique du jardinage dans le cadre scolaire. Sur le département de l'Hérault, l'année scolaire 2001-2002 a été marquée par une forte augmentation des demandes liées à des projets de jardinage. À l'école aussi, le jardinage est à la mode ! L'année 2002-2003 semble confirmer cette tendance. C'est avant tout dans le domaine de l'enseignement des sciences que viennent s'articuler ces demandes. Les objectifs des enseignants sont explicites et font référence aux programmes de l'Éducation nationale : « Découvrir le monde » (cycles 1 et 2) et « Sciences et technologies » (cycle 3). Viennent ensuite des demandes liées à l'éducation à l'environnement, à l'aspect esthétique du jardin (Arts visuels) et enfin, des demandes émanant d'écoles nouvellement construites ou en cours de construction pour lesquelles les enseignants voudraient intégrer un jardin, autant pour ses aspects pédagogiques que pour des raisons liées à l'amélioration du cadre de vie.

C'est cet engouement pour le jardin qui nous a amenés, mon équipe et moi, à inscrire « le jardin » dans des programmes de formation continue des enseignants dans une perspective plus large d'éducation à l'environnement.

En 2002, à notre initiative, un projet fédérateur intitulé : « Jardinons les arts et les sciences » a été mis en oeuvre. Ce programme regroupait huit classes (170 enfants). Pour les enseignants engagés dans ce projet, les jardins apparaissent comme des supports privilégiés d'activités scientifiques ou artistiques, les deux approches restant toujours bien distinctes. Le projet fédérateur avait pour ambition de lier la démarche scientifique et artistique dans la pratique du jardinage en alternant des moments de formation, des rencontres avec des artistes plasticiens, des jardiniers et des botanistes, et des moments de pratique.

Dans la même optique, en 2003, nous avons inscrit au plan de formation continue des enseignants un stage intitulé : « Le jardin au carrefour des sciences et des arts ». Ce stage était prévu pour 11 participants, nous avons reçu 150 demandes ! Afin d'approfondir mes connaissances dans ce domaine, je me suis engagé à l'automne 2003, dans la formation en éducation relative à l'environnement à distance dispensée par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal. Cette formation m'a permis de construire et d'initier en septembre 2004, un programme expérimental de formation des enseignants qui souhaitent réaliser un jardin dans le cadre scolaire. Ce programme a été reconduit pour l'année 2005-2006.

En lien avec cette expérience, il me semble aujourd'hui opportun de mieux comprendre les dynamiques éducationnelles générées par un tel programme. Dans le cadre d'une recherche à la maîtrise en éducation, je me suis donc penché sur le potentiel de formation pédagogique du jardin dans un contexte de formation continue des enseignants au primaire.

Le premier chapitre de ce mémoire cerne la problématique, identifie le problème de recherche et précise les objectifs généraux. Nous envisageons la pratique du jardinage scolaire comme un contexte et un objet de formation pertinents et porteurs et nous posons l'hypothèse que

cette pratique favorise le développement de compétences professionnelles chez les enseignants. Dans cette perspective, nous questionnons les compétences pédagogiques et relationnelles développées par les enseignants qui jardinent dans le cadre scolaire et nous inscrivons le développement de ces compétences dans une dynamique de formation continue.

Le deuxième chapitre aborde les principaux éléments d'un cadre conceptuel et théorique qui permettent d'appréhender le jardin et son rôle dans le contexte de l'éducation, en particulier au primaire, et de la formation continue des enseignants. Les concepts clés relatifs au jardin et la pratique du jardinage dans une perspective d'éducation relative à l'environnement y sont clarifiés. Le concept de compétence y est explicité et les éléments théoriques ayant trait au courant praxique et au courant de l'écoformation dans lequel s'inscrit le programme de jardin et de jardinage scolaire au primaire y sont développés.

Le chapitre concernant la méthodologie, présente la démarche de l'étude de cas que nous avons réalisée. Nous abordons les aspects touchant aux choix des participants, aux stratégies de collecte et d'analyse des données et nous exposons le programme de jardin et de jardinage scolaire qui constitue notre cas.

L'analyse des données nous permet de présenter et de discuter les résultats de cette recherche exploratoire relatifs aux compétences pédagogiques et relationnelles développées par un petit groupe d'enseignants motivés, réunis autour d'un projet de jardin ; celui-ci était associé à un dispositif de formation comprenant une phase d'échanges théoriques suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le cadre scolaire. Il nous a été ainsi possible de mettre en lumière le potentiel de formation du jardin.

En montrant comment une telle dynamique de formation centrée sur le jardin est susceptible de promouvoir le développement de pratiques pédagogiques novatrices ainsi que la reconstruction du réseau des relations personne – société – environnement, cette recherche a pour but de contribuer au développement théorique et pratique de la formation continue en éducation relative à l'environnement.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente d'abord la vision générale de l'éducation dans laquelle nous inscrivons notre travail. L'éducation relative à l'environnement est abordée comme composante fondamentale de l'éducation et dans la perspective de la formation continue des enseignants. Dans cette perspective la pratique du jardinage est envisagée comme un objet de formation pertinent et porteur et nous faisons l'hypothèse qu'elle favorise le développement de compétences professionnelles chez les enseignants. C'est dans le cadre plus spécifique d'un projet de jardin et de jardinage scolaire au primaire que nous présentons les objectifs de notre recherche.

1.1 ÉDUIQUER : QU'EST-CE À DIRE ?

L'« Éducation » d'un enfant ne se joue pas qu'à l'école mais également dans son milieu familial, social et plus généralement dans toutes les situations qu'il est amené à vivre et à travers lesquelles il va se construire et développer sa relation au monde. Progressivement, il va être incité à donner du sens au monde vécu, à s'intégrer et agir dans la vie sociale et à se projeter dans l'avenir. Ainsi envisagée, l'éducation devient un vaste projet, le projet de toute une vie dont les finalités s'apparentent au développement d'un savoir-être en lien avec le savoir-vivre et le savoir-devenir. Les années d'école constituent un temps fort de cette grande entreprise. L'éducateur y occupe une place importante. Brief et Morin (2001, p. 179) établissent « *qu'éduquer se place à la fine pointe enrichissante des activités pédagogiques*

d'intervenir, d'instruire, d'enseigner et de former¹ », ce qui amène de nombreux chercheurs et formateurs à s'interroger sur les compétences professionnelles à développer pour former un « bon » enseignant. Quels types de compétences privilégier ? Comment les acquérir ? L'enseignant doit posséder les compétences nécessaires pour enseigner, mais il doit également développer des compétences pour former et éduquer. Ces types de compétences, relatives au développement d'un savoir-être en lien avec le savoir-vivre et le savoir-devenir, sont difficiles à définir : elles caractérisent la complexité même de l'acte d'éduquer et reflètent toute la richesse de l'éducation. Cette réflexion sur les compétences professionnelles à construire pour former et éduquer interpelle la fonction même de l'école et demande de s'attarder sur le type de formation des enseignants à développer.

Une telle conception de l'éducation axée sur le développement d'un savoir-être en lien avec un savoir-vivre et un savoir-devenir confronte l'école actuelle encore trop centrée sur l'acquisition de connaissances. Elle fait appel au développement de compétences multiples chez les enseignants ; or jusqu'ici, malgré la récente mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaires de formation des maîtres², les processus de formation des enseignants restent insuffisamment axés sur le développement de compétences orientées vers le développement d'un savoir-être en lien avec un savoir-vivre et un savoir-devenir.

1.2 L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT : UNE COMPOSANTE FONDAMENTALE DE L'ÉDUCATION

C'est dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, parce qu'elle concerne notre relation au milieu de vie, encore peu prise en compte en éducation, que nous souhaitons

¹ Pour ce réseau de concepts, nous nous référons aux définitions données par Jean-Claude Brief et Jocelyne Morin (2001, p. 171-172) dans leur ouvrage « *Comprendre l'Éducation* ».

² Le cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres est présenté dans le bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 1 du 4 janvier 2007.

ancrer notre recherche. Pour Sauvé (1997a, p. 42), l'éducation relative à l'environnement vise plus particulièrement la reconstruction du réseau des relations personne – société – environnement. L'auteure envisage l'éducation relative à l'environnement selon trois perspectives interreliées : environnementale, éducative et pédagogique. Dans une perspective environnementale, l'éducation relative à l'environnement est perçue comme un outil de résolution de problèmes environnementaux à l'interface des réalités écologiques et sociales. La perspective éducative fait référence au développement de compétences cognitives (dont l'investigation critique), affectives, pragmatiques (de l'ordre de l'éco-gestion) entre autres, éthiques (dont la clarification des valeurs), politiques et esthétiques, de nature à favoriser l'harmonisation du lien avec l'environnement. La rupture entre les êtres humains et leur milieu de vie serait à l'origine de nombreux problèmes environnementaux. Cela implique qu'il faut s'intéresser aux fondements des rapports des humains entre eux et avec leur milieu de vie. Quant à la perspective pédagogique, elle est centrée sur l'adoption d'approches et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent davantage compte du caractère multidimensionnel de la personne en développement (aspects cognitifs, affectifs, sociaux, moraux, kinésiques...), de la globalité et de la complexité de l'objet d'apprentissage (réseau des relations personne – société – environnement), du caractère socialement construit du savoir, du lien entre théorie et agir.

On peut ainsi caractériser la pédagogie de l'éducation relative à l'environnement par l'interdisciplinarité, l'apprentissage coopératif, le recours à la démarche de résolution de problème et à la pédagogie de projets, une ouverture de l' cole sur le milieu, le partenariat avec la communauté éducative. Elle privilégie également les relations enseignants –  l ves axées non sur l'autorité et la transmission de connaissances, mais sur un processus d'apprentissage privilégiant réengagement personnel, créativité, responsabilité et autonomie. Toujours d'après Sauvé (1997b), la pédagogie de l'éducation relative à l'environnement, parce qu'elle se heurte au cloisonnement disciplinaire et horaire, se confronte à la culture pédagogique traditionnelle, stimule l'analyse critique des réalités scolaires et invite à la transformation de ces dernières.

En toute pertinence et au regard de ces principes pédagogiques portés par l'éducation relative à l'environnement, la formation des enseignants devrait intégrer l'analyse critique des réalités scolaires et des pratiques pédagogiques; or jusqu'à présent, malgré l'orientation des nouveaux programmes en relation avec le socle commun de connaissances et de compétences³, la formation initiale et continue des maîtres reste encore essentiellement axée sur la transmission de savoirs.

1.3 LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Notre recherche s'inscrit plus spécifiquement dans les perspectives éducative et pédagogique de l'éducation relative à l'environnement dans le contexte de la formation continue des enseignants, sans toutefois évacuer la perspective environnementale à laquelle elles sont étroitement liées. Les diverses approches et les nombreux courants qui caractérisent l'éducation relative à l'environnement nous apparaissent comme des éléments fondamentaux à prendre en compte dans la formation des enseignants. D'après Sauvé (2001a), la formation des acteurs de l'éducation relative à l'environnement privilégiant une approche réflexive, expérientielle, critique, praxique, interdisciplinaire et collaborative serait susceptible de favoriser, de stimuler et d'optimiser le développement de compétences professionnelles chez les enseignants et animateurs dans ce domaine. Par ailleurs, selon Sauvé (2005), il existe de nombreux courants qui correspondent à diverses façons de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement (naturaliste, résolutique, systémique, biorégionaliste...). En toute cohérence, la formation des enseignants ne doit pas ignorer cette diversité pédagogique. Toutefois, selon les contextes et les objectifs de formation, les

³ Le Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation est précisé dans le J.O n° 160 du 12 juillet 2006, page 10396, texte n° 10.

formateurs sont amenés à privilégier certains courants. Notre démarche de formation privilégie le courant praxique et le courant de l'écoformation⁴.

Le courant praxique met l'accent sur l'apprentissage au cœur de l'action. Cet apprentissage fait appel à la réflexivité dans et sur l'action. Ici, les compétences relatives au développement professionnel des enseignants prennent un relief bien particulier. Elles s'associent à ce que Donald Schön (1983) nomme « *la réflexion dans l'action* », qui met en jeu une praxis critique en étroite relation avec le milieu de vie. Nous avons retenu le courant praxique au regard de sa dimension expérientielle.

Dans le cadre de leur pratique professionnelle, les enseignants développent des savoir-agir expérientiels qui mériteraient d'être explicités, analysés et valorisés. La formation continue devrait davantage prendre en compte ces savoirs issus de l'expérience, pourtant, encore aujourd'hui, elle ne permet pas aux enseignants de se doter des outils nécessaires à l'analyse des apprentissages construits en contexte professionnel.

Le courant de l'écoformation propose l'exploration de la dimension formative du rapport au monde d'un individu au sein de son milieu physique. Ce courant est essentiellement porté par le groupe de recherche en Écoformation dirigé par Gaston Pineau (Université François-Rabelais de Tours) et René Barbier (Université de Paris 8).

Notre rapport au monde qui est à la fois sensible et rationnel devrait être davantage pris en compte dans les pratiques de formation des enseignants notamment en éducation relative à l'environnement. Dominique Cottreau (1997) dans son ouvrage « *Alterner pour apprendre* », envisage d'ailleurs une formation intégrant ce double rapport au monde. L'auteure développe ce principe de formation dans ce qu'elle appelle la pédagogie de l'alternance.

⁴ Le courant praxique et le courant de l'écoformation seront abordés dans l'explicitation de notre cadre conceptuel et théorique.

Aujourd'hui, comme l'énonce fort justement Pineau (2003), « *Dans les tensions déjà vives entre le développement personnel et le développement socio-économique, introduire ce tiers trop longtemps exclu de l'environnement matériel pose un défi historique qu'il est vital de relever pour construire une société vivable et viable* ».

1.4 LE POTENTIEL DE FORMATION D'UN JARDIN

Dans cette recherche, le développement des compétences professionnelles des enseignants sera abordé dans le cadre d'une expérience de mise en œuvre d'un projet de jardin et de jardinage scolaire au primaire. En France, depuis une dizaine d'années, le jardin est devenu l'objet de nombreuses expositions, conférences, colloques. Ainsi, pour marquer le passage à l'an 2000, Gilles Clément invente « Le jardin planétaire » exposé à la grande halle de la Villette à Paris tel « ... *un projet politique d'écologie humaniste* ». Le jardin se présente aussi comme une dimension essentielle du patrimoine collectif⁵. En 2003, le ministère de la Culture et de la communication initie l'opération : « Rendez-vous au jardin ». En 2004, plus d'un million de visiteurs se sont retrouvés à cette manifestation qui a été également reconduite en 2005. Dans le même temps, toujours à l'initiative du ministère de la Culture et de la communication, certains jardins se voient octroyer le label de « Jardin remarquable » et par l'opération « Adoptez un jardin », les écoliers sont invités à investir ces espaces. Ces initiatives ministérielles sont relayées au niveau local par de nombreuses associations environnementales comme le réseau « École et Nature » ou l'association « État des lieux ». Dans un autre registre, les revues spécialisées⁶ ou non ne manquent pas d'éloges au sujet du jardin et ont connu ces dernières années, un essor considérable.

⁵ Depuis 1982, les jardins sont reconnus et protégés par la Charte de Florence comme des éléments importants du patrimoine architectural. Comme les monuments historiques et les musées, ils sont aujourd'hui perçus comme une dimension fondamentale de notre culture générale.

⁶ Presse écrite abordant les thèmes de l'horticulture, de l'habitat, du loisir, du patrimoine, de la sociologie...

Pas de doute, le jardin est dans l'air du temps⁷ ! L'intérêt manifesté par les enseignants pour le jardin et le jardinage peut s'inscrire dans cette mouvance.

Larbey (2003, p. 6) nous rappelle que, de tout temps, le jardin et le jardinage se voient attribuer de nombreuses vertus. Le jardin et le jardinage vont ainsi apparaître aptes à favoriser des comportements recherchés tant pour leurs qualités sociales que thérapeutiques. Les institutions vont donc prescrire le jardin, comme pour remédier à tous les maux de la société. Le monde de l'éducation n'échappe pas à cette logique déterministe. Le jardin devient donc pédagogique et éducatif ! En France, il a été ainsi instrumentalisé dans les programmes officiels de l'Éducation nationale de l'école primaire. Le jardin est recommandé voire prescrit pour aborder les sciences et l'éducation à l'environnement. Plus récemment, on le retrouve présenté, à titre de projet exemplaire, dans les documents d'accompagnement de la Circulaire qui institue, depuis juin 2004, une éducation relative à l'environnement pour un développement durable. Il fait aussi la « Une » de nombreuses revues pédagogiques et sites internet.

Certaines recherches dans le domaine des sciences sociales et des sciences de l'aménagement ont permis de vérifier le potentiel de reconstruction sociale du jardin. Par exemple, l'étude réalisée par Bouvier et Sénécal (2002), relative aux jardins communautaires de la ville de Montréal montre que la dynamique sociale recherchée reste limitée. Sénécal et Bouvier (2001, 2002) font apparaître ces jardins communautaires comme un lieu complexe et également ambigu « *exprimant à la fois un désir de sociabilité et d'anonymat, de ville et de nature, de travail et de loisir [...] au contenu social incertain* », dans lequel il est difficile d'établir clairement le lien au territoire environnant. Toujours au Québec, d'après Boulianne (2001), le programme de jardinage collectif qui se caractérise par une structure décisionnelle centralisée, une division tayloriste du travail et un processus de travail qui échappe en grande partie au contrôle des producteurs ne semble pas favoriser le renforcement du pouvoir d'agir collectif. Constatant que le raisonnement fonctionnaliste n'est pas suffisant pour analyser la richesse et la diversité de ces pratiques, Larbey (2003, p. 58-59) opte pour une approche ethnographique de ce phénomène. Il inscrit sa réflexion dans le cadre plus large

⁷ Les recherches de Françoise Dubost (1997) et Florence Weber (1998) témoignent que cet engouement pour le jardin ne peut pas être uniquement circonscrit à un phénomène de mode.

du sens du jardinage en société. En s'appuyant sur les travaux entrepris dès les années 1970 par Françoise Dubost⁸ et Florence Weber⁹, l'auteur met en évidence certains « invariants » possibles susceptibles d'éclairer les pratiques jardinières : les mythes et symboles, l'organisation de l'espace, les soins méticuleux qui traduisent une volonté de dominer et gérer la nature, l'investissement du lieu, l'aspect fusionnel entre l'acteur et son terrain. Au-delà de la simple mise en œuvre de techniques culturelles et utilitaires, Larbey (2003, p. 57-61) explore dans le contexte plus particulier des jardins populaires partagés la dimension créative du jardinage au travers de ce qu'il nomme « *l'imaginaire jardinier* ».

Ces observations et réflexions relatives à la dynamique sociale du jardin, aux sens du jardinage et à l'imaginaire jardinier se posent également en milieu scolaire mais elles n'ont pas fait l'objet d'études spécifiques. Pourtant, un certain type de jardin et de jardinage se développe également dans le contexte scolaire. Rappelons que le jardin est prescrit dans les programmes de l'Éducation nationale. Pour beaucoup d'enseignants, la réalisation d'un jardin dans le cadre scolaire reste étroitement associée à une vision rationnelle de la science dont découle nécessairement une technicité appropriée. Les compétences à acquérir se confondent alors avec l'apprentissage de cette technicité. Mais au-delà de cette vision assez restrictive, quel est le rôle du jardin à l'école ? Quelles compétences pédagogiques sont mises en jeu dans un projet de jardin et de jardinage scolaire ? Quel est le potentiel éducationnel du jardin ? Ces questions ne semblent pas préoccuper les sciences de l'éducation. Nous nous proposons de contribuer à combler, modestement, cette lacune.

Le cas que nous souhaitons explorer à cet effet est une expérience de jardin et de jardinage née de l'expression d'une envie collective de « jardiner » chez un groupe d'enseignants et de formateurs motivés. Cette volonté s'est cristallisée autour d'un projet relatif à la mise en

⁸ Dans son livre « *Les jardins ordinaires* », Françoise Dubost (1997), sociologue et directrice de recherches au CNRS, relate son approche historique, sociologique et ethnologique des jardins populaires français.

⁹ Dans son ouvrage « *L'honneur des jardiniers* », Florence Weber (1998), ethnologue et directrice de recherches à l'INRA, compare diverses pratiques du jardin dans les classes populaires.

œuvre de jardins dans le cadre scolaire. Le projet de jardin en question comprend deux temps :

- 1) une formation préalable des enseignants qui s'inscrit dans le courant praxique et celui de l'écoformation, identifiés plus haut ;
- 2) une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire.

Concernant la partie formation de ce projet, une première évaluation a permis de mettre en évidence certains aspects qu'il nous paraît important de relater ici. Tous les enseignants mettent en avant leur étonnement face à la diversité et à la richesse de leurs découvertes relatives au potentiel pédagogique et éducatif du jardin. On peut relever, à titre d'exemple, cette réflexion significative d'un des stagiaires : « *Je croyais que ce stage allait être très sciences et puis, j'ai été emporté dans quelque chose d'inhabituel : ça m'a fait plaisir, j'ai vécu ce stage comme un cadeau* ». La richesse des échanges au sein du groupe et avec les formateurs ressort également de façon récurrente et importante dans l'évaluation. Cette richesse est perçue comme professionnellement utile dans la mesure où elle a pu s'exprimer dans le cadre d'expériences concrètes, source d'enrichissement individuel et collectif : « *Le stage était enrichissant dans le sens où il y a eu du concret et que ça donne envie...* ». Dans la même perspective, beaucoup d'enseignants font référence à l'alternance entre les aspects rationnels et imaginaires relatifs au jardin : « *Aller de l'imaginaire vers le concret, permet de mieux cerner la réalité...* ». Certains stagiaires se projettent également dans les réalisations futures qu'ils souhaitent mettre en œuvre de retour dans leur école : « *C'est génial de pouvoir me lâcher dans ma profession avec les enfants* ».

Mais de quelle richesse s'agit-il au juste et quel est ce caractère inhabituel ? Ces premiers éléments, relatifs au potentiel de formation du jardin et relevés ici à titre d'exemple nourrissent le questionnement auquel tente de répondre cette recherche et leur étude mérite d'être approfondie.

1.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour objet le potentiel de formation du jardin. Elle questionne à cet effet les compétences professionnelles développées par les enseignants dans ce projet. Elle a pour but de contribuer au développement du champ théorique et pratique de la formation continue en éducation relative à l'environnement.

L'étude de cas que nous avons réalisée et qui sera décrite au chapitre portant sur la méthodologie vise à explorer, identifier, caractériser et à mieux comprendre les types de compétences professionnelles développées par les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet de jardin et de jardinage scolaire au primaire. Ce projet comprend, rappelons-le, une formation préalable des enseignants suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le cadre scolaire. Dans cette perspective, nous nous demandons, entre autres, si la complexité et l'ambiguïté de cet espace mises en lumière par Sénécal et Bouvier (2001, 2002), sont en mesure de diminuer la difficulté qu'éprouvent les enseignants à révéler leur pratique pédagogique hors de leur classe et à en discuter. Ce point nous semble important au regard de la dynamique qu'il est importe de favoriser dans les équipes éducatives, mais également, dans les relations entre les enseignants et les autres acteurs de l'école (parents d'élèves, commerçants, associations de quartier...).

En envisageant la pratique du jardinage comme un objet de formation pertinent et porteur, nous avançons l'hypothèse qu'elle favorise le développement de compétences pédagogiques et relationnelles chez les enseignants, susceptibles de promouvoir le développement de pratiques pédagogiques novatrices, qui tiennent compte de notre rapport au monde et qui s'attachent davantage à la globalité et à la complexité de l'objet d'apprentissage (réseau des relations personne – société – environnement).

Dans cette perspective, notre travail a pour objectif de :

- mettre en lumière les raisons qui incitent les enseignants à s'engager dans le jardinage scolaire ;
- identifier et caractériser les compétences professionnelles qui ont été développées pour mener à bien le projet de jardinage ;
- comprendre la façon dont le projet de jardin a contribué au développement de ces compétences.

Cette problématique s'articule autour de concepts clés comme le jardin, l'écoformation, le courant pratique et les compétences. Ces éléments seront maintenant développés et explicités dans notre cadre conceptuel et théorique.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Le cadre conceptuel et théorique développé dans ce chapitre appréhende le jardin dans le contexte qui nous préoccupe, soit la formation des acteurs de l'éducation relative à l'environnement. Dans ce chapitre, nous développerons d'abord les concepts clés qui permettent de mieux comprendre le jardin au regard de la formation continue des enseignants dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. C'est aussi dans cette perspective que le courant de l'écoformation sera abordé. Le projet de jardin que nous souhaitons aborder comprend, nous le rappelons, une formation préalable des enseignants qui s'inscrit dans le courant praxique et celui de l'écoformation, suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire. La dimension expérientielle du courant praxique sera envisagée au travers du modèle expérientiel de Kolb (1984). Les éléments théoriques relatifs au courant praxique et au courant de l'écoformation constituent en effet un cadre de référence pertinent pour notre recherche. Nous présenterons enfin ce que nous entendons par compétences.

2.1 LE JARDIN : DES MOTS POUR LE DIRE AU CONCEPT ¹⁰

Évoqué communément, le jardin fait référence au lieu où l'on jardine, dans lequel on cultive des végétaux. Le jardin pédagogique est le plus souvent associé au jardin potager. C'est d'ailleurs l'acception du jardin la plus généralement partagée. Le jardin est également perçu comme un lieu de loisir dans lequel se déroulent des activités ludiques (pour le plaisir). Nous avons pu constater que cette représentation est aussi partagée par beaucoup d'éducateurs. Cette conception fait écho à la définition qu'en donnent les dictionnaires et encyclopédies, qui font référence à un lieu généralement clos, dans lequel on cultive des végétaux, et qui établissent presque toujours une séparation des fonctions entre l'utile et l'agrément. Les définitions que donnent les dictionnaires et encyclopédies¹¹ du jardin s'avèrent peu éclairantes voire même desséchantes pour aborder et « penser » le jardin et le jardinage dans le domaine qui nous préoccupe : l'éducation. L'analyse conceptuelle des proverbes, citations d'auteurs reconnus et idiotismes relatifs au jardin, parce qu'ils expriment un consensus social, s'avère beaucoup plus fructueuse.

Ainsi, après ses voyages et ses aventures, le Candide de Voltaire (1694 - 1778) découvre qu'il faut « *cultiver son jardin* », c'est-à-dire travailler, agir sans perdre son temps à des choses abstraites. Il y a aussi ici l'idée de trouver sa propre harmonie. L'expression québécoise « *Quand tu auras fait le tour de mon jardin* » fait référence à la notion d'expérience et se dit généralement à celui qui en manque. Au contraire dire à une personne « *Cela n'est pas crû en ton jardin* » souligne son incompetence dans un domaine. Le « *jardin secret* » aborde la notion d'intimité, de ce qui nous tient à cœur et « *jeter une pierre dans son jardin* » illustre le fait d'attaquer verbalement quelqu'un dans son domaine de prédilection, une sorte d'intrusion dans son domaine. « *Être dans son jardin* » se dit quand on se sent bien

¹⁰ Cette section du cadre théorique présente une analyse sémantique et réflexive personnelle effectuée à partir d'un recueil de citations, d'expressions courantes et idiotismes relatifs au jardin.

¹¹ Le Petit Robert, Le Petit Larousse, le Multi dictionnaire de la langue française de Marie-Eva de Villier 3^{ème} édition, le descripteur du moteur de recherche BADADUQ de l'UQAM, le dictionnaire du web wikipedia, l'encyclopédie Universalis.

(comme chez soi), en pleine possession de ses moyens. « *Ce sont les fruits de son jardin* » fait référence aux travaux, résultats qu'une personne présente après un travail laborieux. Le jardin cultivé, qui exige un travail constant, reflète aussi l'idée de propriété et « *faire d'une chose comme des choux de son jardin* » signifie en disposer comme si c'était à soi. Dans l'expression « *côté cour et côté jardin* » désignant autrefois côté du roi / côté de la reine, on va trouver l'idée de mise en scène, de se dévoiler, de se montrer. Dans « *jardin d'enfants* » on retrouve l'idée d'un espace clos, à l'abri (sécurité pour l'enfant) mais également celle de développement. L'origine de cette appellation nous vient de Friedrich Fröbel (1782 - 1852), pédagogue allemand, qui donna le nom de « *jardin d'enfants* » à des établissements privés visant à développer les capacités des enfants par des jeux appropriés.

L'analyse sémantique de ces expressions nous permet de mieux comprendre le sens que le mot « jardin » entretient avec la réalité. Le jardin fait référence à la notion d'agir avec constance. Cette action met en jeu des compétences reliées à une certaine expérience. Un résultat est attendu de ce travail. On trouve l'idée de propriété (de chez soi). Cet espace intime, clos, à l'abri est propice au développement de notre intimité et de nos capacités dans la recherche d'une certaine harmonie. Mais c'est aussi le lieu d'une mise en scène, un endroit au travers duquel on se dévoile, où on se montre. À noter également la double connotation du mot « culture », souvent associé au jardin, qui traduit l'activité de jardinage liée au développement des végétaux mais également, le développement culturel et social des jardiniers. Larbey (2003, p. 18) souligne que l'harmonie recherchée dans le jardin s'enracine dans les paradigmes liés aux connaissances scientifiques et aux croyances religieuses qui imprègnent nos cultures. Le jardin va illustrer la recherche d'une harmonie entre la matière, le corps et l'esprit. Dans certaines cultures, il symbolise d'ailleurs le lien entre la terre et le ciel dans la recherche du paradis perdu¹². Les jardins suspendus de Babylone en sont un exemple caractéristique.

Dans notre projet de jardin et au regard de ces éléments, nous envisageons le potentiel de formation du jardin (voir fig. 2.1, p. 28) au carrefour de trois sphères : la sphère de la nature, la sphère du développement personnel, et la sphère du développement social.

¹² Benoist-Mechin, J. (1975, p. 101-109) décrit les jardins perses aujourd'hui disparus comme des paradis terrestres construits en hauteur pour capter l'image du paradis céleste perdu.

La sphère de la nature, fait référence aux aspects écologiques, c'est à dire aux éléments vivants (végétaux, animaux, ...) et non vivants (eau, air, terre, feu) ainsi qu'aux relations qui existent entre ces éléments.

La sphère du développement personnel, « la personne » désigne l'enseignant considéré en tant que personne et non uniquement par sa profession.

La sphère du développement social interpelle « le groupe », l'ensemble des enseignants et des formateurs réunis dans le projet de jardin. Le groupe est plus considéré ici de par la relation d'appartenance de ses membres au corps enseignants.

Le potentiel de formation du jardin intègre les éléments de ces trois sphères dans l'expérience vécue par les stagiaires et les réflexions qui en découlent.

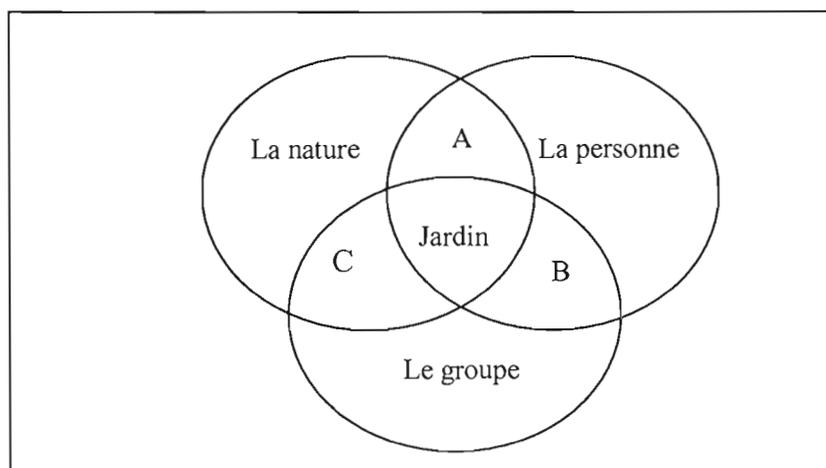


Figure 2.1 : Potentiel de formation du jardin

Entre la sphère la nature et la personne, espace « A » les relations privilégiées sont celles d'une auto-écoformation¹³.

¹³ Ce terme est précisé dans la partie de notre cadre théorique traitant de l'écoformation.

L'espace entre la personne et le groupe constitue une composante fondamentale du projet de jardin. C'est ici que s'instaure la communication, l'entraide, les échanges, la confrontation de points de vue, la mutualisation des connaissances et la collaboration dans la réalisation d'une expérience collective et dans la réflexion sur cette expérience.

Entre la sphère de la nature et le groupe, espace « C » les enseignants envisagent le milieu naturel selon plusieurs perspectives :

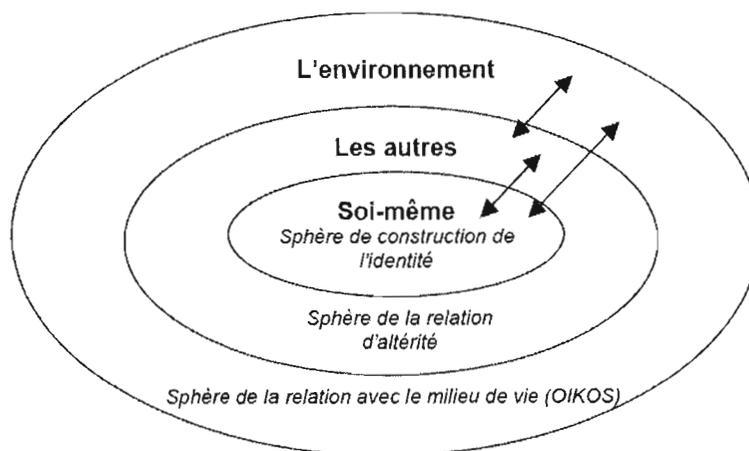
- comme objet à enseigner, en établissant des relations avec les savoirs, savoir-faire et savoir-être tels qu'ils sont précisés dans les programmes officiels ;
- comme un support pédagogique aux différents apprentissages ;
- dans la perspective d'amélioration du cadre de vie scolaire ;
- comme éléments de savoirs et de savoir-faire à acquérir pour mener à bien leur projet. Il ne s'agit pas ici d'acquérir tous les savoirs nécessaires pour la gestion des écosystèmes mais d'identifier les connaissances de base nécessaires à l'aménagement d'un jardin.

2.2 LE JARDIN DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Le jardin, tel que nous venons de le présenter peut être envisagé comme un endroit dans lequel s'exprime l'intimité, l'expérience, les compétences, les croyances et les valeurs qui s'inscrivent dans la sphère du développement personnel. La sphère du développement social est également interpellée dans la mesure où le jardin se présente comme le lieu d'une véritable mise en scène. Par exemple, les jardins du château de Versailles réalisés par Le Nôtre au XVII^{ème} siècle pour Louis XIV traduisent l'image que le roi a de lui-même tout en mettant en scène le pouvoir absolu du monarque sur la nature et sur ses sujets. Enfin, la recherche d'une certaine harmonie avec soi-même, le milieu social et l'environnement fait appel à la sphère de la relation à notre milieu de vie. Alors que l'abondance végétale

retrouvée dans les jardins de l'islam¹⁴ se présente comme l'antithèse du désert, l'austérité du jardin japonais, essentiellement minéral, réduit une nature luxuriante à sa plus simple expression pour en saisir l'essence¹⁵. Dubost (1997) et Weber (1998) affirment que ces fonctions du jardin et que la recherche d'une certaine harmonie s'expriment également dans les jardins populaires.

La sphère de la relation à notre milieu de vie interpelle plus particulièrement l'éducation relative à l'environnement. Dans cette perspective, la figure 2.2 conçue par Lucie Sauvé pour présenter les trois sphères autour desquelles s'articule l'éducation relative à l'environnement illustre parfaitement le processus éducatif dynamique relatif au jardin et au jardinage. Envisagé sous cet angle, on peut considérer le jardin comme un outil d'éducation relative à l'environnement pertinent en tant que milieu écologique diversifié, à l'interface des réalités éducatives et sociales. La dimension pédagogique et éducative réside dans le fait qu'il est possible d'une part, d'intervenir sur ce milieu et d'y observer, à petite échelle, les interactions des milieux plus vastes, et d'autre part, d'ouvrir une réflexion sur notre rapport au monde.



**Figure 2.2 : Les trois sphères interreliées du développement personnel et social
Sauvé (2001b, p. 396)**

¹⁴ Le jardin de l'islam est avant tout le jardin des sens. Les jardins de Grenade en sont un exemple caractéristique.

¹⁵ La symbolique du jardin japonais est développée par Benoist-Mechin (1975, p. 54 – 100).

Concernant la sphère de la relation à l'environnement, l'harmonie recherchée se colore différemment selon les représentations auxquelles nous faisons référence quand nous employons le mot environnement. La typologie dressée par Sauvé (1997a, p. 11-15), s'avère particulièrement éclairante à ce sujet. L'environnement peut faire référence à l'environnement « Nature » à apprécier, à respecter, à préserver ; à l'environnement « système » à comprendre pour décider ; à l'environnement « Ressource » à gérer ; à l'environnement « Problème » à résoudre ; à l'environnement « Milieu de vie, à connaître, à aménager ; à l'environnement « Biosphère » où vivre ensemble et à long terme ; à l'environnement « Projet communautaire » où s'engager.   chaque type d'environnement présenté sommairement ici correspondent des images mentales, des représentations et des valeurs différentes qui peuvent être mises en relation avec des conduites et des actions particulières. Ces conduites et ces actions mettent en jeu un savoir-agir étroitement relié à un savoir-vivre et un savoir-devenir.

Notre approche du jardin par l'analyse sémantique dans la perspective de l'éducation relative à l'environnement, envisagée au travers de la typologie dressée par Sauvé nous permet d'aborder la multiplicité des formes, des fonctions et des sens attribués au jardin et au jardinage à travers l'espace et le temps. Ces éléments nous permettent de présenter, une carte conceptuelle relative au jardin (voir fig. 2.3, p. 24), riche et féconde pour notre contexte, l'éducation au primaire, dans lequel les enseignants sont amenés à développer des compétences pour éduquer des enfants et non former des horticulteurs.

2.3 JARDINS COLLECTIFS QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS

Les résultats des recherches effectuées par Larbey (2003), Boulianne (2001), Bouvier et Sénécal (2001, 2002), sont présentés ici parce qu'ils amènent des éléments de savoir susceptibles d'éclairer notre objet de recherche : le potentiel de formation du jardin. Ces résultats viennent compléter notre approche théorique du jardin. Nous avons retenu leurs travaux au regard de la dimension collective et sociale des jardins auxquels ils se sont

intéressés, en France et au Québec. D'autres formes de jardinage collectif existent, les jardins communautaires de New York¹⁶ par exemple, mais le contexte culturel et social dans lequel ils se sont développés est très différent du notre. C'est pour cette raison que nous avons choisi de ne pas les présenter ici.

2.3.1 Les jardins collectifs et communautaires Québécois

Boulianne (2001), professeure au Département d'Anthropologie de l'Université de Laval (Québec) s'est intéressée aux programmes d'agriculture urbaine au Québec. Ces programmes se veulent une alternative à l'aide alimentaire et un outil d'insertion sociale pour les personnes appauvries. Au Québec, ce développement de l'agriculture urbaine s'est traduit par l'apparition, dans la seconde moitié des années 1990, des jardins « collectifs ».

Les jardins collectifs sont constitués d'une parcelle unique exploitée en collectif. Ce programme se caractérise par une structure décisionnelle centralisée et un processus de travail qui échappe en grande partie au contrôle des producteurs. Il est orienté vers la production de légumes biologiques. Ce programme serait susceptible de favoriser, dans les milieux sociaux les plus sensibles, l'autonomie alimentaire, recréer des réseaux sociaux de solidarité et participer à la création d'emplois d'utilités sociales. Pour l'auteur, ce programme s'apparente davantage aux dispositifs d'insertions sociales qu'à des initiatives visant la transformation des rapports sociaux. S'il favorise l'insertion sociale et contribue au renforcement du pouvoir agir individuel, il ne favorise pas le renforcement du pouvoir d'agir collectif.

Sénécal et Bouvier (2001, 2002), se sont penchés sur les jardins communautaires de Montréal. Le programme des jardins communautaires de la Ville de Montréal offre aux Montréalais la possibilité de cultiver un petit jardinet pour produire des légumes. Ces espaces sont constitués d'un ensemble de petits lopins gérés individuellement et avec une certaine liberté par des jardiniers volontaires. Le terrain appartient à la ville de Montréal qui met à la

¹⁶ Les jardins de New York sont issus d'une réappropriation populaire des quartiers abandonnés par les pouvoirs publics.

disposition des jardiniers un certain nombre d'équipements et de services collectifs (cabane à outils, prise d'eau, employés municipaux). L'ensemble du site est régi par un règlement dans lequel les jardiniers s'engagent à un minimum de règles collectives, par exemple la propreté du site, le respect du matériel...

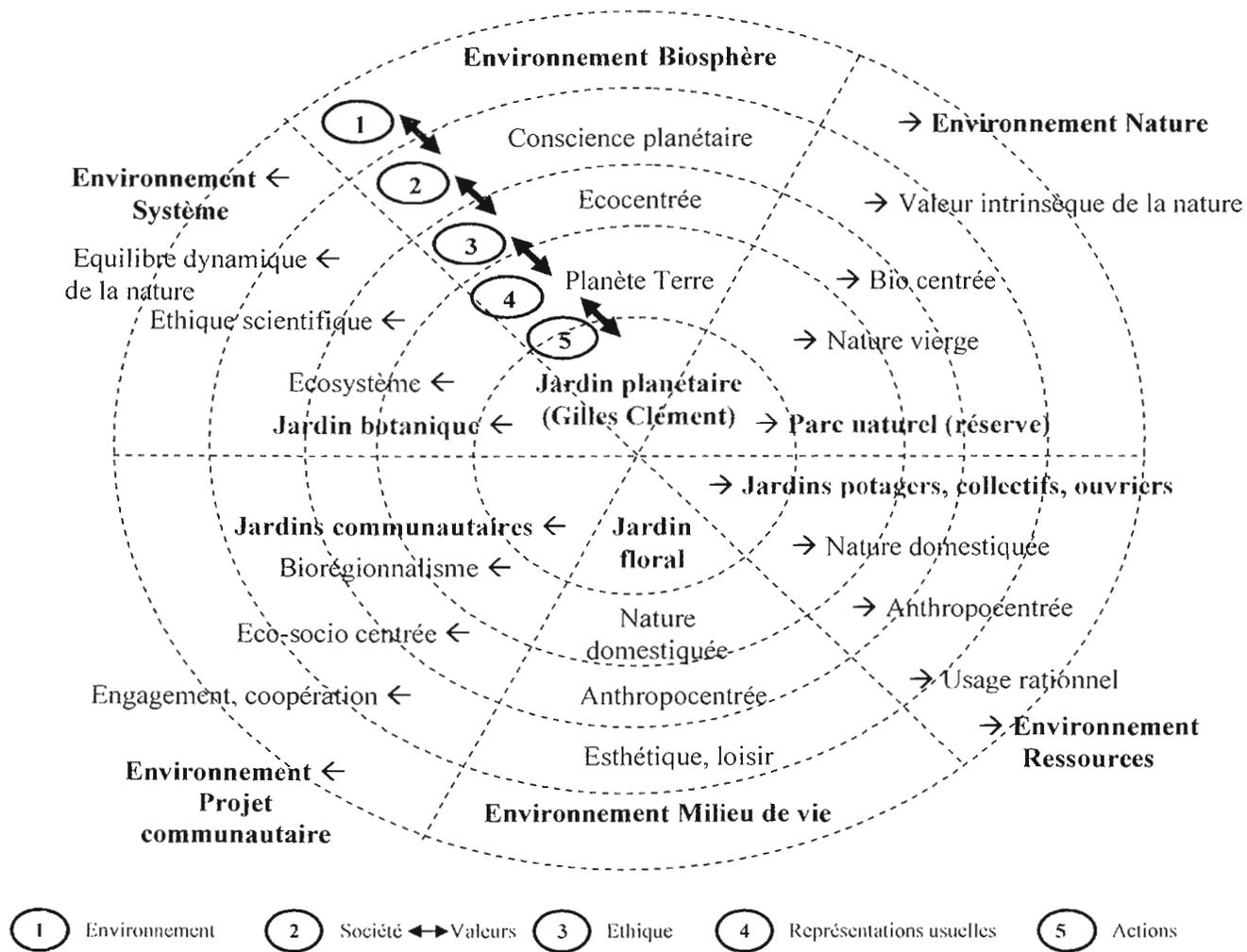
Ce programme est aussi compris comme un espace de loisir et de sociabilité. Bouvier et Sénécal (2002) mettent en évidence un décalage important entre la sociabilité espérée et la dynamique sociale réelle qui s'instaure autour de ces jardins. Les résultats de cette étude font apparaître ces jardins comme des espaces de socialisation plutôt restreints, « *Faits de relations furtives et largement tournées vers la pratique du jardinage [...] Le jardin n'a de communautaire que le nom* ».

Sénécal et Bouvier, (2001, 2002) font apparaître ce type de jardins comme un lieu complexe et également ambigu, « *exprimant à la fois un désir de sociabilité et d'anonymat, de ville et de nature, de travail et de loisir [...] au contenu social incertain* », dans lequel il est difficile d'établir clairement le lien au territoire environnant.

En situant le jardin au croisement des tensions qui construisent notre rapport au monde Dubost (1999, p. 15), sociologue et directrice de recherches au CNRS¹⁷ à Montpellier (France) évoque plus généralement cette ambiguïté en parlant du jardin comme incarnant les paradoxes de la nature humaine. « *Cultiver son jardin est un geste à la fois social et personnel ; il faut trouver sa place entre l'obéissance aux normes communautaires et le besoin de liberté et d'intimité* ».

¹⁷ CNRS : Centre national de la recherche scientifique.

Figure 2.3 : Carte conceptuelle du jardin



2.3.2 Les jardins collectifs en France

Larbey (2003, p.6) nous rappelle trois fonctions régulatrices du jardin : l'hygiène, la normalisation des échanges sociaux dans un espace codifié et la structuration et la tempérance de la grogne sociale. C'est vu sous cet angle que vers la fin du XIX^{ème} siècle, avec la révolution industrielle, apparaissent en France les jardins ouvriers. Ces petits carrés de terre sont mis par l'usine, à la disposition des associations caritatives pour améliorer les conditions ouvrières. Les ouvriers, souvent d'origines rurales ne sont pas habitués à travailler à l'usine. L'assiduité varie selon l'époque des moissons, des vendanges... Le jardin ouvrier est là pour domestiquer la population prolétaire. C'est aussi un moyen de maintenir des bas salaires, compensés par le bout de terrain « gentiment » mis à leur disposition pour leur permettre d'améliorer leur alimentation (ce qui ne coûte pas grand chose au propriétaire de l'usine). D'autre part, le dimanche, au lieu d'aller au café (consommation d'alcool et réunion syndicale), les ouvriers travaillent leur jardin. L'initiative n'est pas si philanthropique qu'il n'y paraît. À partir des années 1970, les jardins ouvriers deviennent jardins familiaux et intègrent une dimension loisir et gestion paysagère (préoccupation du moment). Avec la récession économique des années 1980, émergent les jardins collectifs divisés en parcelles. Dans ce cadre, le jardin est aussi envisagé comme un complément alimentaire. Larbey (2003, p. 34-38), constate également que dans les années 90, le jardin a été instrumentalisé comme un outil supplémentaire de la panoplie du travail social en réponse au désarroi provoqué par les bouleversements socio-économiques des années 80. Il devient jardin d'insertion, jardin d'autosuffisance. Considérés sous cet angle, les programmes d'agriculture urbaine développés en France s'apparentent comme au Québec, à des dispositifs d'insertion sociale.

2.3.3 Différences entre les jardins collectifs Français et Québécois

Au-delà des spécificités géographique, Larbey (2003, p. 90), avance trois différences importantes qui seraient de nature à déterminer des usages et des interactions différentes d'un type de jardin à l'autre : la superficie des jardins français (12 fois supérieure aux homologues

québécois), l'emplacement (centre urbain ou périphérie) et les modalités de gestion. En France, la plupart des parcelles de jardins collectifs permettent la réalisation d'un abri personnel. Le pouvoir de s'y abriter, l'analogie avec la résidence secondaire incitent les jardiniers à y passer plus de temps en famille voire entre amis. L'investissement affectif et temporel y est important ce qui justifie de venir au jardin pour autre chose que seulement jardiner. Il apparaît clairement que la configuration du site ainsi que les modalités de gestion influent notablement sur la sociabilité des acteurs. Soulignons ici que les caractéristiques du climat Français favorisent un investissement temporel qui peut s'échelonner sur quasiment toute l'année alors qu'au Québec, la pratique du jardinage ne peut être envisagée que sur quelques mois¹⁸.

2.3.4 Jardin et jardinage collectifs : des invariants jardiniers possibles

En inscrivant sa réflexion dans le cadre plus large du sens du jardinage en société, et en s'appuyant sur les travaux entrepris par Françoise Dubost et Florence Weber dès les années 1970, Larbey (2003, p. 39-58) fait émerger certains « invariants¹⁹ » possibles susceptibles d'éclairer les pratiques jardinières :

- Les mythes et symboles : mythe du retour à la nature, utopie de la nature ; mythes de fécondité, d'une société conviviale, mythes de Robinson (bricolage, parcelle insulaire).
- Invariants en ce qui a trait au temps et à l'espace : l'organisation de l'espace clos réelle ou symbolique, limite entre le dedans et le dehors, entre l'intime et le public.
- Les soins méticuleux (l'apparence) : volonté de dominer, de gérer la nature.

¹⁸ La rigueur de l'hiver Québécois fait qu'il est impossible de jardiner avant le mois de mai, les sols étant souvent gelés de novembre à mars.

¹⁹ L'emploi du terme « invariant » renvoie à des éléments mis au jour par Dubost (1997), Weber (1998), Malinowski (2003), Larbey (2003). Ces éléments sous-tendent de façon récurrente les pratiques jardinières dans les jardins collectifs populaires.

- Un lieu très investi : apprentissage, petits et grands secrets...
- L'aspect fusionnel entre l'acteur et son terrain : le jardin montrerait le jardinier dans son intimité.
- Le rôle de l'imaginaire : plus le cadre est contraignant, plus l'imaginaire s'exprime.

2.3.5 L'imaginaire du jardinier

Le raisonnement fonctionnaliste n'explique ni la diversité ni la dimension onirique de ces aménagements. Le jardinage stimule l'imagination et chatouille la créativité parce qu'il passe par une appropriation de l'espace qui n'est pas un simple marquage des limites du territoire, mais une occupation totale de l'ensemble de sa surface. Le jardinier, lui aussi totalement occupé, (s')inscrit sur cette surface, en mobilisant ses sens, son énergie, son imagination pratique "comment faire ceci ?" et son imaginaire "rajouter quelque chose pour faire joli". (Larbey, 2003, p. 58-59).

D'après l'auteur, c'est un imaginaire intimement lié au fonctionnel qui émerge dans des pratiques quotidiennes. Le travail manuel favorise l'initiative personnelle et la créativité dans une espèce de « *dialectique de l'utile et de l'agréable* ». Dans le même ordre d'idée, l'utilisation d'objets récupérés, souvent rencontrée dans les jardins collectifs permet le plaisir du détournement inventif d'objets initialement prévu pour un autre usage.

Au-delà du reflet d'une société, d'une civilisation, d'une culture, le jardin et le jardinage illustre de façon dynamique, l'expression d'un savoir-vivre et d'un savoir-devenir touchant au réseau des relations personne – société - environnement.

Nous allons maintenant appréhender ce savoir-vivre et de ce savoir-devenir en nous intéressant à la façon dont ils peuvent être construits. C'est dans cette perspective que nous allons aborder le courant praxique, le courant de l'écoformation et le processus de construction des compétences.

2.4 LE COURANT DE L'ÉCOFORMATION

Villemagne (2003, p. 141) rappelle que le courant de l'écoformation est un courant « jeune » porté essentiellement par le « Groupe de Recherche en Écoformation » dirigé par Gaston Pineau (Université François-Rabelais de Tours) et René Barbier (Université de Paris 8). Les recherches menées par ce groupe se concentrent essentiellement sur l'exploration de la dimension formative du rapport au monde que développe un individu au sein de son milieu physique. L'écoformation signifie littéralement « la formation que chacun reçoit par contact direct et réfléchi avec l'environnement (oïkos : l'habitat). Jean-Jacques Rousseau, dès le XVIII^{ème} siècle, dans son traité de l'éducation *l'Emile*, propose une éducation aussi complexe que la vie, qu'il articule autour de trois maîtres : soi, les autres et les choses (voir fig. 2.4).

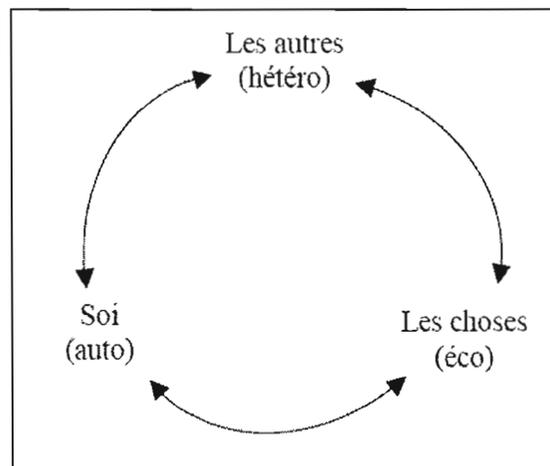


Figure 2.4 : Les trois « maîtres » de l'éducation selon J.-J. Rousseau

Pour Rousseau (1762, 1966, p. 37),

Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses... Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres.

Pineau (1992, p. 245) associe le « Soi » à l'autoformation, « Les autres » à l'hétéroformation et « Les choses » à l'écoformation. Dans ce contexte, le plan de formation de l'homme naturel que Rousseau propose combine l'hétéro et l'écoformation dans une perspective humaniste d'autoformation : le développement de la personne. On trouve déjà dans cette approche de l'éducation, les racines d'une écoformation.

Plus récemment, Morin (1980, p. 263), en réfléchissant sur une méthode pour approcher la vie et sa formation, reprend d'une façon plus générale ces trois pôles pour définir ce qu'il appelle le « vert paradigme ». « *Ce paradigme permet de concevoir ensemble, distinctement et inséparablement en boucle donc, l'Individu, l'Espèce, l'Environnement* ».

Pineau (1992, p. 243) précise ceci :

La formation de la vie en général dépend de ces trois pôles et la formation de chacun de ces trois pôles dépend vitalemment des relations établies avec les autres : pas d'individus sans lien avec l'espèce et l'environnement ; pas d'espèces sans individu et sans rapports à ces environnements et pas d'environnement vivant, vide d'individu ou d'espèce.

Selon Pineau, c'est dans ce contexte de complexité dynamique de la vie elle-même que s'ancre la réflexion contemporaine sur l'écoformation. Dans nos sociétés modernes, marquées durant la deuxième partie du XX^{ème} siècle par une évolution rapide des technologies et de la consommation de masse, le rapport que nous établissons avec les choses, que ce soient des objets, des éléments dits naturels (eau, air, terre) ou même le vivant, et avec les autres est devenu mécanique, répétitif, utilitaire, vide de sens et parfois même un contre sens. D'autre part, ce rapport avec les choses est de plus très artificialisé voir virtuel, étant donné les nombreuses interfaces (écrans, boutons, robots...) qui sont posées entre la personne et la matière. Pineau (1992, p. 248) s'interroge d'ailleurs :

Que faire avec ces rapports matériels non-dominés, répétitifs et entropiques, qui forment mais aussi déforment ? N'y a-t-il rien d'autre à faire qu'à se conformer à cette dure loi de la nécessité, et de la fatalité ?

Pineau (1992, p. 249) rappelle que c'est par sa recherche sur les éléments – le feu, le terre, l'eau, l'air – que Bachelard a montré que cette force des choses peut, non pas écraser, mais inspirer des productions humaines en ouvrant la voie à ce que souhaitait Bachelard, après Hegel, pour la formation de l'individu moderne : une initiation à l'en-soi des choses pour faire contrepoids à l'inflation des mots, des signes et des codes. Comprendre et cultiver cette relation intime entre la force des choses et l'individu que Gaston Pineau nomme l'auto – écoformation constitue un objet très important de recherche en éducation en général et de l'éducation relative à l'environnement, mais aussi un véritable défi à relever pour changer notre rapport au monde et aux choses. Pineau (1992, p. 254) avance que c'est dans les moments de solitude, où il y a absence physique des autres mais non des choses, que se forme un trait de parenté entre les choses et soi, un trait d'union entre auto-éco. Ces moments de solitude, instants privilégiés entre soi et les choses, propices à la rêverie, au jeu et à l'imaginaire, ont été étudiés par Dominique Cottureau (1994, 1997). Dans ses ouvrages « *À l'école des éléments* » et « *Alterner pour apprendre* », l'auteure insiste sur la nécessité de prendre en compte notre double rapport au monde, qui est à la fois rationnel et sensible dans une pédagogie de l'alternance, comme éléments d'une pédagogie de l'écoformation.

Pineau (1992, p. 259) ajoute ceci :

Si ce passage de mort sociale et de renaissance auto-écologique semble s'effectuer le plus souvent par une première solitaire, il ne peut s'assurer et se continuer que par la création de prises solides – et solidaires – avec l'environnement physique mais aussi social.

Dans cette perspective, Berryman (2003) dans sa recherche sur ce qu'il appelle l'éco-ontogenèse, propose des repères pour une situation éducative basée sur des modèles du développement humain (ontogenèse) où les liens avec l'environnement et la nature (éco) sont pris en considération. Il s'interroge sur le rôle et la place de l'éducation formelle et non formelle dans ce processus, sur les conséquences d'une formation insuffisante ou inadéquate des éducateurs dans ce domaine. Il évoque notamment la propension de beaucoup d'éducateurs à se centrer uniquement sur les problèmes environnementaux.

Cette attitude peut engendrer une sorte d'écophobie et amener l'enfant à se dissocier de ce monde, comme les enfants victimes d'abus physiques qui développent des personnalités multiples qui ne sont plus conscientes des expériences douloureuses. Une sorte de fuite de la réalité qui est aujourd'hui tentante et possible, grâce notamment aux mondes virtuels que l'on peut composer à son image, mais qui serait l'effet inverse recherché par l'écoformation.

De par ses caractéristiques²⁰, le jardin se présente comme un territoire privilégié permettant de prendre en considération le développement humain en lien avec l'environnement et la nature dans la recherche d'une certaine harmonie.

2.5 LE COURANT PRAXIQUE

Sauvé (2003, p. 111) nous rappelle que le courant praxique met l'accent sur l'apprentissage dans l'action, par l'action et pour améliorer sans cesse cette dernière et soi-même dans l'action. Cet apprentissage se réalise à travers un projet signifiant dans le but d'opérer un changement dans un milieu (chez les gens et dans l'environnement). En éducation relative à l'environnement, les changements envisagés peuvent être d'ordre socio-environnemental ou éducationnel. Cet apprentissage fait appel à la réflexivité dans et sur l'action. Les compétences relatives au développement professionnel des enseignants peuvent s'associer alors à ce que Donald Schön (1983) nomme « *la réflexion dans l'action* », qui met en jeu une praxis critique en étroite relation avec le milieu de vie. La praxis consiste essentiellement à intégrer la réflexion et l'action, qui se nourrissent ainsi l'une de l'autre. Cette dynamique expérientielle va être appréhendée maintenant dans le cadre de cette recherche au regard du modèle expérientiel de Kolb.

Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) s'inscrit dans le vaste courant de *l'experiential learning* qui concerne plus particulièrement le champ de l'éducation des

²⁰ Nous faisons références ici aux caractéristiques du jardin mises en lumière dans les sections 2.1 et 2.2.

adultes. De Dewey et Lindeman, considérés comme les pères fondateurs de ce courant, jusqu'aux recherches plus récentes de Merriam et Heuer, Balleux (2000), note que cette notion d'apprentissage, définie à ces débuts comme une démarche de construction de savoirs, glisse progressivement vers la recherche de sens. Kolb fut l'un des premiers à modéliser ce phénomène d'apprentissage expérientiel. Chevrier et Charbonneau (2000) indiquent que plusieurs autres modèles d'apprentissage expérientiel ont été proposés mais que c'est celui de Kolb qui est le plus utilisé en éducation des adultes et le plus étudié par les chercheurs. Nous avons retenu ce modèle parce qu'il amène des éléments de compréhension pertinents relatifs au courant pratique dans lequel s'inscrit le projet de jardin qui nous intéresse ici. Il constitue aussi un outil d'analyse intéressant au regard de sa planification pédagogique. Ce projet de jardin s'articule, rappelons le, autour d'une formation préalable des enseignants suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire.

2.5.1 Les quatre phases du modèle expérientiel de Kolb (1984)

Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb requiert quatre phases d'apprentissage chronologiques et complémentaires : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active (voir fig. 2.5, p. 44). Les deux premières phases correspondent à la partie formation de notre projet. Autour des deux dernières phases, s'articule l'expérimentation réflexive du jardin par les enseignants dans le contexte scolaire.

Chevrier et Charbonneau (2000) rappellent qu'à chacune de ces quatre phases, correspond un mode d'adaptation au réel :

- à la phase d'expérience concrète, le mode concret ;
- à la phase d'observation réfléchie, le mode réflexif (retour sur l'action) ;
- à la phase de conceptualisation abstraite, le mode abstrait (clarification des idées, des concepts, des principes) ;
- à la phase d'expérimentation active, le mode actif (en action).

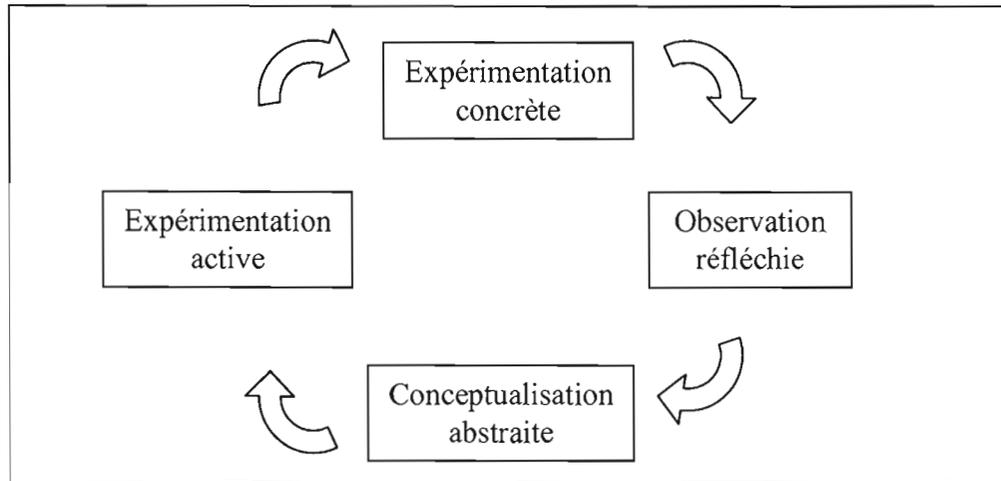


Figure 2.5 : Les quatre phases du modèle expérientiel de Kolb (1984)

Chevrier et Charbonneau (2000) précisent que Kolb oppose ces modes selon deux dimensions fondamentales, analytiquement distinctes de l'apprentissage : la « préhension » et la « transformation ». La dimension « préhension » de l'expérience oppose les modes concrets et abstraits. C'est la l'intégration de l'objet de l'apprentissage par l'apprenant, ici le jardin, sous sa forme concrète et sous sa forme de modèle abstrait. La dimension « transformation » de l'expérience oppose les modes réflexifs et actifs. L'aspect transformation suppose une prise de conscience de l'apprenant d'un besoin ou d'un désir de transformation. En mode réflexif, l'apprenant prend conscience de ce besoin de transformation qu'il a observé en mode concret. Ici, un besoin de transformer ses pratiques pédagogiques pour réaliser son projet de jardin. En mode actif, il opère et il réalise cette transformation. Dans le cas de notre projet de jardin, la transformation passe par quelque chose à développer : une transformation des pratiques pédagogiques pour des apprentissages plus signifiants. Les « conflits » entre les modes d'adaptation dialectiquement opposés sont réglés par l'apprenant en privilégiant, dans les situations d'apprentissage, un mode au profit de son opposé. Les quatre combinaisons possibles de deux modes dominants forment les quatre styles d'apprentissage : divergent (concret - réfléchi), assimilateur (abstrait - réfléchi), convergent (abstrait - actif), accommodateur (concret - actif).

2.5.2 Les quatre styles d'apprentissages

L'apprentissage divergent (concret - réfléchi), en favorisant la réflexion sur l'expérience concrète, permet de prendre une distance critique sur l'expérience vécue pour développer la pensée divergente. En effet, comment réfléchir à la situation vécue de façon critique si on n'a pas en tête d'autres façons possibles de la vivre. L'apprentissage assimilateur (abstrait - réfléchi) permet de conceptualiser ses observations, de les mettre en forme. Il s'agit d'intégrer les résultats de sa réflexion et de les assimiler dans la genèse d'un modèle abstrait. L'apprentissage convergent (abstrait – actif) permet au projet théorique de s'actualiser dans la réalité. Le projet théorique est alors confronté au contexte particulier dans lequel il se réalise. Le projet théorique et le contexte particulier de sa réalisation convergent vers une réalité concrète. Dans l'apprentissage accommodateur (concret – actif), il s'agit de mettre à profit l'expérimentation active comme nouvelle expérience concrète. Ainsi, le cycle de Kolb va prendre la forme d'une spirale. Ces quatre styles d'apprentissage sont illustrés à la page suivante figure 2.6. Chevrier et Charbonneau (2000) rappellent que pour que ce processus d'apprentissage soit efficace, l'apprenant doit développer des habiletés propres à chacune des phases.

En intégrant ces éléments théoriques, le programme de jardin et de jardinage que nous avons élaboré s'inscrit dans cette dynamique d'apprentissage.

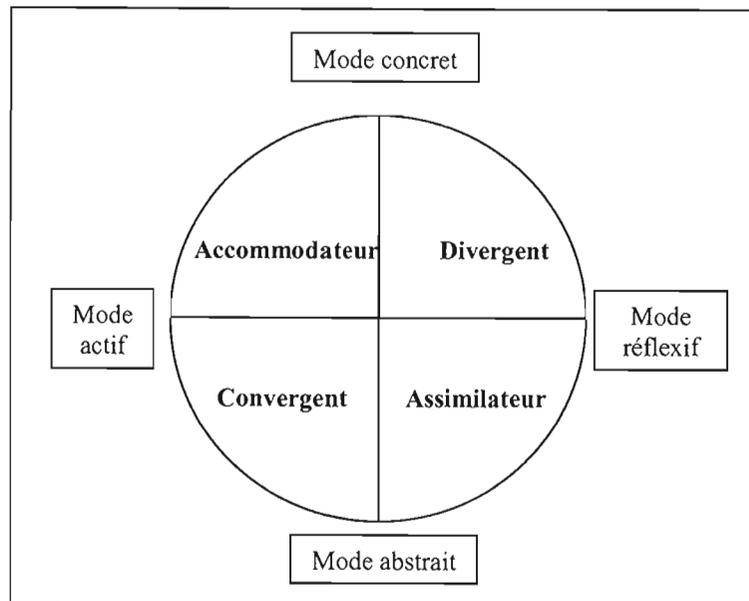


Figure 2.6 : Les quatre styles d'apprentissage selon la théorie de l'apprentissage expérientiel (Legendre, 2005, p.901)

2.5.3 Limites et réflexion

L'apprentissage expérientiel présente le risque, s'il constitue l'unique moyen d'éducation, de limiter l'éducation aux possibilités offertes par l'environnement. Les stratégies d'éducation plus traditionnelles peuvent aussi élargir le champ éducatif potentiel. Par exemple, dans notre programme, une conférence nous a permis d'aborder les aspects symboliques et historiques du jardin, aspects qu'il aurait été beaucoup plus difficile d'expérimenter voire impossible d'envisager dans le cadre d'une approche expérientielle. La recherche sur une alternance entre les temps expérientiels et les temps de formation plus traditionnels ainsi que l'accompagnement de ce processus abordés par Denoyel (2005), s'avère être une piste à approfondir.

2.6 LES COMPÉTENCES

Notre recherche vise à explorer, identifier, caractériser et mieux comprendre les types de compétences professionnelles développées par les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet de jardin et de jardinage scolaire au primaire. Si le terme de compétence est largement utilisé, il n'en reste pas moins un concept flou, polysémique et complexe.

Il n'existe pas un seul bon modèle de ce qu'il est convenu d'appeler la « démarche » ou la « logique de compétences ». Nombreux sont les auteurs et les ouvrages qui traitent de ce sujet mais nous avons retenu les travaux de Le Boterf, professeur associé à l'Université de Sherbrooke, parce qu'ils sont susceptibles de nous fournir un éclairage théorique intéressant dans le cadre de notre recherche. Soulignons ici que dans son ouvrage « *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* », Le Boterf (1995, p. 98) inscrit la mise en œuvre et la construction des compétences dans une dynamique d'apprentissage expérientiel. Ses travaux sont donc en cohérence avec le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) que nous avons retenu et développé dans la section précédente de notre cadre théorique.

2.6.1 Le concept de compétence²¹

Le Boterf (1995, p. 18) envisage le concept de compétence comme « ... *une réalité dynamique, un processus davantage qu'un état* ». Une compétence ne se décrète pas, elle se construit. Ce processus mobilise une large gamme de ressources. Le Boterf (2000, p. 11) distingue les ressources intrinsèques à la personne (savoirs, savoir-faire, expériences, capacités) ... de celles relatives à l'environnement dans lequel se déroule l'action (ressources matérielles, documentaires, humaines, ...). Le professionnel dispose donc d'un double équipement : l'équipement en ressources personnelles et l'équipement en ressources d'environnement. Le Boterf (1995, p. 17) précise qu'il faut qu'il y ait mise en œuvre et

²¹ Les éléments théoriques développés dans cet article font référence aux travaux de Le Boterf.

transformation d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles ...) pour que l'équipement accède au statut de compétence.

2.6.1.1 L'équipement en ressources personnelles

L'équipement en ressources personnelles comprend les éléments suivants :

- Les savoirs : ils se déclinent en savoirs théoriques (comprendre le sens, la raison d'être d'une situation), savoirs d'environnement (ensemble des savoirs concernant le contexte dans lequel le professionnel intervient) et savoirs procéduraux (comment il faut faire).
- Les savoir-faire (capacité à réaliser des opérations) : ils peuvent être formalisés ou empiriques. Le savoir empirique est un savoir issu de l'action, c'est un savoir-faire expérientiel, un savoir-faire acquis en partie par la pédagogie du dysfonctionnement dans laquelle la faute devient une opportunité de réflexion. Ce savoir est lié à la personne, il n'est pas universel, sa transférabilité est faible. Il est issu de trucs et astuces, de savoir-faire routiniers, d'habitudes difficiles à expliciter quand on agit. Après l'action, si l'opérateur le reformule et formalise ce savoir-faire, le savoir expérientiel devient une pratique réfléchie. Ce savoir empirique résulte de la mise en œuvre de la boucle d'apprentissage selon le modèle de Kolb (fig. 2.5). Il comprend des aspects relationnels et cognitifs nécessaires à l'analyse, à la résolution de problèmes, à la réalisation de projet, à la prise de décision, à la création ou à l'invention.
- Les aptitudes ou qualités personnelles
Elles correspondent à la rigueur, la force de conviction, la curiosité... Elles mobilisent les capacités d'improvisation et d'intuition du professionnel.

2.6.1.2 Équipement en ressources d'environnement

L'équipement en ressources d'environnement correspond aux outils, aux installations matérielles, aux informations disponibles, aux ressources des réseaux relationnels. En effet, il est difficile d'être compétent tout seul, de manière isolée. Mais avec quoi et avec qui le professionnel est-il compétent ? Le Boterf (2000, p.154) rappelle ceci :

Entretenir ou développer sa compétence, c'est aussi contribuer activement à se créer un environnement favorable : création de réseaux, acquisition d'outils, recherche d'informations, choix du lieu d'habitat et traitement de l'espace...

2.6.1.3 Savoir mobiliser

Afin d'éviter toute confusion, il nous paraît opportun de faire bien faire la distinction entre les ressources mobilisées par les enseignants pour réaliser leur projet de jardin et la manière dont ces mêmes enseignants ont su mettre en oeuvre ou non ces ressources. Nous parlerons alors de savoir-agir.

Le Boterf (2000, p. 11) nous rappelle « *l'intérêt de faire la distinction entre l'action compétence et les ressources nécessaires à sa réalisation. Le professionnel reconnu comme compétent est celui qui sait agir avec compétence.* »

Pour l'auteur, c'est dans ses capacités à combiner ces différentes ressources en contexte dans, par et pour l'action que résiderait le savoir agir avec compétence du professionnel. Ce processus combinatoire est tout à fait différent d'une programmation séquentielle qui consisterait à enchaîner un ensemble d'opérations logiques. Si, comme Le Boterf l'affirme (2000, p. 12), « *le savoir combiner est inaliénable et l'ombre qui le protège est propice à sa créativité* », il reste toutefois possible d'agir sur les conditions susceptibles de favoriser ce « savoir combiner ». En d'autres termes, pour notre recherche, il sera intéressant de savoir si le projet de jardin qui s'articule autour d'une formation préalable des enseignants suivie

d'une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire, est susceptible de favoriser ce savoir combiner.

2.6.2 Savoir gérer la complexité

Le Boterf (2000, p. 44) définit le professionnel compétent comme étant à même de savoir gérer la complexité. « *Ce pilotage ou cette gestion doit inventer au fur et à mesure le chemin à tracer et à suivre* ».

Dans le tableau 2.1 présenté à la page suivante, Le Boterf (2000, p. 108) décompose ce « savoir-gérer » comme savoir agir avec pertinence, savoir mobiliser des savoirs et connaissances dans un contexte professionnel, savoir intégrer ou combiner des savoirs multiples et hétérogènes, savoir transposer, savoir apprendre et apprendre à apprendre, savoir s'engager.

2.6.2.1 Savoir agir avec pertinence

Le savoir agir avec pertinence fait appel à la capacité d'adaptation à des situations mouvantes et complexes. La compétence se révèle quand on sait affronter l'évènement, l'imprévu. Au-delà de ses capacités à savoir mettre en œuvre des objectifs, c'est aussi ses facultés d'anticipation et de réaction des professionnels qui sont sollicitées ici.

Le Boterf (2000, p. 51-52) nous rappelle aussi que « *poser des actes pertinents, c'est poser des actes qui ont un sens par rapport à celui qui les projette et qui sont susceptibles d'avoir des effets sur le contexte qu'il convient de modifier... l'acte est signifiant s'il s'insère dans une structure (un projet, un objectif...) qui lui donne du sens* ».

Enfin, pour Le Boterf (2000, p. 53), la compétence se présente comme une totalité dynamique qui n'est pas observable mais qui peut être racontée et commentée par celui qui la vit.

Tableau 2.1 : Résumé des principales caractéristiques attendues du professionnel

Source : Le Boterf (2000, p. 108)

<p>Le professionnel : celui qui sait gérer une situation professionnelle complexe.</p>	<p>→ savoir agir et réagir avec pertinence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - savoir quoi faire ; - savoir aller au-delà du prescrit ; - savoir choisir dans l'urgence ; - savoir arbitrer, négocier, trancher ; - savoir enchaîner des actions selon une finalité.
	<p>→ savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - savoir construire des compétences à partir de ressources ; - savoir tirer parti non seulement de ses ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, qualités...) mais aussi des ressources de son environnement.
	<p>→ savoir transposer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - savoir mémoriser de multiples situations et solutions types ; - savoir prendre du recul, fonctionner en « double pistes » ; - savoir utiliser ses méta-connaissances pour modéliser ; - savoir repérer et interpréter des indicateurs de contexte ; - savoir créer les conditions de transposabilité à l'aide de schèmes transférables.
	<p>→ savoir apprendre et apprendre à apprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - savoir tirer parti des leçons de l'expérience ; - savoir décrire comment on apprend ; - savoir fonctionner en double boucle d'apprentissage.
	<p>→ savoir s'engager</p>	<ul style="list-style-type: none"> - savoir engager sa subjectivité ; - savoir prendre des risques ; - savoir entreprendre ; - savoir agir selon une éthique professionnelle.

2.6.2.2 Savoir mobiliser des savoirs et connaissances dans un contexte professionnel

La compétence est de l'ordre du savoir mobiliser. Cette mobilisation n'est pas de l'ordre de la simple application mais de celui de la construction. Pour Le Boterf (2000, p. 57) ce savoir mobiliser est inséparable du contexte dans lequel se réalise l'action et de l'acteur qui en est à l'origine et qui lui donne du sens. Si ce contexte présente certaines contraintes objectives, externes, la perception que le sujet se fait de ses contraintes est tout aussi importante. Le Boterf (2000, p. 57) précise que « *c'est en effet en fonction de la perception que le sujet à des contraintes existantes qu'il estimera s'il peut ou non activer la mise en œuvre de ce qu'il sait* ».

D'autre part, les compétences ne peuvent être réduites à des savoir-faire individuels, il est impossible au professionnel de tout savoir. Le professionnel est souvent amené à faire appel à des partenaires. Il doit donc, comme Le Boterf (2000, p. 61) nous le rappelle, « *... savoir mobiliser en temps opportun, non seulement ses propres connaissances et savoir-faire, mais également ceux de ses réseaux professionnels* ». Les partenaires ont des choses différentes à accomplir, mais des choses complémentaires.

La compétence est donc à la fois individuelle et sociale. C'est aspect social de la compétence apparaît comme fondamental. Le Boterf (2000, p. 62) insiste sur le fait que « *les savoirs et les savoir-faire n'acquièrent leur statut de compétence que lorsqu'ils sont communiqués et échangés. Cette communication est nécessaire pour fournir la connaissance contextuelle indispensable...* »

D'autre part, Le Boterf (2000, p. 63) précise que « *le professionnel qui agit, qui est engagé dans une démarche de connaissance ou de compréhension, est guidé par des systèmes de valeurs et de significations, par des modèles (d'opinions, de croyances, de comportements) qui sont socialement partagés* ».

2.6.2.3 Savoir intégrer ou combiner des savoirs multiples et hétérogènes

La construction des compétences fait appel à une combinatoire complexe de ressources où sont étroitement mêlées connaissances générales et connaissances professionnelles. Pour Le Boterf (2000, p. 71), « *La cohérence de cet agencement est fonction non pas de la situation donnée mais également de la représentation que le professionnel s'en construit* ». L'auteur (2000b, p. 72) compare cette combinatoire à une synthèse cumulative dans laquelle la défaillance d'un élément peut mettre en péril la qualité de l'ensemble de la compétence. Cette combinatoire met aussi en jeu un certain savoir improviser face à l'imprévu. Le professionnel sait saisir les événements non recherchés et les transformer en opportunités créatrices. Le Boterf (2000, p. 79-80) ajoute également ceci :

La compétence est de l'ordre de l'actualisation et non de la réalisation. Elle ne préexiste pas mais est construite par le sujet. Elle n'est pas prédéfinie : c'est un événement ou processus. Le professionnel construit sa compétence ou ses compétences à partir de ressources disponibles (capacités, connaissances, savoir-faire...), mais sa compétence ne se réduit pas à la seule application des ces possibles. Le savoir mobiliser passe par le savoir combiner et le savoir transformer.

2.6.2.4 Savoir transposer

Pour Le Boterf (2000, p. 81), « *une compétence professionnelle est un canevas qui sert à agir dans une famille de contextes et qui se précisera et s'ajustera à chaque fois qu'elle sera sollicitée* ». Cette transposition s'effectue donc dans un contexte singulier, elle exige la combinaison, la construction combinatoire. Cette transposition mobilise la capacité d'apprendre et de s'adapter du professionnel. Le développement de la réflexivité et de la formalisation des savoir-faire issus de l'expérience dépend de la capacité du professionnel à mettre en mots ces savoir-faire. Cette mise en mot reste très difficile. On notera ici le rôle clé des formateurs dans cette médiation qui consiste à aider les professionnels à comprendre comment ils agissent. Dans cette perspective, le cycle d'apprentissage de Kolb constitue pour nous un outil théorique à développer en formation.

Le Boterf (2000, p. 88) précise également ceci :

Prendre des distances par rapport au contexte, savoir le nommer et le décrire, ce n'est pas l'effacer et l'ignorer. C'est prendre la mesure du champ de transférabilité, des champs de pertinence de la compétence. La contextualisation n'est pas l'aveuglement sur le contexte.

2.6.2.5 Savoir apprendre et apprendre à apprendre

En transformant son action en expérience, le professionnel apprend. Il fait de sa pratique une occasion de création de savoir, susceptible de modifier sa manière d'agir. On parlera d'apprentissages en simple boucle lorsque le professionnel modifie sa manière d'agir sans changer fondamentalement ses représentations ou les théories d'action (valeurs, principes directeurs, hypothèses...) sous-jacentes.

Mais pour Le Boterf (2000, p. 90), le professionnel est non seulement capable d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre. Il est alors capable de modifier sa manière d'agir mais également la théorie, la logique sous-jacente qui a servi au fondement de l'action. Il sait réaliser de manière durable des apprentissages en double boucle. Ainsi, chaque expérience devient une seconde voie d'acquisition des connaissances pour peu qu'on s'attache à la formaliser.

2.6.2.6 Savoir s'engager

Savoir s'engager, c'est être capable de prendre des initiatives et de faire des propositions. Le Boterf (2000, p. 94) précise qu' « *Il faut vouloir agir pour pouvoir et savoir agir. Il y a engagement de la subjectivité et du corps. Le professionnel habite son domaine de compétence, il fait corps avec lui* ».

C'est ici que la dimension affective entre en jeu. Pour Le Boterf (2000, p. 94), « *l'engagement du professionnel dépend de son implication affective dans la situation.*

Il évaluera différemment celle-ci en fonction du courage qu'il a de l'affronter et par conséquent des ressources personnelles qu'il est prêt à y investir ».

2.6.3 Le rôle de l'autre dans la construction des compétences

Le rôle de l'autre est fondamental dans la construction des compétences professionnelles. Le Boterf (2000, p. 95) nous le rappelle : « *Le professionnel ne peut, dans son entreprise ou son organisation, fixer son niveau d'engagement indépendamment de celui de ces collègues. Il risquerait l'isolement ou l'exclusion* ».

2.6.3.1 Établir un cadre collectif d'engagement

Il est incontournable, pour le professionnel compétent, de jauger jusqu'où il peut aller dans son implication personnelle au regard d'un cadre collectif qui établit une norme, un niveau d'implication moyen par une sorte de convention tacite, implicite ou explicite. Le Boterf (2000, p. 96) insiste sur le fait que « *l'engagement individuel, pour se déterminer, suppose la référence à un cadre collectif qui ne soit pas éphémère et se caractérise par une certaine régularité* ». Au jardin, l'atteinte du but recherché par les enseignants doit être fixé en partie, dès le début du projet. D'autres critères émergent ou ne peuvent être attribués qu'en cours d'activité et *à posteriori*. Quel qu'il soit, l'atteinte du but recherché passe par une reconnaissance de cette atteinte par autrui.

2.6.3.2 Le jugement de l'autre

Les compétences des enseignants porteurs du projet de jardin seront soumises à un triple jugement : le jugement d'efficacité, de conformité et de beauté.

- Le jugement d'efficacité porte sur l'atteinte des résultats escomptés.

- Le jugement de conformité est établi en fonction de la satisfaction à certains critères de réalisation. Dans cette perspective, la façon de procéder est aussi importante que le résultat à atteindre.
- Le jugement de beauté relève plus du talent que de la compétence.

2.6.4 Savoir, vouloir et pouvoir-agir

Le concept de compétence peut être appréhendé selon trois pôles interreliés, différents mais complémentaires : le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Dans la figure 2.7 présentée ci-dessous, Le Boterf visualise la compétence comme une résultante de la combinaison de ces trois pôles.

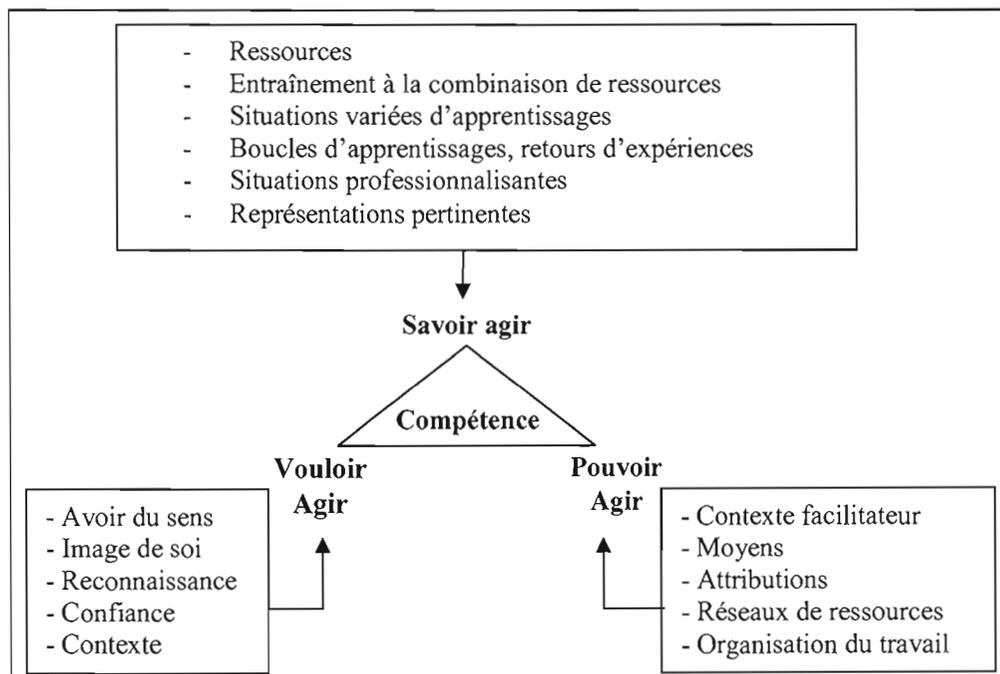


Figure 2.7 : La compétence : résultante de la combinaison du savoir, vouloir et pouvoir- agir. Le Boterf (2000, p. 191)

Le savoir-agir peut être développé par la formation, la mise en oeuvre de sa capacité à apprendre et d'apprendre à apprendre, la construction de représentations opératoires qui vont orienter la sélection et la combinaison des ressources à mobiliser pour construire les compétences, le passage en situations professionnalisantes permettant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en donnant l'opportunité de construire des compétences.

Le vouloir-agir sera encouragé par des enjeux clairs et partagés, une image de soi valorisée et positive, un contexte de reconnaissance et de confiance qui facilitera la prise de risque et l'engagement de la personnalité.

Le pouvoir-agir est rendu possible par un contexte facilitateur (équipement, documentation, information, ...), la présence de réseaux relationnels qui élargiront l'équipement en ressources auquel le professionnel peut faire appel pour construire ses compétences.

Dans ce cadre conceptuel et théorique, nous avons ainsi abordé les principaux éléments nécessaires à une bonne compréhension de notre travail et à la structuration de notre étude à savoir, le concept de jardin dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, le courant de l'écoformation, le courant praxique et ce que nous entendons par « compétence ».

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Notre choix méthodologique d'une étude de cas découle du contexte spécifique dans lequel se développe le projet de jardin que nous souhaitons aborder, et des objectifs de cette recherche présentés au terme du chapitre I, traitant de la problématique. Dans ce chapitre, nous précisons d'abord ce que nous entendons par une étude de cas. Nous aborderons ensuite les aspects concernant le choix des participants et les stratégies de collecte et d'analyse de données utilisées. Enfin, nous présenterons le cas, c'est-à-dire le projet de jardin qui comprend deux étapes : une formation préalable des enseignants suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire.

3.1 UNE ÉTUDE DE CAS

L'étude de cas est une stratégie qui permet de rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques (Mucchielli, 1996, p. 77). Elle consiste à décrire et à analyser en profondeur et en contexte, de façon exhaustive, une situation spécifique, complexe et en pleine évolution. Karsenti et Demers (2004, p. 212) rappellent que Merriam définit l'étude de cas comme particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Rappelons que les compétences développées par des enseignants du primaire dans le cadre d'un projet de jardin qui s'articule, rappelons-le autour

d'une formation préalable des enseignants suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire, font l'objet de l'étude de cas présentée ici.

3.2 CHOIX DES PARTICIPANTS²²

Les participants à cette étude de cas sont issus d'un groupe de vingt-deux enseignants engagés dans un projet de jardin scolaire. Douze enseignants, considérés comme des informateurs clés, ont été retenus au regard de leur engagement dans ce projet et/ou de leurs capacités à rendre compte de la dynamique engagée autour du jardin dans leur établissement scolaire²³. Ces douze enseignants proviennent de trois types de sites spécifiques et différenciés : urbain, périurbain et rural. La prise en compte de la diversité des contextes a pour but de mieux explorer le spectre de la diversité des modes de développement des compétences et des enjeux associés.

3.3 STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES

La collecte des données de la recherche a été effectuée par entrevues semi structurées à questions ouvertes.

Le schéma d'entrevue présente la structure de l'entrevue ainsi que les principaux thèmes qui ont été abordés et qui permettent de répondre aux objectifs de la recherche. Le guide d'entrevue figurant dans l'appendice A1, a été réalisé à partir du schéma d'entrevue présenté dans les pages suivantes, tableau 3.1.

²² Le terme de « participant » ne renvoie pas à une démarche de recherche participative. Il fait référence à « un sujet » qui n'est pas envisagé comme passif, mais engagé dans une relation dynamique avec le chercheur.

²³ La section 3.6 apporte des précisions sur les caractéristiques de ces enseignants.

Tableau 3.1 : Schéma d'entrevue

SCHÉMA D'ENTREVUE	
Objectifs	Thèmes
Compétences pédagogiques	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les types d'articulations réalisées entre le projet de jardin et le programme officiel : <i>relations didactiques</i>. - Identifier, caractériser les compétences professionnelles développées pour réaliser ces articulations. - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non ces compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Champs disciplinaires. - Domaines transversaux. - Compétences développées. - Facteurs favorables au développement des compétences. - Facteurs défavorables. - Articulations prévues. - Articulations qui ont émergé. - Articulations réalisées. - Articulations satisfaisantes. - Articulations difficiles. - Articulations non satisfaisantes. - Articulations spécifiques au projet de jardin / d'autres projets.
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les compétences mises en jeu pour développer une démarche écoformatrice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle conception l'enseignant a-t-il du processus d'écoformation ? L'enseignant est-il convaincu de l'intérêt d'une telle démarche ? Pourquoi ? - Compétences développées.

<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non ces compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facteurs favorables au développement des compétences. - Facteurs défavorables. - Appropriation et modalités de mise en œuvre. - Satisfaction quant à sa mise en œuvre (d'ordre professionnel, personnel, organisationnel ou structurel). - Difficultés et résistances quant à sa mise en œuvre (d'ordre personnel, organisationnel ou structurel).
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les compétences mises en jeux pour développer une démarche d'alternance pédagogique. - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non ces compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle conception l'enseignant a-t-il de l'alternance ? L'enseignant est-il convaincu de l'intérêt d'une telle démarche ? Pourquoi ? - Compétences développées. - Facteurs favorables au développement des compétences. - Facteurs défavorables. - Appropriation et modalités de mise en œuvre. - Satisfaction quant à sa mise en œuvre (d'ordre professionnel, personnel, organisationnel ou structurel). - Difficultés et résistances quant à sa mise en œuvre (d'ordre personnel, organisationnel ou structurel).
<ul style="list-style-type: none"> - Décrire l'émergence ou la consolidation d'une pédagogie centrée sur l'apprenant : relation d'apprentissage et relation d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie dominante pratiquée habituellement par l'enseignant : place de l'enfant / projet. - Type de pédagogie pratiquée dans le cadre du projet de jardin. - Compétences développées.

<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les compétences mises en jeux pour développer ce type de pédagogie. - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non une pédagogie centrée sur l'apprenant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facteurs favorables au développement des compétences. - Facteurs défavorables. - Appropriation et modalités de mise en œuvre. - Satisfaction quant à sa mise en œuvre. - Difficultés et / ou insatisfaction quant à sa mise en œuvre.
<p>Compétences relationnelles</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et caractériser les types et les formes de relations développées ou consolidées entre enseignants. - Identifier et caractériser les compétences professionnelles sollicitées pour développer ces relations. - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non ces compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - État initial du réseau des relations entre enseignants dans l'établissement (fonctionnement habituel). - Développement du réseau des relations entre enseignants dans le cadre du projet de jardin (pourquoi, comment). - Compétences développées. - Facteurs favorables (avantages perçus...). - Facteurs limitants (éléments de contexte...). - Appropriation et modalités de mise en œuvre. - Éléments spécifiques au projet de jardin.
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et caractériser les types et les formes de relations développées entre enseignants et les parents. - Identifier, caractériser les compétences professionnelles sollicitées pour développer ces relations. 	<ul style="list-style-type: none"> - État initial du réseau des relations entre les enseignants et les parents dans l'établissement (fonctionnement habituel). - Rôle des parents dans le projet. - Développement du réseau des relations entre les enseignants et les parents dans le cadre du projet de jardin (pourquoi, comment). - Compétences développées.

<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non ces compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facteurs favorables (avantages perçus ...). - Facteurs limitants (éléments de contexte ...). - Appropriation et modalités de mise en œuvre. - Éléments spécifiques au projet de jardin.
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les types et les formes de relations développées entre les enseignants et les associations. - Identifier, caractériser les compétences professionnelles sollicitées pour développer ces relations. - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non ces compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - État initial du réseau des relations entre les enseignants et les associations dans l'établissement (fonctionnement habituel). - Rôle des associations dans le projet. - Développement du réseau des relations entre les enseignants et les associations dans le cadre du projet de jardin (pourquoi, comment). - Compétences développées. - Facteurs favorables (avantages perçus...). - Facteurs limitants (éléments de contexte...). - Appropriation et modalités de mise en œuvre. - Éléments spécifiques au projet de jardin.
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les types et les formes de relations développées entre les enseignants et la municipalité. - Identifier, caractériser les compétences professionnelles sollicitées pour développer ces relations. 	<ul style="list-style-type: none"> - État initial du réseau des relations entre les enseignants et la municipalité dans l'établissement (fonctionnement habituel). - Rôle de la municipalité dans le projet. - Développement du réseau des relations entre les enseignants et la municipalité dans le cadre du projet de jardin (pourquoi, comment). - Compétences développées. - Facteurs favorables (avantages perçus...). - Facteurs limitants (éléments de contexte...).

<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non ces compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Appropriation et modalités de mise en œuvre. - Éléments spécifiques au projet de jardin.
<p>Compétences réflexives</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et caractériser les types de compétences nécessaires au bon déroulement du projet. - Décrire l'émergence et les formes de compétences réflexives sollicitées et développées par, pour et dans le projet. - Comprendre pourquoi et comment le projet de jardin a permis de développer ou non ces compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences initialement identifiées (pourquoi ?). - Compétences non initialement identifiées liées au développement du projet. - Comment le besoin de ces compétences a émergé ? - Comment ces compétences ont été réunies ? <ul style="list-style-type: none"> → compétences déjà possédées par l'enseignant. → compétences non possédées par l'enseignant. - Comment ces compétences ont été développées ? (auto-formation et / ou mutualisation). - Nouvelles compétences acquises : <ul style="list-style-type: none"> → de quel type ? → comment ? → effets sur la réussite du projet. → aspects facilitateurs lié au projet. → difficultés et résistance. - Appropriation et modalités de mise en œuvre.

3.3.1 Types d'entrevues réalisées

Deux stratégies d'entrevues, soit individuelles et de groupe, ont été réalisées dans une perspective de complémentarité. Les entrevues individuelles permettent d'approfondir la manière dont les enseignants perçoivent et vivent personnellement ce projet alors que les

entrevues de groupe, en encourageant la participation et l'échange, permettent d'obtenir le point de vue des participants au regard de leur appartenance à un même groupe socioprofessionnel : les enseignants.

Le but de ces deux types d'entrevues était de recueillir des données relatives au potentiel de formation du jardin en se penchant sur les compétences professionnelles développées par les enseignants dans ce projet.

Huit entrevues individuelles ont pu être réalisées. Quatre entrevues de groupe étaient initialement prévues, une seule a pu être effectuée avec quatre participants, au regard des contraintes liées à la difficulté de réunir des enseignants provenant d'écoles différentes sur un même lieu et à un même horaire. Les entrevues se sont déroulées sur une durée d'une heure environ.

Les comptes rendus de réunions qui accompagnent le déroulement de ces projets, les avenants aux projets d'écoles déposés à l'Inspection académique de l'Hérault, les notes et autres documents relatifs aux réflexions pédagogiques suscitées dans ce projet ainsi que les différentes photos illustrant l'évolution de ces jardins sont venus compléter les données de notre recherche. Pour des raisons de confidentialité, ces documents ne figurent pas dans ce mémoire.

3.4 ANALYSE DES DONNÉES

Trois questions clés ont orienté l'analyse des données recueillies : « Quelles sont les raisons qui incitent les enseignants à s'engager dans le jardinage scolaire ? » ; « Quelles compétences professionnelles pédagogiques, relationnelles et réflexives ont été développées pour mener à bien le projet de jardinage ? » ; « Comment le projet de jardin a contribué au développement de ces compétences ? ».

L'analyse des données a été réalisée en fonction des catégories présentées ci-après dans le tableau 3.2, mais également en fonction de catégories induites de la démarche d'analyse.

Tableau 3.2 : Grille des catégories pour l'analyse des données

Rubriques / Thèmes abordés	Catégories
Compétences pédagogiques	Articulations réalisées avec le programme <ul style="list-style-type: none"> - Différents types d'articulations - Compétences pédagogiques pour réaliser ces articulations - Rôle du jardin dans le développement de ces compétences
	Conduite et gestion des apprentissages <ul style="list-style-type: none"> - Compétences pédagogiques pour faire entrer les enfants en apprentissage - Compétences pédagogiques pour conduire les enfants dans les apprentissages - Rôle du jardin pour la mise en œuvre et la conduite des apprentissages
	Écoformation <ul style="list-style-type: none"> - Conception de l'Écoformation - Compétences pédagogiques pour mettre en œuvre cette démarche - Rôle du jardin dans le développement de ces compétences
	Pédagogie centrée sur l'apprenant <ul style="list-style-type: none"> - Compétences pédagogiques pour mettre en œuvre une pédagogie centrée sur l'apprenant - Rôle du jardin dans le développement de ces compétences
Compétences relationnelles	Aspects relationnels <ul style="list-style-type: none"> - Relations enseignants / enseignants - Relation enseignants / parents - Relations enseignants / associations - Relations enseignants / Mairie - Compétences relationnelles - Rôle du jardin dans le développement de ces compétences
Compétences réflexives	Aspects réflexifs <ul style="list-style-type: none"> - Situations amenant l'enseignant à utiliser ses compétences réflexives - Rôle du jardin dans le développement de ces compétences
Contexte	Éléments de contexte (urbain / périurbain / rural)

Les entrevues individuelles et de groupe ont été enregistrées et ont fait l'objet de plusieurs écoutes attentives. Les entrevues individuelles ont été codées et retranscrites par écrit. La signification des codes utilisés figure en appendice B. Chaque retranscription a fait l'objet d'une analyse, puis d'une synthèse. Une deuxième analyse, transversale, a été réalisée au regard de l'ensemble des analyses individuelles. C'est cette deuxième analyse qui est présentée dans ce mémoire car elle nous permet de faire émerger les résultats de cette recherche et d'introduire des éléments de discussion.

Afin d'assurer la validité des résultats, nous avons eu recours à trois stratégies : la rétroaction des participants et des membres du comité de pilotage²⁴ de ce projet auxquels j'ai présenté les résultats, l'engagement prolongé du chercheur dans la situation de formation et l'utilisation de plusieurs sources de données.

La synthèse de chaque entrevue a été soumise aux participants pour qu'ils puissent faire part de leurs commentaires sur des aspects touchant autant à la forme qu'à l'interprétation de leur propos par le chercheur. Les participants ont aussi été amenés à compléter certains points relatifs à la synthèse élaborée par le chercheur. Suite à ce travail, une deuxième synthèse a été réalisée. Cette deuxième synthèse a été soumise aux membres du comité de pilotage de ce projet afin qu'ils puissent également faire part au chercheur de leurs commentaires et de leur *feed-back*. Cet aspect nous paraît pertinent au regard du fort degré d'implication de ces personnes dans la genèse comme dans le suivi de ce projet.

L'engagement prolongé du chercheur (moi-même) tient au rôle important que j'occupe dans ce projet dans sa genèse, sa planification et son suivi. Au-delà du stage de formation que nous avons mis en place, mon équipe et moi-même sommes amenés à rencontrer fréquemment les enseignants engagés dans ce projet, soit individuellement, soit au cours de réunions qui regroupent l'ensemble de l'équipe éducative de chaque école.

²⁴ La composition du comité de pilotage est présentée dans la section 3.5 à la page 57.

L'utilisation de plusieurs sources de données (entrevues individuelles et de groupe, comptes-rendus de réunions, avenants aux projets d'écoles, documents pédagogiques); mais également les informations provenant de l'observation au cours du projet de jardin nous ont permis d'assurer une triangulation des données.

3.5 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU CAS

Le programme expérimental de mise en œuvre d'un jardin dans le cadre scolaire présenté à la figure 3.1 constitue notre cas. Ce programme comprend deux phases : une formation préalable des enseignants suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire.

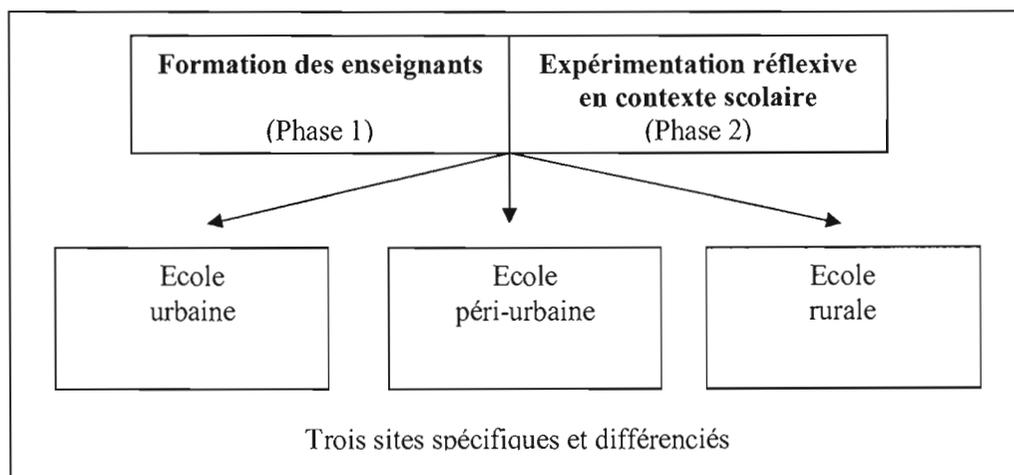


Figure 3.1 : Programme expérimental de mise en œuvre d'un jardin.

Le pilotage de ce programme est porté par une équipe pluridisciplinaire et plurisectorielle (secteur de l'éducation formelle et non formelle) : l'enseignant responsable pédagogique du centre de ressources (moi-même), un conseiller pédagogique en arts visuels, deux personnes travaillant dans le milieu associatif de l'éducation relative à l'environnement et un représentant de la collectivité territoriale de la Communauté d'agglomération de Montpellier.

Cette équipe partage un intérêt commun pour le jardin mais également la conviction que chaque école, en fonction de son histoire, de son architecture, des enfants et des enseignants qui y vivent, de son environnement, a forcément un jardin qui lui correspond. La spécialisation professionnelle de chacun des membres de ce groupe permet de considérer le jardin sous des angles différents mais complémentaires : pédagogique, artistique, patrimonial, environnemental et social. Créé dans une perspective d'accompagnement, le comité de pilotage n'est pas là pour monter le projet de jardin à la place des enseignants (pas de substitution). Il accompagne les apprenants sur un plan psychologique (soutien et encouragement), matériel (par exemple, le prêt de documents et d'outils), social (intégration dans un groupe, travail en équipe) et professionnel (développement de compétences). Les objectifs généraux de ce programme sont les suivants :

- Développer un processus dynamique de création et de gestion d'un jardin à vocation pédagogique dans le cadre scolaire.
- Engager les enseignants, les formateurs et les animateurs dans un travail collaboratif et fédérateur.
- Favoriser le développement de compétences professionnelles.
- Faciliter les échanges et à la mutualisation de savoirs et de savoir-faire.
- Stimuler l'appropriation du projet par les enseignants, chacun en fonction de son profil pédagogique et de son contexte de travail.
- Relier l'école à son milieu de vie.
- Développer une vision globale et transversale du jardin

3.5.1 La phase de formation

La phase de formation réunit les enseignants pendant deux jours dans un centre de ressources Nature – Environnement qui possède un domaine agricole à vocation pédagogique avec un fort potentiel « jardin » ainsi que de nombreuses ressources pédagogiques nécessaires à l'exploration et à l'exploitation de ce thème : médiathèque, outils pédagogiques, personnes ressources spécialisées en éducation relative à l'environnement. Ce centre de ressources est

géré en partenariat : Collectivité territoriale / Éducation nationale. En ce sens, il possède une certaine similitude avec les écoles primaires où les enseignants dépendent de l'Éducation nationale, et les autres personnels non enseignants ainsi que les locaux sont gérés par la municipalité. Un premier travail relatif aux différentes représentations initiales que les enseignants ont du jardin ainsi qu'aux différents paradigmes éducationnels auxquels elles se rattachent est d'abord réalisé. Une conférence sur l'approche symbolique, historique et sociale du jardin permet d'élargir ces champs représentationnels et paradigmatiques du jardin. Ce premier moment est suivi par une phase d'expérience concrète et une phase d'observation réfléchie du jardin. Les stagiaires sont amenés à vivre des expériences concrètes en liaison avec « le jardin ». Après une première exploration sensorielle et sensible du jardin alternant des situations vécues individuellement et collectivement, les stagiaires, répartis en petits groupes, aménagent, dans des espaces restreints, en extérieur, un prototype de jardin d'école. Pour des contraintes de temps évidentes, il s'agit de réaliser une maquette de jardin, mais en utilisant des matériaux authentiques : terre, eau, roches, végétaux... et en tenant compte des caractéristiques du lieu choisi : exposition par rapport au soleil, pente, ... Dans un deuxième temps, les stagiaires sont invités à réfléchir, en petit groupe puis collectivement, sur les avantages et les limites de leurs réalisations ainsi que sur les compétences et les ressources nécessaires pour les mener à bien. Une phase de conceptualisation abstraite est ensuite ébauchée durant ces deux jours. Cette situation d'apprentissage s'articule autour d'expériences concrètes sur le jardin et d'une réflexion sur ces expériences. Cette situation vise à faire émerger les savoirs, savoir-faire et savoir-être sollicités par la mise en œuvre d'un jardin. Le jardin est abordé ici selon deux perspectives complémentaires : rationnelle et émotionnelle. Cette double perspective nous amène à intégrer, dans cette situation, une pédagogie de l'alternance.²⁵ Dans cette situation, les composantes biophysiques du jardin et les liens entre ces composantes, l'imaginaire du jardin (individuel et collectif) et le développement de l'esprit créatif sont interpellés. Cette situation d'apprentissage est détaillée à la page suivante, figure 3.2.

²⁵ Dans son ouvrage « *Alternier pour apprendre. Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'alternance* » Cottureau (1997) aborde l'alternance pédagogique. Cette approche intègre des moments de solitude et de rêverie qui favorisent l'imaginaire, afin de prendre en compte notre rapport au monde « sensible », et des moments où le raisonnement est sollicité pour une compréhension plus rationnelle.

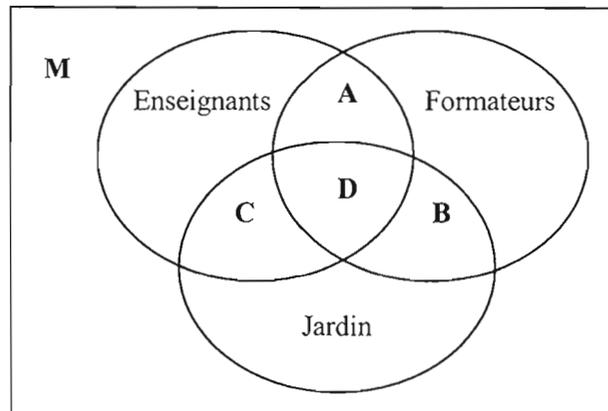


Figure 3.2 : La situation d'apprentissage

M : Milieu dans lequel se déroulent les deux jours de formations : le centre de ressources Nature-Environnement, ses parcs et jardins, les espaces réservés à l'expérimentation concrète, son matériel et ses personnes ressources.

A : La relation d'enseignement (ou de formation) dominante est de type accompagnante :

- accompagnement psychologique : soutien, encouragement
- accompagnement matériel : mise à disposition de documents et d'outils
- accompagnement professionnel : aide au développement de compétences

B : Relation didactique. Elle s'articule ici autour des deux premières phases du processus d'apprentissage expérientiel du modèle de Kolb (phase d'expérience concrète, phase d'observation réfléchie). Dans ce contexte, les formateurs s'efforcent de créer les conditions nécessaires pour permettre aux enseignants de dépasser les oppositions entre l'apprentissage concret et réflexif.

C : Relation d'apprentissage. L'apprentissage est de type expérientiel. Dans cette situation, la relation d'apprentissage se caractérise par l'utilisation de la pensée divergente, qui se

nourrit ici d'une investigation critique dans, par et sur l'action, de découverte et de création d'un jardin.

D : Éléments de savoirs dégagés par les enseignants et les formateurs durant le vécu des deux premières phases du processus d'apprentissage expérientiel du modèle de Kolb, dans le cadre du processus de mise en œuvre d'un jardin d'école au regard la dynamique formative en éducation relative à l'environnement.

3.5.2 La phase d'expérimentation réflexive

La phase d'expérimentation réflexive du jardin se déroule dans le contexte scolaire. Les enseignants poursuivent avec l'équipe éducative en place, la phase de conceptualisation abstraite. Cette phase doit permettre de réfléchir sur la modélisation d'un jardin pédagogique approprié au contexte de travail et de clarifier ses idées quant à sa réalisation. Elle est suivie par une phase d'expérimentation active : la mise en œuvre du jardin dans le contexte scolaire.

3.6 CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS ET DE LEUR ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE RESPECTIF

Afin de cerner plus en profondeur les caractéristiques des participants et de leur établissement respectif, deux questionnaires ont été réalisés. Ces questionnaires figurent en appendice C. Les caractéristiques des huit enseignants qui ont fait l'objet d'une entrevue individuelle sont présentées ci-dessous.

Leslie (*EI-P-REP-ELEM-PE-01*) se situe dans la classe d'âge des 20-30 ans. Titulaire d'une licence d'espagnol et d'une licence en science de l'éducation, cette jeune enseignante, avec trois ans d'ancienneté, débute dans le métier. En poste depuis 2 ans, Leslie travaille dans une

école péri-urbaine de quatre classes classée en REP²⁶, elle enseigne à une classe de vingt élèves en troisième année de cycle 2²⁷. Leslie n'habite pas le quartier dans lequel elle travaille. Les enfants scolarisés sont issus en grande majorité de communauté gitane de la ville, gitans sédentaires qui habitent tous le quartier dans lequel se situe l'école. Le quartier privilégie un mode d'habitat collectif. Cette école se caractérise par un fort taux d'absentéisme (entre 25% et 30%), les parents d'élèves sont pour une grande majorité sans emploi. Le projet d'école vise à améliorer la fréquentation scolaire et la maîtrise et de la langue. Un gros travail est également effectué sur le comportement et le respect des règles. Le travail en équipe y est important et les relations entre les membres de l'équipe éducative sont très bonnes. D'après la direction, les relations avec les parents d'élèves, les associations et la municipalité sont bonnes. Après avoir fait quelques essais de jardinage l'année dernière, Leslie se lance réellement dans la création d'un jardin d'école cette année. Leslie n'est pas ce qu'on appelle une passionnée du jardinage. Elle ne jardine pas à titre personnel. Après avoir mis en place le projet de jardin, Leslie a quitté l'école en milieu d'année, elle est actuellement en congé de maternité et reprendra sa classe à la rentrée prochaine.

Hélène (*EI-R-ELEM-DIR-02*) appartient à la tranche d'âge des 40-50 ans. Titulaire d'un DUT elle enseigne depuis 10 ans dans le primaire. Elle est actuellement directrice d'une école élémentaire rurale de 9 classes et travaille avec des enfants en troisième année de cycle 2 (fin de cycle). Les enfants scolarisés viennent du village dans lequel est implantée l'école et des communes proches. L'habitat est de type individuel. Les familles sont toutes francophones et les enfants fréquentant l'école proviennent de milieux socioculturels hétérogènes. Le taux d'absentéisme est faible (2%). L'ensemble des enseignants de l'école entretiennent de bonnes relations professionnelles et travaillent en équipe. Le projet d'école est axé sur les mathématiques. D'après Hélène, les relations avec les parents d'élèves, les associations et la municipalité sont bonnes. Hélène n'habite pas le village dans lequel elle travaille. Elle possède un jardin personnel et voue au jardinage une véritable passion, toutefois, c'est la première année qu'elle jardine dans le cadre scolaire.

²⁶ Réseau d'éducation prioritaire.

²⁷ Cycle des apprentissages fondamentaux.

Claude (*EI-U-MAT-DIR 03*) appartient à la tranche d'âge des 30-40 ans. Il est titulaire d'une licence en Sciences Naturelles et cela fait huit ans qu'il exerce le métier de professeur des écoles. Depuis 2 ans, Claude est directeur d'une petite école maternelle de quatre classes, située dans le centre ville de Montpellier. Il travaille avec des enfants en grande section de maternelle. Les enfants scolarisés viennent du quartier dans lequel est implantée l'école. L'habitat est de type collectif. Le taux d'élèves non francophones est faible et les enfants fréquentant l'école proviennent de milieux socioculturels hétérogènes. Claude décrit les relations entre les enseignants et les parents d'élèves comme excellentes. Le climat entre enseignants est très bon et les échanges au sein de l'équipe éducative sont permanents. L'école entretient de bonnes relations avec la municipalité et les associations partenaires de l'école. Le projet d'école a pour thème l'environnement et s'articule autour de deux axes : profiter des richesses culturelles de l'environnement citadin et découvrir l'environnement naturel. L'enseignant n'habite pas le quartier dans lequel il travaille. Il ne possède pas de jardin mais voue une véritable passion pour le jardinage qu'il pratique dans le cadre familial.

Michèle (*EI-R-MAT-PE-04*) appartient à la tranche d'âge des 40-50 ans. Elle enseigne depuis plus de vingt ans dans le primaire. Elle est actuellement adjointe dans une école maternelle rurale de trois classes et travaille avec des enfants en première et deuxième année de cycle 1²⁸. Les enfants scolarisés viennent du village dans lequel est implantée l'école. L'habitat est de type individuel. Les familles sont toutes francophones et les enfants fréquentant l'école proviennent de milieux socioculturels hétérogènes. Le taux d'absentéisme est faible. L'ensemble des enseignants de l'école entretiennent de bonnes relations professionnelles et travaillent en équipe. Michèle habite le village dans lequel elle travaille. Elle possède un jardin personnel et voue au jardinage un très grand intérêt. Cela fait plus de quinze ans qu'elle jardine dans le cadre scolaire.

Jacqueline (*EI-U-ELEM-PE-05*) se situe dans la tranche d'âge des 40-50 ans. Titulaire d'un DEUG de sociologie, d'une Licence et d'une Maîtrise d'AES Développement Social, Jacqueline a d'abord exercé le métier d'assistante sociale pendant 18 ans. Cela fait

²⁸ Cycle des apprentissages premiers.

maintenant quatre ans qu'elle travaille comme professeur des écoles dans une école urbaine de dix classes. Jacqueline enseigne à une classe de 25 élèves en deuxième année de cycle 2. Elle habite le quartier dans lequel elle travaille. Les enfants scolarisés sont issus du quartier dans lequel est implantée l'école. L'habitat est de type collectif. Le taux d'élèves non francophones est faible et les enfants fréquentant l'école proviennent de milieux socioculturels hétérogènes. Le projet d'école s'intitule : « Pour une culture partagée ». D'après le directeur de l'établissement, les relations entre les membres de l'équipe éducative sont correctes. Les relations avec les parents d'élèves, et la municipalité sont bonnes et celles avec les associations excellentes. Jacqueline jardine à titre personnel mais avoue ne pas avoir de compétences particulières dans ce domaine. C'est d'abord en tant que membre d'une association locale que Jacqueline défend, en termes de lien social et de lieu de rencontre entre les générations, le développement d'un jardin partagé dans son quartier.

Judith (*EI-U-ELEM-PE-06*) se situe dans la classe d'âge des 50-60 ans. Elle est titulaire d'une Licence en Sciences de l'éducation et exerce la profession de professeur des écoles depuis trente trois ans. Elle enseigne actuellement dans une école urbaine de dix classes où elle s'occupe d'une classe de vingt-deux élèves en troisième année de cycle 2. Judith n'habite pas le quartier dans lequel elle travaille. Les enfants scolarisés sont issus du quartier dans lequel est implantée l'école. L'habitat est de type collectif. Le taux d'élèves non francophones est faible et les enfants fréquentant l'école proviennent de milieux socioculturels hétérogènes. Le projet d'école s'intitule : « Pour une culture partagée ». D'après le directeur de l'établissement, les relations entre les membres de l'équipe éducative sont correctes. Les relations avec les parents d'élèves, et la municipalité sont bonnes et celles avec les associations excellentes. Judith avait déjà jardiné dans le cadre scolaire mais jusqu'à présent, pas à titre personnel. C'est en jardinant à l'école qu'elle s'est découverte une passion naissante pour le jardinage.

Nathalie (*EI-P-REP-ELEM-07*) n'a pas souhaité répondre au questionnaire d'informations relatif aux enseignants interviewés. Quand nous l'avons rencontrée, elle enseignait depuis six mois comme remplaçante à des enfants en deuxième année de cycle 2 dans une école péri-

urbaine de douze classes classée en REP. Les enfants scolarisés viennent du quartier dans lequel est implantée l'école. L'habitat est de type collectif. Le taux d'élèves non francophones est faible. Les parents qui travaillent sont en grande majorité ouvriers mais beaucoup sont sans emploi. Nathalie s'intéresse beaucoup au jardin et à l'écologie à titre personnel. Elle possède des compétences techniques en jardinage, et cultive elle-même un jardin qu'elle caractérise de « Bio ».

Morgane (*EI-P-REP-ELEM-08*) se situe dans la classe d'âge des 30-40 ans. Elle est titulaire d'une licence en histoire de l'art et exerce son métier de professeur des écoles depuis six ans. Elle enseigne actuellement dans une école péri-urbaine de douze classes classée en REP où elle s'occupe d'une classe de vingt élèves en troisième année de cycle 2. Morgane n'habite pas le quartier dans lequel elle travaille. Les enfants scolarisés sont issus du quartier dans lequel est implantée l'école. L'habitat est de type collectif. Le taux d'élèves non francophones est faible et le taux d'absentéisme reste important (10%) chez les enfants d'origine gitane. Les parents d'élèves sont pour une grande majorité ouvriers mais beaucoup sont aussi sans emploi. Le projet d'école s'articule autour de trois axes forts : la maîtrise de la langue, la citoyenneté et l'environnement. La direction nous avoue les difficultés rencontrées par les enseignants pour travailler en équipe, étant donné la taille et l'organisation physique de l'école en plusieurs bâtiments. Toujours d'après la direction, les relations avec les parents d'élèves et les associations sont bonnes. Celles avec la municipalité varient selon les périodes. Morgane a déjà jardiné à titre privé et dans le cadre scolaire. Actuellement, pour des raisons personnelles, Morgane ne possède plus de jardin personnel.

Les tableaux 3.3 et 3.4 présentent une synthèse des caractéristiques des enseignants interviewés et de leur établissement respectif.

Tableau 3.3 : Caractéristiques des enseignants interviewés

	Sexe	Classe d'âge	Habite dans le quartier	Intérêt personnel pour le jardin ²⁹	Possède un jardin	Ancienneté	Niveau enseigné
Leslie	F	20-30	Non	Non	Non	3 ans	Cycle 2
Hélène	F	40-50	Non	Oui	Oui	10 ans	Cycle 2
Claude	M	30-40	Non	Oui	Non	8 ans	Cycle 2
Michèle	F	40-50	Oui	Oui	Oui	20 ans	Cycle 1
Jacqueline	F	40-50	Oui	Non	Oui	4 ans	Cycle 2
Judith	F	50-60	Non	Non	Non	3 ans	Cycle 2
Nathalie	F	N-C	N-C	Oui	Oui	N-C	Cycle 2
Morgane	F	30-40	Non	Oui	Non	6 ans	Cycle 2

Tableau 3.4 : Caractéristiques des établissements des enseignants interviewés

	Localisation de l'établissement	Type d'habitat	École classée en REP ³⁰	Nombre de classes
Leslie	Péri-urbain	Collectif	Oui	4
Hélène	Rural	Individuel	Non	9
Claude	Urbain	Collectif	Non	4
Michèle	Rural	Individuel	Non	3
Jacqueline	Urbain	Collectif	Non	10
Judith	Urbain	Collectif	Non	10
Nathalie	Péri-urbain	Collectif	Oui	12
Morgane	Péri-urbain	Collectif	Oui	12

Dans les deux prochains chapitres, nous allons présenter les résultats relatifs à l'étude de cas que nous avons réalisée et dont nous venons de décrire la démarche et les stratégies.

²⁹ Avant le commencement du projet.

³⁰ Réseau d'éducation prioritaire.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS RELATIFS AUX MOTIVATIONS

ET AUX COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES

À travers l'analyse des entrevues réalisées, nous avons pu repérer des éléments de réponses aux trois questions suivantes :

- Quelles sont les raisons qui incitent les enseignants à s'engager dans le jardinage scolaire ?
- Quelles compétences professionnelles ont été développées pour mener à bien le projet de jardinage ?
- Comment le projet de jardin a-il contribué au développement de ces compétences ?

Ce chapitre présente les résultats relatifs aux deux premières questions.

4.1 JARDINER À L'ÉCOLE : LES RAISONS

Dans cette section, nous tenterons d'explicitier les raisons et les motivations qui ont conduit les enseignants à jardiner dans le cadre scolaire. Ces raisons sont fondamentales car elles sont à l'origine du « vouloir-agir » des enseignants, composante de la compétence rappelons-le.

4.1.1 Des raisons personnelles

Les raisons premières qui poussent la plupart des enseignants interviewés à jardiner à l'école répondent d'abord à des motivations d'ordre personnel. Ces motivations s'inscrivent dans la sphère du développement personnel, sphère que Sauvé (2001) identifie comme la sphère de la construction de l'identité³¹ dans laquelle vont s'exprimer l'intimité, l'expérience, les compétences, les croyances et les valeurs.

4.1.1.1 Une passion personnelle pour le jardinage

À l'exception de Leslie, les enseignants interviewés entretiennent une véritable passion personnelle pour le jardin et le jardinage. La plupart des enseignants jardinent à titre privé. D'autres n'ont plus la possibilité de se livrer à cette passion et en éprouvent une certaine frustration. C'est dans le cadre de leur profession qu'ils espèrent renouer avec le jardinage.

EI U MAT DIR 03 R19 : J'ai une passion du jardin, je l'ai pratiquée et je la pratique lorsque je suis dans ma famille. À Montpellier je n'ai pas de jardin. C'est une frustration quelque part et le fait de le faire à l'école, ça compense un peu mes manques personnels.

Dans tous les cas cette passion pour le jardinage procure aux enseignants beaucoup de plaisir. À noter également que ces enseignants ont le sentiment que le plaisir qu'ils éprouvent à jardiner à titre privé sera partagé par les enfants et leur entourage professionnel.

EI U MAT DIR 03 R2 : Il y a une idée personnelle que jardiner ça procure du plaisir. D'abord parce que c'est une activité extérieure. Je pense que beaucoup de gens aiment ça...

³¹ Référence aux trois sphères interreliées du développement personnel et social dressées par Sauvé (2001), présentées page 20.

4.1.1.2 Valeurs et convictions

Les raisons premières qui poussent les enseignants à vouloir jardiner à l'école font d'abord écho à des représentations de l'environnement « Nature », à apprécier, à respecter, à préserver³².

EI-P-REP-ELEM-07 R4 : Ça m'intéressait parce que j'ai moi-même un jardin bio et je suis assez attirée par ce qui est écologie, respect de la nature.

D'une façon générale, la volonté marquée des enseignants d'obtenir des résultats, voir une production, aussi modeste soit-elle, traduit également une représentation de l'environnement « Ressource » à gérer.

C'est aussi, pour Jacqueline par exemple qui l'explique de façon très explicite, une représentation de l'environnement « Projet communautaire » où s'engager² qui est mis en avant.

EI-U-ELEM-PE-05 R1.2 : J'ai défendu ce projet plus en terme de lien social, de lieu de rencontre entre les générations... J'aime bien travailler dans le quartier où j'habite et où je mène cette action citoyenne, associative.

Ces représentations s'enracinent profondément dans des valeurs et une éthique dans lesquelles « la nature » occupe une place centrale. La plupart de ces enseignants s'inscrivent dans la lignée de Rousseau ; pour eux, l'homme est naturellement bon et le travail du jardin, perçu comme naturel, ne peut que contribuer à rendre l'homme meilleur. Citons pour illustrer ce propos, la réflexion d'une enseignante qui nous faisait part, en nous faisant visiter son jardin, que de toute façon, un jardinier, ça ne pouvait pas être foncièrement mauvais. Pour ces

³² Nous faisons ici référence à la typologie des représentations relatives à l'environnement dressée par Sauvé (1997) présentée page 21.

enseignants, au travers du jardinage, transmettre cette valeur intrinsèque de la nature se présente comme un aspect fondamental de l'éducation.

EI-P-REP-ELEM-07 R19 : Ce travail que l'on fait dans la classe, c'est aussi pour que ça leur apporte le sens et la valeur de la terre et du respect de la nature.

Les enseignants affirment que c'est avant tout cette valeur intrinsèque de la nature mais également des valeurs d'engagement et de coopération qu'ils souhaitent introduire, partager et transmettre au travers du jardin. La nature de ces valeurs se présente comme un terrain favorable au développement de nombreuses interrelations entre la sphère du développement personnel et celles du développement social et de la relation à notre milieu de vie³³. Dans cette perspective, le jardinage est déjà envisagé dans une véritable démarche d'éducation à l'environnement.

Dans la majorité des cas, ces valeurs et ces convictions s'expriment depuis longtemps au travers des activités de jardinage auxquelles les enseignants s'adonnent à titre privé, mais pas toujours. Judith, qui n'avait jamais jardiné auparavant, nous avoue avoir découvert sa passion pour le jardinage en jardinant à l'école.

EI-U-ELEM-PE-06 R29 : J'ai appris que j'aimerais bien avoir un jardin. Je n'ai pas de jardin, mais j'ai un ami qui a un petit bout de jardin et qui m'a laissé un espace...

Dans son cas, il est important de souligner que le point commun entre cette enseignante et les enseignants passionnés de jardins réside bien dans les valeurs et les convictions qu'ils partagent.

Cette volonté d'introduire et de partager ces valeurs dans leur univers professionnel se manifeste de façon encore plus marquée pour les enseignants qui exercent dans une école

³³ Référence aux trois sphères interreliées du développement personnel et social dressées par Sauvé (2001), présentées page 20.

urbaine. Il s'agit alors pour eux, via le jardin, de réintroduire un morceau de nature dans la cité. Les représentations de l'environnement sous-jacentes font ici aussi référence à l'environnement « Milieu de vie », à aménager, et à l'environnement « Système », à comprendre³⁴. Le jardin est alors envisagé comme un écosystème naturel miniature, qui permet de comprendre les interactions de milieux plus vastes et d'ouvrir une réflexion sur notre rapport au monde. Cette vision du jardin ne se substitue pas à celle faisant référence à une nature vierge, elles s'y ajoutent. Ainsi, l'importance accordée par tous les enseignants à la valeur intrinsèque de la nature se confronte à des valeurs plus anthropocentrées, faisant référence à une nature domestiquée. Les jardins expriment alors à la fois ce désir de ville et de nature relevé également dans les jardins communautaires de Montréal par Bouvier et Sénécal (2001, 2002).

EI-U-ELEM-PE-06 R10.2 : Parce qu' on habite la ville, moi comme les enfants, donc j'aspire comme les enfants, comme ce que je vis en classe, à les faire s'aérer tous les jours un petit peu.

R10.3 : Et ce contact avec le naturel est important parce que j'avais l'habitude faire des classes de découvertes avec les enfants. Je partais une semaine avec eux à la montagne et depuis deux trois ans j'en ai plus fait donc j'aspirais à retrouver ce côté départ en fait : partir. Partir sans partir.

EI-P-REP-ELEM-08 R12.2 : Quand on a commencé à investir le jardin, on s'est retrouvé face à un écosystème bon qui est limité certes, mais qui est quand même ce qu'il est, c'est-à-dire, il y a des maladies qui attaquent, ça arrive jamais en classe ce genre de choses là, la chenille qu'on arrête pas de voir au jardin, les escargots qui ont pondus que les enfants ont observé, on a vu les œufs et tout ça, ça peut pas arriver en classe. Le jardin c'est vraiment un ensemble, un gros morceau de nature.

³⁴ Nous faisons ici référence à la typologie des représentations relatives à l'environnement dressée par Sauvé (1997) présentée page 21.

D'une façon plus générale, ces valeurs et ces convictions, l'enseignant les exprime à travers la relation qu'il instaure avec son jardin. Concernant la nature de cette relation, l'analyse fait émerger certaines caractéristiques qui corroborent parfaitement les invariants jardiniers possibles mis en évidence par Larbey (2003)³⁵. Nous noterons ici l'importance des mythes et symboles (mythe du retour à la nature, mythe de la fécondité et d'une société plus conviviale), mais également l'aspect fusionnel entre l'enseignant et son jardin. La relation de l'enseignant jardinier à son jardin est intimement liée à l'affectif et à l'inconscient des enseignants. L'attachement voué au jardin s'apparente parfois à l'attachement que l'on peut porter à une personne humaine ou à un animal de compagnie. De la même façon que l'idée de la mort d'un être cher reste douloureuse et difficile à imaginer, la « mort » du jardin reste difficilement concevable. La création du jardin, déjà dans l'avant projet, se rapproche de l'acte de création (la genèse). L'enseignant conçoit difficilement la disparition de son œuvre. Il semble s'opérer une sorte de transfert entre le jardin (outil pédagogique) et le jardin qui est perçu comme un organisme vivant, créé des mains même de l'enseignant. Au fur et à mesure de l'avancement du projet, le jardin se présente comme une partie de soi-même. Le voir disparaître, c'est disparaître soi-même un petit peu.

EI-P-REP-ELEM-08 R10.3 : Tous ces semis qu'on a fait ici (en classe), c'était de l'expérimentation, la plupart du temps on s'est dit que ça allait mourir sauf les semis pour lesquels on a fait très attention ou les boutures qu'on avait faites à l'Écolothèque et qu'on a mises ici pour qu'elles n'aient pas froid, l'objectif c'était qu'elles regagnent le jardin après.

R10.4 : On l'a fait pour le haricot pour qu'ils voient vraiment physiquement ce qui se passe sur la graine mais c'est tout, tout le reste était destiné au jardin donc on l'a pas laissé mourir.

Ces caractéristiques expliquent la persévérance dont font preuve ces enseignants à réaliser leur projet, malgré les obstacles rencontrés.

³⁵ Dans sa recherche sur le jardin et le jardinage collectif, Larbey (2003) met en évidence certains invariants possibles dans les pratiques jardinières. Ces invariants sont présentés pages 26 et 27.

EI-R-MAT-PE-04 R5 : Quand il s'est présenté la possibilité d'avoir un jardin dans l'école, je me suis dit : c'est l'occasion ou jamais dans ta carrière, parce que je sentais que de toutes façons, au niveau pédagogique j'avais envie de le faire depuis très longtemps et que je le ferai jusqu'à ma retraite, même si j'ai plus de projet jardin parce que ça fait partie intégrante quoi.

EI-U-ELEM-PE-05 R1 : Je me suis battue pendant huit ans pour obtenir ce jardin là où je jardine avec mes élèves. Je n'étais pas encore enseignante quand on a commencé à se battre pour le jardin.

R10 : Non, au contraire même si je rencontre des problèmes, j'ai envie de continuer. Ce projet de jardin, il m'habite depuis 10 ans donc voilà quoi, je pense que c'est ça.

EI-U-ELEM-PE-06 R30 : Quand on fait un jardin à l'école, on est dépendant de ce jardin. Un jardin, que se soit à la maison ou à l'école, c'est pareil, tu es dépendant.

R30.2 : Pendant les vacances, faut venir. Donc tu y penses tout le temps à ce jardin.

Dans le cas de Judith qui découvre le jardin en même temps que les enfants, l'aspect fusionnel entre l'enseignant et son jardin inclut également les enfants.

*EI-U-ELEM-PE-06 R13.3 : Le projet a eu lieu et avec les enfants et ce lien entre les enfants, le projet et moi, en fait à trois, il s'est vraiment très renforcé. Il s'est renforcé au fur et à mesure qu'on voyait les choses venir. Cette vie à trois en fait qu'on a menée sur l'année : le projet, les enfants et moi, a fait que cette vie à trois s'est bien passée, même avec ces difficultés là. **Il y a eu une osmose.***

4.1.2 Des raisons professionnelles : donner du sens aux apprentissages

L'analyse de ces entrevues montre qu'une des raisons majeures qui a amené bon nombre d'enseignants interviewés à mettre en œuvre un projet de jardin à l'école réside dans leur

volonté de donner du sens aux apprentissages. Pour eux, il apparaît fondamental d'aborder les apprentissages à partir de situations vécues et significantes : les bases.

EI-R-ELEM-DIR-02 R3 : Ce à quoi je tenais le plus c'était que les enfants sortent des murs de l'école pour apprendre. Pour vivre, en expériences le...

R3.3 : Les éveiller à la curiosité, à la recherche, toujours vouloir en savoir plus et à la découverte. Voilà, c'était ça mon axe essentiel, moi c'était plutôt partir vers l'extérieur et la recherche, le vécu, le senti, plus du côté d'une sensibilité. Parce que ça c'est ce qui se travaille vraiment sur le terrain. Après le reste en classe, ça a été : qu'est-ce que je vais trouver en lecture, en ceci en cela pour continuer le vécu. La base, c'est le vécu, c'est l'expérience.

R4 : On peut la travailler dans l'école mais si elle est vécue avant, elle est ressentie et après, on la retrouve dans les textes, on la retrouve dans ce qu'on fait en classe. Si on l'a vécue, on l'a ressentie et dans un texte, on va trouver quelque chose qu'on a ressenti...

Si le contexte de la classe permet d'exploiter ces situations vécues et significantes, il ne les génère pas. C'est en dehors de la classe que ce vécu est possible. Pour ces enseignants, il est important que les apprentissages scolaires passent par le vécu, le tâtonnement expérimental, l'expérience concrète et l'éveil de la curiosité. Les activités de jardinage semblent pouvoir répondre à ces attentes.

Le degré de réponse à ces attentes est étroitement lié au caractère fonctionnel des représentations opératoires que les enseignants se font de la situation pédagogique dans laquelle ils doivent intervenir. Ce sont ces représentations qui vont guider les enseignants tout au long de la mise en œuvre de leur projet de jardin scolaire. Pour les enseignants passionnés de jardin, les représentations initiales qu'ils se font du projet de jardin pédagogique comportent beaucoup d'analogies avec les représentations du jardin qu'ils ont développées à titre privé. La réussite du projet va dépendre de leurs capacités à transposer et à adapter ces représentations dans leur contexte professionnel et à les mettre en œuvre. Pour bon nombre d'enseignants, ce travail s'avère long et difficile. En effet, les compétences de jardiniers que

les enseignants ont développées à titre privé sont complémentaires mais aussi différentes des compétences pédagogiques à construire dans le cadre professionnel. Dans le premier cas, ces compétences sont centrées sur le jardin alors que dans le deuxième cas, elles sont centrées sur la situation pédagogique. La relation de l'enseignant au jardin s'en trouve modifiée. C'est dans cette double relation au jardin que l'ambiguïté s'instaure. Le jardin est pensé comme un outil pédagogique, mais la passion personnelle des enseignants pour le jardinage les conduit à considérer aussi, consciemment ou non, le jardin comme une fin en soi. Les enfants risquent alors de se voir en partie dépossédés du jardin par l'enseignant.

EI-P-REP-ELEM-07 R22.2 : J'ai passé de nombreuses récréations à arroser au tuyau avant l'installation de l'arrosage automatique et j'ai passé aussi de nombreuses autres récréations plutôt que d'avoir du temps de libre pour moi, à désherber parce que avec les enfants c'était plus ou moins efficace le désherbage. Donc j'ai moi-même désherbé les coins.

EI-P-REP-ELEM-08 R7.3 : Le reste était en friche plein de mauvaises herbes. C'était un peu au dessus de mes forces, sur le coup je me suis dit : c'est moi qui vais me taper de désherber tout ça. Finalement, y a une grosse partie qui peut se faire avec les enfants mais on se rend compte quand même à l'usage que le gros du travail est fait par les enseignants eux-mêmes donc c'est vrai que ça c'est un peu lourd. En même temps quand on a envie...

Pour Leslie, qui n'est pas passionnée de jardin, il n'y a aucune ambiguïté quant au rôle du jardin. Le jardin est construit comme un outil pédagogique. Ses préoccupations restent centrées sur la situation pédagogique.

4.2 LES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DÉVELOPPÉES

Dans cette section, nous tenterons d'identifier et de comprendre, en contexte, les éléments de compétences pédagogiques développées par les enseignants dans le cadre du projet de jardin. Ces éléments de compétences s'inscrivent essentiellement dans la construction d'un « savoir-agir » pertinent.

4.2.1 Articuler le projet de jardin avec l'univers scolaire

Nous aborderons ici les démarches et les processus mis en œuvre par les enseignants pour articuler le projet de jardin avec le programme de l'Éducation nationale.

4.2.1.1 Les articulations prévues et réalisées en phase préparatoire du projet

Pour les besoins de l'analyse, nous envisagerons séparément, les articulations ayant trait aux champs disciplinaires et celles se rapportant aux domaines transversaux du programme officiel de l'Éducation nationale³⁶.

Pour les articulations relatives aux champs disciplinaires, l'analyse comparative des entretiens met en évidence des similitudes : c'est en priorité le domaine de la maîtrise de la langue et/ou celui de la découverte du monde que les enseignants relient au projet de jardin. Viennent ensuite les domaines des arts plastiques, ceux de l'informatique, et des mathématiques.

Il nous semble important de souligner ici que tous les avant-projets mais également toutes les réalisations attestent de l'importance accordée aux arts plastiques par les enseignants dans le cadre de ce projet de jardin. Ce constat s'explique en partie par le fait que ces aspects liés aux arts plastiques et plus généralement à l'imaginaire faisaient partie intégrante de la formation

³⁶ Nous faisons référence aux disciplines et aux domaines transversaux du programme de l'éducation nationale tels que définis par l'arrêté du 22 novembre 1995 - BO n° 48 du 28/12/1995.

préalable des enseignants. Toutefois, si comme le prétend Larbey (2003), le rôle de l'imaginaire est d'autant plus important que le cadre est contraignant, cette large place faite aux arts plastiques et à l'imaginaire dans les jardins scolaires étudiés peut être mise en relation avec les nombreuses contraintes, technique, financière et pédagogique avec lesquelles les enseignants doivent composer. À l'instar de Larbey (2003)³⁷ nous notons également que la part de l'imaginaire développée dans les projets de jardins scolaires est intimement liée au fonctionnel qui émerge des pratiques quotidiennes : épouvantail pour protéger le jardin des oiseaux, détournement inventif d'objets initialement prévus pour un autre usage pour fabriquer des arrosoirs par exemple, ...

Des liens sont aussi envisagés avec tous les autres champs disciplinaires du programme.

EI-R-ELEM-DIR-02 R2.19 : L'éducation physique et sportive, donc c'est le travail au jardin qui est un effort physique et qui rentre là dedans.

EI-U-ELEM-PE-05 R53.2 : Chanter aussi, même autour du jardin, ça permet de relâcher un peu la pression, de partager...

Ces liens, en éducation physique et musicale par exemple, restent très superficiels. En effet, le fait de faire un effort physique ou de chanter au jardin n'entre pas forcément dans une véritable perspective d'éducation physique et musicale.

Concernant les domaines transversaux, les articulations prévues se rapportent au domaine du « Vivre ensemble ».

EI-P-REP-ELEM-08 R8.3 : À l'origine ça partait du domaine du vivant, des semis de classe, c'était juste de la graine à la plante. Et puis finalement quand on a essayé

³⁷ Ces aspects relevés par Larbey (2003) liés à l'imaginaire du jardinier sont développés page 27 de ce mémoire.

d'articuler un projet un peu plus général, on s'est dit, y a tout un travail sur la citoyenneté, l'implication des enfants, le respect, qui passe par ça.

D'une façon générale, en amont du projet, c'est avant tout les **capacités à établir des relations avec un souci de cohérence** que les enseignants sollicitent et développent :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R7 : Ce que je voulais, c'est que le jardin soit relié à mes autres activités de la semaine. C'est-à-dire autant la production d'écrits que l'informatique, que la découverte du monde.

EI-R-ELEM-DIR-02 R2 : J'ai pris une grande feuille, j'ai mis mon projet au centre et j'ai essayé de voir tout ce que je pouvais y raccorder.

La réalisation de ces articulations amène les enseignants à mettre en œuvre les ressources suivantes :

- **Des savoirs** : une bonne connaissance du programme officiel de l'Éducation nationale et une bonne connaissance des contenus disciplinaires abordés.
- **Des savoir-faire et des habiletés cognitives** : Hélène et Leslie ont recours au schéma pour concrétiser cette mise en relation. Dans les deux cas, le projet est placé au centre de la feuille. Il s'agit d'inventorier les parties du programme officiel qui pourront être abordées au travers du projet. C'est un premier balisage, une prise de repères. Ce travail demande également de connaître et/ou d'être capable d'anticiper les liens que les activités de jardinage vont pouvoir éventuellement générer.
- **Des savoir-être** : On notera ici la patience et la persévérance dont font preuve les enseignants ainsi que leur capacité à se remettre en question et à se former pour d'acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, nécessaires à la construction de savoir-agir pertinents.

4.2.1.2 Les articulations réalisées pendant le projet

De nombreuses possibilités d'établir des liens avec le programme émergent aussi en cours de projet. De par leur expérience et de par les connaissances qu'ils ont du jardin et du milieu scolaire, certains enseignants, grâce à leur intuition, ont su les anticiper. Anticipées ou pas, les enseignants sollicitent alors leurs capacités à savoir mobiliser leurs connaissances sur les savoirs à enseigner dans le contexte du projet. Dans ce cadre, de nombreux éléments de compétences sont développés. On notera la capacité à réaliser ces liens quand l'occasion se présente, le savoir-agir avec pertinence, le savoir-combiner (l'enseignant sait saisir les événements non recherchés et les transformer en opportunité créatrice ici, de faire du lien avec le programme), le savoir-transposer - capacité d'apprendre à s'adapter.

Pour les enseignants qui ont une passion personnelle pour le jardin, les articulations avec le programme officiel semblent s'apparenter à un simple exercice de style, néanmoins incontournable et nécessaire pour se justifier de la pratique du jardinage dans le cadre scolaire. Ce travail se présente comme un élément constitutif de ce que Le Boterf (2000) appelle un cadre minimum d'engagement collectif, cadre que l'enseignant jardinier s'emploie à établir pour être compris et reconnu par ses pairs, sa hiérarchie, les parents d'élèves et plus généralement par l'ensemble de ses partenaires.

Toutefois, l'analyse en profondeur des entrevues montre que pour tous les enseignants, qu'ils soient débutants ou confirmés, passionnés ou non de jardin, savoir articuler son projet de jardin avec le programme dépasse largement le domaine du savoir et du savoir-faire. Si la ressource « articuler ses actions pédagogiques avec le programme » est mobilisée et mise en œuvre, c'est dans le contexte du projet qu'elle rentre dans une dynamique de construction de compétences. Nous pouvons parler ici d'une construction d'un savoir-agir pertinent, « savoir mettre en adéquation son projet de jardin avec les objectifs du programme scolaire », élément de compétence qui va contribuer au développement des compétences pédagogiques des enseignants.

Le développement de cet élément de compétence passe par un processus dynamique qui est initié en partie en amont du projet durant la formation, et qui est poursuivi dans, par et pour le projet par une phase souvent empirique de tâtonnement expérimental et de réflexion critique.

EI-U-ELEM-PE-05 R39.2 : Au départ, je voyais pas comment le traiter avec des CP donc il m'a fallu cette année d'expérimentations ou de réflexions. Maintenant je vois que je vais plus relier ce qu'on fait dans le jardin avec la découverte du monde en 80 plantes. On travaillera plus sur la découverte des différents pays, le planisphère... J'ai envie de le construire différemment. Je vais y réfléchir.

R52.3 : Les premières années, je me disais, je fais pas ça, j'ai pas le temps, alors que maintenant j'ai compris qu'ils peuvent aussi apprendre à lire à partir de ces activités-là...

On remarquera que ce processus dynamique mobilise des apprentissages initiés en formation :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R4 : Toute l'année 2004 2005, j'ai essayé toute seule de faire des choses, mais c'était pas assez structuré et je n'avais pas assez de documentation. Je ne savais pas comment m'y prendre. Le stage m'a apporté des idées puis de savoir comment commencer.

L'importance de la formation préalable des enseignants dans le processus de construction des compétences relatif à la réalisation d'articulations du projet de jardin avec le programme de l'Education nationale est confirmée au regard des difficultés rencontrées par Nathalie, remplaçante, qui a pris le projet en cours. Ce manque apparaît encore plus clairement quand elle nous décrit le parcours réalisé et les difficultés rencontrées pour intégrer ce projet à l'univers scolaire.

EI-P-REP-ELEM-07 R1.2 : Il a fallu que je recherche des projets écrits par ma collègue, que je me renseigne, que je me déplace à l'Écolothèque aussi parce que je me suis aperçue que c'était une nécessité que j'aille à l'Écolothèque parce que je

n'avais pas eu la formation qu'elle avait eu. Donc elle, elle avait eu une facilité de par sa formation et moi, je n'avais pas eu cette formation...

Ce processus dynamique s'articule autour de 3 phases :

- Une phase de réflexion théorique dans laquelle les différentes articulations possibles sont envisagées. Cette phase est réalisée pendant la formation.
- Une phase de tâtonnement expérimental et une phase de réflexion dans et sur l'action. Pour beaucoup d'enseignants passionnés de jardin et pour Jacqueline en particulier (passionnée de jardin et débutante dans le métier), le tâtonnement est d'abord orienté vers les activités de jardinage. L'objectif visé est la mise en œuvre du jardin pour le jardin. Contrairement à Leslie (débutante mais non passionnée), cette phase du projet de jardin est conduite indépendamment des activités scolaires habituelles. Elle se présente donc comme activité supplémentaire.
- Une phase de réflexion critique en action et sur l'action qui permet alors de commencer à envisager de façon concrète, la manière d'établir du lien entre le jardin et le programme. Le jardin devient alors un outil pédagogique et non une fin en soi. Dans cette dernière phase, les compétences réflexives des enseignants sont également développées.

Dans la construction des compétences pédagogiques, ce processus expérientiel est déterminant dans la construction du « savoir-agir » des enseignants.

4.2.2 Les articulations prévues et réalisées au-delà du programme

Les articulations prévues et réalisées vont bien au-delà du programme scolaire. Ces articulations sont très importantes dans la mesure où elles sont les plus signifiantes au regard de l'enseignant qui les projette. Elle renforce leur « vouloir-agir ». Elles sont en outre les

mieux à même d'avoir des effets sur le contexte de travail que l'enseignant souhaite modifier. À travers ces articulations, l'enseignant exprime concrètement, sous la forme d'actes signifiants, les raisons personnelles et professionnelles qui l'amènent à vouloir jardiner dans le cadre scolaire³⁸. Nous avons noté les aspects caractéristiques suivants.

4.2.2.1 Un patrimoine culturel à transmettre

Le jardin et la pratique du jardinage sont souvent envisagés par les enseignants comme un patrimoine culturel à conserver et à transmettre. Ils s'inscrivent alors dans la perspective de la Charte de Florence³⁹.

EI U MAT DIR 03 R4 : Il y a aussi l'aspect culturel, baser un apprentissage pas sur des choses nouvelles mais des choses qui existent depuis tout le temps... C'est une activité qui a toujours été pratiquée et qui doit encore se pratiquer.

EI-REP-ELEM-07 R33.6 : Je dirais que ça fait partie d'un savoir ancestral...

4.2.2.2 Un aspect social

Pour certains d'enseignants, le jardin scolaire, à l'instar des jardins collectifs Québécois et des jardins communautaires de Montréal, va permettre de tisser du lien social.

EI-U-ELEM-PE-05 R1.2 : J'ai pas de compétence particulière en jardinage. J'ai défendu ce projet plus en terme de lien social, de lieu de rencontre entre les générations... J'aime bien travailler dans le quartier où j'habite et où je mène cette action citoyenne, associative.

³⁸ Ces raisons sont analysées dans la section 4.1 de ce mémoire.

³⁹ Rappelons à ce sujet que depuis 1982, les jardins sont reconnus et protégés par la Charte de Florence comme des éléments importants du patrimoine architectural. À l'instar des monuments historiques et des musées, ils sont aujourd'hui perçus comme une dimension fondamentale de notre culture générale.

Rappelons que dans ce domaine, Boulinane (2001) affirme que si les jardins collectifs Québécois favorisent l'insertion sociale et contribuent au renforcement du pouvoir agir individuel, il ne favorise pas le renforcement du pouvoir d'agir collectif. Concernant les jardins communautaires de Montréal, Sénécal et Bouvier (2001, 2002) les font apparaître comme des espaces de socialisation plutôt restreints. Dans le contexte spécifique de notre recherche, nous avons noté que le jardin scolaire favorisait l'insertion sociale, le pouvoir d'agir individuel et souvent collectif des enseignants.

Comme le souligne Larbey (2003, p. 90), cette différence de résultat peut être imputée à des raisons climatiques, les jardins scolaires en question permettent un investissement temporel plus important qu'au Québec. D'autre part, des activités autres que celles du jardinage y sont organisées (lecture de conte, jeux, activités artistiques...).

4.2.2.3 Un aspect agronomique

Nous avons constaté qu'au-delà des apprentissages purement scolaires, les enseignants jardiniers, à l'exception de Leslie, attachent une grande importance tout du moins dans les débuts, aux aspects relatifs aux techniques de jardinage ainsi qu'aux savoirs agronomiques.

EI-U-ELEM-PE-06 R5 : Il faut quand même connaître un minimum de technique de jardinage...

R5.3 : Il y a la technique du jardinage. C'est connaître la terre et s'approprier des espaces. Des mètres carrés, s'approprier des centimètres carrés et le transformer, voilà, transformer la terre. Je crois quand même qu'il y a un minimum de technique à avoir et un minimum de confiance en soi.

À ce sujet, nous relevons une certaine ambiguïté dans le discours des enseignants, y compris et surtout chez les enseignants passionnés de jardin. Les enseignants relativisent voire minimisent leurs compétences personnelles techniques et agronomiques, et en même temps, ils accordent à ces compétences une grande importance. Les enseignants donnent à ce savoir de nombreuses caractéristiques parfois contradictoires : c'est un savoir ancestral que tout le

monde peut acquérir, qui est souvent transmis de génération en génération, mais que l'on peut aussi acquérir de façon empirique, par tâtonnement expérimental.

EI-P-REP-ELEM-07 R33.3 : Si on a quelques compétences à la base, c'est bien, genre si la tomate a telle maladie, on la traite au sulfate de cuivre, ou la tomate, ça se pince comme ci ou comme ça. Voilà, ça, on ne l'invente pas, on l'apprend de diverses façons ou bien, on le lit dans des magazines, quelqu'un nous le transmet. Soigner une tomate ça s'apprend, il y a des choses on les devine pas, il faut que quelqu'un nous le dise.

R33.4 : Mais les gens savent plus ou moins que les tomates ça se pince, ils savent plus ou moins que les tomates on les traite au cuivre. Y a des choses que les gens savent plus ou moins, c'est pas si compliqué que ça en fait de faire un jardin.

R33.5 : Je pense qu'il suffit d'être un petit peu observateur dans la vie quoi, et tout le monde voit bien qu'un jardin, on prend un cordeau, on plante les salades alignées, en principe.

EI-P-REP-ELEM-08 R15.5 : Mais c'est des erreurs qui sont constructives pour nous aussi d'ailleurs. On a fait plein d'erreurs avec les enfants, mais en même temps c'était bien, ça construisait aussi le...

R19.5 : Il fallait qu'on passe par le tâtonnement de la première année, qu'on passe par moi je sais pas faire, des collègues qui ont pas envie aussi pour se rendre compte que finalement, on peut toutes s'impliquer à notre niveau dans le jardin .

R32.3 : D'avoir des apports techniques, c'est quand même très important.

Ces aspects relatifs aux techniques de jardinage ainsi qu'aux savoirs agronomiques sont aussi qualifiés de scientifiques, ce qui donne au jardinier un statut reconnu de professionnel. Il est suffisamment important pour que les enseignants souhaitent l'acquérir et le transmettre aux enfants.

EI-P-REP-ELEM-08 R1.8 : On s'est retrouvé à installer vraiment le jardin de façon presque professionnelle...

R15 : Je n'aurais pas du tout débuté pareil et surtout mes collègues non plus. C'est-à-dire on s'est retrouvé par exemple avec une absence de connaissances scientifiques ou avec des collègues qui ne jardinent pas du tout, qui vivent en appartement, qui n'ont jamais jardiné et que ça n'intéresse pas...

Leslie, qui n'accorde pas une importance fondamentale aux savoirs agronomiques et aux techniques de jardinage, va tout de même acquérir ces savoirs et ces savoir-faire comme ces collègues par le tâtonnement expérimental.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R56 : J'ai pas de connaissance particulière en fait. Il n'y a pas besoin d'être un jardinier accompli pour le faire avec la classe. Donc ça peut être, c'est abordable pour n'importe quel enseignant qui a envie de le faire.

R56.2 : Les connaissances, je les ai, je les ai eues au fur et à mesure en fait. En revenant ici, en discutant, en faisant... Je posais des questions et j'apprenais les choses au fur et à mesure. Au fur et à mesure, j'adaptais. Cette année, c'était un peu du tâtonnement...

On notera aussi la volonté de certains enseignants comme Claude, de transmettre un savoir agronomique en lien avec la protection de l'environnement :

EI-U-MAT-DIR-03 R18 : Il y a des aspects d'agro écologie par exemple. Un jardin, on peut l'entretenir sans forcément y rajouter des pesticides... Mais on fait des élevages de coccinelles, je leur ai dit que pour lutter contre les pucerons, on peut avoir des coccinelles ou on plante des capucines, il y a l'idée qu'on peut aménager son jardin et lutter contre certaines choses de façon naturelle... Je leur ai parlé de purin d'ortie, on n'a pas fait toute une progression sur le purin d'ortie, parce que quelque part, c'est plus de l'ordre de la transmission d'un message...

4.2.3 Mise en œuvre et conduite des apprentissages scolaires

L'analyse des entrevues a conduit à faire une distinction entre les éléments de compétences développés pour mettre en adéquation le projet de jardin avec le programme officiel de l'Éducation nationale, et les éléments de compétences mis en oeuvre pour accompagner les enfants en apprentissage. Cette réflexion sur la manière de faire rentrer les enfants en apprentissage et l'accompagnement de ces apprentissages préoccupent beaucoup plus les enseignants interviewés que le problème de l'articulation du projet de jardin avec le programme officiel. Cette réflexion sur les apprentissages constitue un thème émergent de cette recherche exploratoire. Nous traiterons dans cette section des éléments de compétences développés par les enseignants pour la mise en œuvre et la gestion des apprentissages scolaires. Ces éléments de compétences sont à mettre en étroites relations avec les raisons professionnelles qui ont conduit les enseignants à jardiner à l'école. Rappelons ici que pour que les apprentissages scolaires soient signifiants, il est fondamental, pour ces enseignants, que ces apprentissages passent par le vécu, le tâtonnement expérimental, l'expérience concrète et l'éveil de la curiosité.

4.2.3.1 Une démarche d'investigation scientifique

L'analyse des entrevues montre que la construction des compétences des enseignants dans ce domaine suit en partie une démarche d'investigation scientifique. Cette démarche privilégie la construction des connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion. Elle n'est pas inconnue des enseignants dans la mesure où elle est vivement recommandée pour la pratique des sciences à l'école, et fortement médiatisée en France depuis 1996, dans le cadre de l'opération « La main à la pâte⁴⁰ ». Nous avons constaté qu'enseignants et enfants s'étaient souvent engagés conjointement dans cette investigation quasi-scientifique du jardin.

⁴⁰ L'opération «*La main à la pâte*» a été lancée en 1996, à l'initiative du professeur Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992, et de l'Académie des sciences. Elle vise à promouvoir au sein de l'école primaire une démarche d'investigation scientifique. La démarche privilégiée est celle de la construction des connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion.

EI-U-ELEM-PE-05 R9 : Les conditions étaient idéales parce que moi j'apprenais, voilà, j'apprends à faire avec eux.

EI-P-REP-ELEM-08 R15.5 : Mais c'est des erreurs qui sont constructives pour nous aussi d'ailleurs. C'est à dire qu'effectivement, elle ne le referra pas... On a fait plein d'erreurs avec les enfants, mais en même temps c'était bien, ça construisait aussi le...

EI-U-ELEM-PE-06 R6.3 : J'étais pas leur maîtresse en fait, j'étais comme eux, je découvrais. On a avancé ensemble.

R7 : Je me suis lancée dans l'aventure et j'étais un petit inquiète au début mais dans le fond, je ne perdais pas grand-chose si ce n'est amener les enfants avec moi à découvrir. C'était le jeu de l'expérimentation tel qu'on le fait en science... C'est l'expérimentation au niveau du jardinage.

R7.2 : Le jardinage on l'a fait à la manière expérimentale de « La main à la pâte ».

Après une phase d'exploration (visites de jardins, compilation de documentation, rencontre de personnes ressources), les enseignants et les élèves passent par une phase d'expérimentation du jardin. Cette phase d'expérimentation est caractérisée par le tâtonnement expérimental dans l'action et une réflexion critique dans et sur l'action. Dans cette phase, les apprentissages initiés en formation sont mobilisés. Cette phase d'expérimentation est assez longue, surtout chez les enseignants débutants.

EI-U-ELEM-PE-05 R37 : Pour moi, la formation elle est toujours présente, et j'ai encore plein de choses à exploiter. Il me faut du temps. J'expérimente un truc et puis après là, je me dis que pour l'année prochaine, pour construire différemment l'intervention de jardinage, je vais m'y replonger et puis je vais explorer des choses qui ont marché... Je me sécurise comme ça. J'essaye quelque chose puis quand ça marche, je le refais parce que je me dis ça c'est bon, ça marche bien avec les enfants et je vais le refaire mais il me faut beaucoup de temps.

Comme le souligne Larbey (2003) dans son étude sur le jardin et le jardinage partagé, nous remarquons également que cette phase d'expérimentation est caractérisée par un

investissement physique important de l'enseignant avec ses élèves au jardin. Cet investissement physique se présente comme un élément important dans la construction des compétences.

4.2.3.2 Mettre les enfants en action

Mettre les enfants en action apparaît comme un incontournable pour tous les enseignants. Gérer le groupe classe en action dans la classe mais également à l'extérieur de la classe demande aux enseignants beaucoup de rigueur et d'organisation.

EI-U-ELEM-PE-05 R40.2 : C'était pas évident au départ parce que j'avais une image de l'école silencieuse et donc j'avais besoin d'activités très cadrées. La découverte du monde forcément, c'est quand même moins cadrée que des activités de lecture... C'est un apprentissage qui n'est pas évident pour moi à mettre en place dans ma classe.

On notera aussi, au-delà de la construction d'un savoir-agir adapté à ces situations, l'importance du « vouloir-agir » de ces enseignants.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R47 : Avoir envie de mettre les enfants en action, parce que c'est complètement différent de les avoir dans le jardin et de les avoir en classe, assis sur une chaise.

R47.2 : Il faut avoir envie de le faire à la base parce que ça demande de l'énergie. Les après-midi où je me suis lancée dans les plantations, j'ai fini la journée sur les genoux.

La mise en oeuvre de situations pédagogiques qui privilégient l'action renforcent la « confiance en soi » des enseignants.

EI-U-ELEM-PE-05 R69.3 : J'ai pris confiance en moi, dans les activités moins cadrées. Je m'autorise plus de choses, dans les arts plastiques par exemple, plus de chants que je relie à l'activité jardinage.

4.2.3.3 Gérer le groupe classe à l'extérieur de la classe

Pour mener à bien les activités de jardinage, les enseignants ont dû apprendre à gérer le groupe classe à l'extérieur de la classe.

- Structurer l'activité et donner un cadre

La construction des savoir-agir nécessaires à la gestion du groupe classe à l'extérieur de la classe mobilise d'abord les capacités d'observation des enseignants.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R48 : La première fois, ils couraient partout avec les outils, et ensuite, on a essayé de calmer un peu tout ça et de faire ça par étapes... On s'assoit sur le muret, on explique bien ce qu'on va faire, qui va faire quoi, qui va prendre quels outils, on rappelle les règles à chaque fois...

En action, les enseignants observent des dysfonctionnements de leur groupe classe. Dans un deuxième temps, ils réfléchissent aux moyens de résoudre ces dysfonctionnements puis, testent ces moyens : structurer l'activité en étape, gérer le temps, gérer le matériel, affiner les consignes, diviser le groupe, faire preuve d'autorité et donner progressivement un peu de liberté et d'autonomie. Un retour réflexif leur permet également de continuer à développer ces compétences.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R48.3 : On s'est beaucoup plus posé, on est revenu un peu au cadre classe en fait. Quand je les assois sur le mur pour leur expliquer comment faire, ils ont besoin un peu d'être encadrés. Si on les laisse trop partir, ça part vraiment dans tous les sens. Disons qu'il a fallu repasser par une phase où j'ai serré un petit peu les vis pour ensuite les relâcher libres. Et là, une fois qu'ils avaient accroché avec l'activité, après, ça se passait bien. Après, il y avait moins besoin d'être derrière eux.

EI-R-ELEM-DIR-02 R15 : Disons plus au niveau des consignes et de la gestion du temps. Au niveau de la gestion du temps peut-être que c'est sur la gestion du temps

que ça a pêché. On travaille au jardin, on ne voit pas le temps passer et au moment de rentrer, c'est un peu la panique à bord, vite on rassemble tout, la cloche va sonner.

R15.2 : Plus poser et un petit retour sur la parcelle où on peut discuter sur ce qu'on a fait dans le jardin et partir calmement. On part toujours un peu dans la précipitation. Ça, c'est le côté sur la gestion du temps pour mieux gérer le matériel en fait.

R15.3 : Et un retour sur le jardin, sur ce qu'y s'est fait avant le retour sur papier en classe.

EI-U-ELEM-PE-05 R45 : Y a des choses qui sont pas faciles, des enfants qui justement ont besoin de cadre. Ce qui est difficile pour moi dans ce genre d'activité, c'est les enfants qui, dès qu'ils ne sont pas dans l'école, ont l'impression qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent. Je trouve ça difficile à gérer ici avec 25.

- Travailler en petits groupes

Investir le jardin avec le groupe classe se présente comme une situation problème que l'enseignant va être amené à résoudre, s'il veut continuer le projet de jardin. Cette situation demande aux enseignants d'organiser le fonctionnement du groupe classe en ateliers. Les enseignants interviewés possèdent déjà le savoir-faire pour organiser, en classe, le travail en atelier : formation de groupes équilibrés, répartition des rôles et des tâches, déléguer l'animation de l'atelier à un autre adulte... Dans le contexte singulier des activités de jardinage (hors de la classe), les enseignants vont être amenés à transposer ce savoir-faire. C'est au cours de ce transfert que les enseignants construisent et développent un savoir-agir pertinent : gérer son groupe classe en atelier au jardin. On notera ici que si la mise en œuvre de ce savoir-agir semble incontournable, sa construction et son développement se présente comme une étape difficile pour les enseignants.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R48.2 : La première séance, j'ai fait ça en classe entière. J'avais laissé un groupe en autonomie, avec une petite activité mais ça n'allait pas du tout. Donc ensuite, on a dédoublé la classe. Déjà, ça faisait plus que 10 élèves et avec ces 10 élèves chacun, chacun faisait sa tâche...

EI-U-ELEM-PE-05 R50 : Je prépare mes groupes avant de venir. J'essaie de mélanger les filles et les garçons, de faire des groupes équilibrés.

R70.2 : De bien penser l'organisation en petits groupes de la classe...

EI-U-ELEM-PE-06 R11.6 : Pour faire le jardin, il faut y aller par ateliers, par petits groupes. Que faire des autres et surtout des enfants à problèmes. Que faire des autres, comment arranger, comment organiser l'atelier jardinage, ce n'est pas facile du tout. Et s'y mettre tous ensemble, ce n'était pas possible dans le petit espace. Ça été un peu difficile quand même l'année dernière d'organiser.

EI-P-REP-ELEM-08 R5.2 : J'ai utilisé les grandes affiches de « Jardinons à l'école » ou j'avais fait des exploitations pour qu'ils soient en autonomie. Donc ils étaient dans le jardin aussi mais ils répondaient à des affiches documentaires sur les vivaces pendant qu'il y avait un groupe avec moi et un groupe avec l'éducatrice. En fait, c'est la gestion de petits groupes qui est difficile.

4.2.3.4 Alternance pédagogique entre le jardin et la classe

Dans cette section, nous avons choisi de présenter les cas de Leslie, d'Hélène et de Michèle parce qu'ils nous permettent d'analyser comment fonctionne l'alternance pédagogique en fonction de trois profils caractéristiques d'enseignants :

- Leslie, débutante dans le métier et néophyte dans les domaines du jardinage ;
- Hélène, jardinière et enseignante confirmée, enseignante au cycle 2 ;
- Michèle, jardinière et enseignante confirmée, enseignante au cycle 1.

- Le cas de Leslie et d'Hélène

Les compétences développées par Hélène et Leslie se colorent différemment selon le lieu où se déroulent les apprentissages (classe ou jardin) Pour les activités de jardinage, nous ferons une distinction entre le travail d'Hélène et celui de Leslie.

Quand elle est au jardin, Hélène se perçoit plus comme une animatrice qu'une enseignante et les compétences qu'elle développe passent par l'action. Hélène construit ses compétences d'animatrice en faisant avec les enfants (investissement physique de l'enseignante au jardin) :

EI-R-ELEM-DIR-02 R10 : Une animatrice qui apporte en faisant. Le fait de faire.

Dans ce cas de figure, Hélène mobilise ses compétences personnelles de jardinière (mise en œuvre d'un savoir-faire technique et d'un savoir agronomique), et développe ses compétences pédagogiques d'enseignante liées à l'animation de l'activité. « *Une animatrice qui apporte en faisant* ». On peut se demander ici si Hélène ne sollicite pas ses compétences d'enseignante pour faire apprendre aux enfants des savoirs, savoir-faire et savoir-être de jardinier, en mettant en œuvre une pédagogie du modèle. Est-elle ici plus enseignante qu'animatrice, ou plus animatrice qu'enseignante ? Sans doute les deux. Il semblerait qu'au jardin, Hélène transmette aux enfants les savoirs, savoir-faire et savoir-être jardiniers qu'elle possède. Elle montre, les enfants font. La réflexion d'Hélène est alors centrée sur les savoirs jardiniers, elle se place dans la relation didactique, le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir. Mais le savoir qui est en jeu ici n'est pas le savoir scolaire, c'est le savoir du jardinier. Concernant les savoirs scolaires, Hélène développe au jardin une réflexion centrée sur la relation d'apprentissage. L'enseignant organise l'activité de jardinage pour que les enfants réalisent leurs apprentissages scolaires dans l'action, sans s'en apercevoir :

EI-R-ELEM-DIR-02 R9 : C'était que les enfants, au travers du jardin, acquièrent leurs connaissances sans s'en apercevoir. Quand ils travaillent autour du jardin, ils disent pas « j'ai travaillé », mais ils ont quand même les connaissances.

R9.2 : Dans l'action sur le jardin, les enfants vont utiliser les mots « désherber, biner » ils utilisent un vocabulaire et ils agissent en même temps. Donc ils travaillent,

ce vocabulaire là ils l'apprennent et ils le retiennent. Et si tu leur présentes le vocabulaire sur fiches : « biner c'est ceci... » bon, ils vont être obligés d'apprendre, et c'est un peu rébarbatif.

De retour en classe, les activités plus scolaires sont organisées comme un prolongement du travail sur le terrain.

En classe, sa réflexion est plus axée sur la relation didactique :

EI-R-ELEM-DIR-02 R3.3 : «Après le reste en classe, ça a été : qu'est-ce que je vais trouver en lecture, en ceci en cela pour continuer le vécu... ».

Pour Leslie, le jardin est avant tout un support qui va motiver les enfants pour qu'ils acceptent d'entrer en apprentissage. Au jardin, on jardine, c'est l'action pour l'action, Leslie développe des compétences liées à l'animation du groupe et à l'organisation du travail au jardin : elle est animatrice. Au jardin, Leslie développe une réflexion plus centrée sur la relation pédagogique. En classe, Leslie joue un double rôle. Dans les champs disciplinaires, Leslie est l'enseignante. Sa réflexion est centrée sur la relation didactique. Elle développe des compétences liées à l'enseignement des savoirs scolaires.

- Le cas de Michèle

Au jardin, Michèle se perçoit comme une organisatrice mais, contrairement à Hélène, elle évite de s'investir physiquement au jardin en présence des enfants. Elle privilégie la relation d'apprentissage :

EI-R-MAT-PE-04 R18 : C'est animer un petit peu, par certains côtés, ou de dynamiser, de réguler aussi...

R18.2 : Je suis aussi de temps en temps obligée d'intervenir parce que les outils c'est bien mais ça peut être dangereux si on fait n'importe quoi avec.

R18.3 : Je passe mon nez de temps en temps, et puis souvent ils m'appellent : maîtresse, on a trouvé une sauterelle... Les petits ils ont toujours besoin de montrer à

l'adulte donc on peut pas non plus être loin. Donc en général, je suis pas loin du jardin parce qu'ils m'appellent pour me demander quelque chose, parce qu'ils se sont mouillés, parce qu'ils se plaignent de quelque chose, voilà, mais sans être dedans.

R18.4 : Je régule, mais j'essaie de pas trop m'y mettre.

En classe, Michèle reprend son rôle d'enseignante, elle privilégie la relation didactique. On remarquera que les savoirs transmis sont essentiellement des savoirs de jardiniers, les savoirs scolaires sont marginalisés :

EI-R-MAT-PE-04 R21 : On plante pas comme on veut. Chaque fois qu'on plante quelque chose, je leur montre le bouquin du potager en carré et je leur dis que il y a des gens qui ont travaillé là-dessus pour que se soit rentable, efficace, pour que ça réussisse. Les petits enfants, ils ont besoin que ça marche pour être motivés.

R21.2 : On évite aussi le gaspillage, parce que ça coûte de l'argent quand on achète des plants, des bulbes, on a pas intérêt de gâcher le matériel, donc je leur explique.

R21.3 : C'est quand même moi qui connais. Je leur dis que j'ai rien inventé, qu'il y a des générations de jardiniers qui ont travaillé pour savoir comment ça pousse mieux.

R21.4 : Par contre, après, on fait des expérimentations en classe sur des semis, des choses comme ça. Mais disons que quand on passe à la phase de plantation au jardin, on sait où on va quoi.

4.2.3.5 Entre démarche thématique et démarche de projet

Pendant le projet, les enseignants utilisent la démarche thématique et/ou à la pédagogie de projet pour rendre signifiants les apprentissages aux enfants. La majorité des enseignants utilisent systématiquement la démarche thématique pour relier les activités de jardinage aux champs disciplinaires du programme de l'Education nationale :

EI-P-REP-ELEM-08 R20.3 : Par ce biais là, on a fait des séances de langage, des séances d'écriture qui étaient super, de production de notices sur comment on marcotte, comment on divise...

Dans le cas de Leslie et d'Hélène, les deux démarches sont utilisées dans un souci de complémentarité. Hélène privilégie une démarche de projet, toutefois, quand le projet ne génère pas de lien permettant de traiter certaines parties du programme de l'Education nationale, Hélène génère ces liens elle-même en optant pour une démarche thématique. Hélène développe une pédagogie où approche thématique et pédagogie de projet coexistent et se complètent à l'intérieur même d'une même discipline. En production d'écrits, par exemple :

EI-R-ELEM-DIR-02 R2.7 : À partir d'une production d'écrits, des panneaux descriptifs des activités, on doit faire aussi un journal des activités sur internet, des créations poétiques...

*R2.8 : **Donc là, ça raccordait en production d'écrits avec le projet.***

*R16.3 : Et ils ont envoyé une lettre à Mireille, la maîtresse de l'école, comme elle avait un grand jardin en face de l'école, on lui a demandé. Donc un échange de lecture avec elle. **Donc de là, ils sont partis tout seuls sur une production d'écrit...***

Pour aborder le domaine transversal du « Vivre ensemble », c'est une démarche de projet que beaucoup d'enseignants, à l'instar de Leslie privilégient. Pour ces enseignants, il ne s'agit plus de « faire des liens thématiques », le domaine du vivre ensemble devient au service du projet, il est vécu au travers du projet et il en conditionne même son devenir. Dans le cas de Leslie, lorsque le jardin est vandalisé, c'est les enfants qui demandent à faire un conseil de classe pour trouver une solution à ce problème et continuer à jardiner. Le problème de l'arrosage a également trouvé une solution de la même façon.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R24 : Dans la classe, on a une affiche où on note les problèmes que l'on a et que l'on va devoir résoudre au conseil de classe. Une semaine, il s'est posé le problème de l'arrosage du jardin pour les vacances... on s'est dit, comment faire si personne ne vient arroser ce qu'on a mis ? Il y a plusieurs propositions qui ont été faites...

Dans la majorité des cas, les enseignants ont déjà sollicité ces compétences pédagogiques dans d'autres situations d'apprentissage. Si le projet de jardin possède ses spécificités propres, il s'intègre dans une famille de situations pédagogiques que les enseignants savent traiter.

EI-P-REP-ELEM-07 R13 : On est habitué en tant qu'enseignant d'enseigner toutes plein de choses différentes, à s'occuper de projets des fois très différents, ... ça fait partie de notre travail d'enseignant que de mettre en place un projet tel que celui-là. Je trouve que ça n'a pas été plus compliqué qu'autre chose.

Certains privilégient une démarche thématique parce qu'ils s'y sentent plus à l'aise, d'autres une démarche de projet. On ne peut pas dire que la façon dont les enseignants appréhendent la situation d'apprentissage dans le cadre du projet de jardin soit à l'origine d'un changement significatif de leurs pratiques pédagogiques habituelles.

EI-R-ELEM-DIR-02 R54.3 : C'est ma façon de fonctionner, je ne fonctionne que sur projet ... Donc je fais des projets de classes musicales, il y a eu le projet des épouvantails... J'aime bien avoir un fil conducteur sur mon année scolaire...

Dans ce domaine, les structures nécessaires aux savoir-agir sont déjà présentes. Il s'agit pour eux de transposer ces éléments de compétences dans une nouvelle situation en les combinant, en les adaptant et en les ajustant aux spécificités de leur projet de jardin.

4.2.3.6 Rendre les élèves autonomes et stimuler la prise d'initiatives

Au jardin, encadrer et guider les élèves apparaît dans un premier temps comme un passage incontournable pour accéder à l'autonomie dans l'action et à la prise d'initiatives.

EI-R-ELEM-DIR-02 R14 : Le fait d'y aller d'une manière assez encadrée, par les parents qui pouvaient aider et guider les enfants dans l'apprentissage. Une fois que

les gamins ont compris ce qu'on attendait d'eux, ce qu'il fallait faire, donc ils savent se le faire seul, ils savent prendre des initiatives et agir.

Atteindre ces objectifs demande aux enseignants de mettre en place une organisation rigoureuse.

EI-R-MAT-PE-04 R11.2 : Une fois que les gamins ont l'habitude, ils sont sages. Moi j'arrive à les prendre jusqu'à 12 au jardin toute seule, quand il y a les gros travaux je dirais. Et puis après, je laisse continuer ceux qui font les gros travaux et j'en prends 2 par exemple pour semer, pendant qu'autour de nous, les autres continuent, ça peut arriver. Où alors, je renvoie le grand groupe en classe avec mon ATSEM, et à ce moment là, j'en garde 2 ou 4 pour planter des salades, pour semer des radis. Sachant que moi je vois, avec des moyens de maternelle, ils peuvent planter des salades tout seul maintenant. Ils savent faire, je n'ai pas besoin forcément d'être avec eux. Par contre pour semer, il faut qu'il y ait un adulte, surtout quand les graines sont petites.

EI-P-REP-ELEM-08 R4.2 : Le plus difficile, c'est d'attribuer des tâches aux enfants quand on descend au jardin, d'organiser des ateliers pour qu'ils soient un peu plus autonomes même s'ils savent désherber puisqu'on l'a vu ensemble, c'est le gros collectif autour du jardin qui est un peu difficile donc les mettre en autonomie sur le jardin au tout début, c'est un peu difficile quand ils savent pas reconnaître les plantes...

À cet égard et sur cet aspect particulier, la démarche de certains enseignants visant l'autonomie des enfants au jardin présente une certaine ambiguïté dans le discours, même s'ils s'en défendent. Ne s'apparente-elle pas à une forme de béhaviorisme (conditionnement opérant) :

EI-R-ELEM-DIR-02 R13 : C'est bien quand tu arrives au jardin et que tu vois que les enfants savent ce qu'ils vont faire. Ils savent que leur parcelle, il faut la désherber, qu'il va falloir arroser... Il y a la chronologie des actions qui est respectée. S'ils

utilisent des outils, ils savent qu'il faut les nettoyer avant de les ranger. Ils savent où aller chercher l'eau, ils savent respecter la nature.

EI-R-MAT-PE-04 R17 : C'est un travail de très longue haleine. Ce n'est pas un conditionnement, c'est comme quand tu as des habitudes dans des écoles qui sont prises de génération en génération, tu formes une première génération dans ton école à ranger le vélo de telle façon, parce qu'après c'est plus pratique, tu l'as appris à une génération et après tu n'a plus besoin de l'apprendre, ils le font par imitation. Ben là, c'est pareil. Au jardin, moi je vois que les petits, ils voient les grands prendre les binettes pour désherber, ben ils prennent pas autre choses comme outils. Je n'ai presque même pas besoin de leur dire, ils savent que les arrosoirs sont rangés là, qu'on les remet là quand on a fini, les boîtes pour ramasser les escargots, elles sont dans tel coin, tu vois, une espèce d'habitude d'aller au jardin qui se passe presque sans forcément une grosse intervention de l'adulte.

Mais à quel monde parfait, comme Hélène, certains enseignants font-ils référence ? Il semble ici qu'à l'instar d'Hélène, les enseignants passionnés de jardin recherchent « leur » vision parfaite du jardin. Contrairement à Leslie (néophyte), la pratique du jardinage dans le cadre scolaire demande à Hélène une réflexion sur la relation didactique et la relation d'apprentissage singulière dans la mesure où elle-même pratique le jardinage à titre personnel. Dans ce cas, l'objet d'apprentissage intègre aussi le savoir personnel de l'enseignant au regard du jardin mais également son savoir-faire et son savoir-être. Il s'agit alors pour lui de transformer une compétence développée dans la sphère privée (jardiner), en une compétence professionnelle (jardiner dans le cadre scolaire). Dans ce cas précis, il semble difficile, pour cette enseignante de bien différencier le jardin « outil pédagogique » et l'action de jardinage (comme une fin en soi) :

EI-R-ELEM-DIR-02 R6 : Enrichir, c'est sûr, on sait pas tout et puis tu peux savoir des choses personnellement mais après, quand il faut les transmettre, c'est pas pareil. Tu vas faire des recherches pour transmettre les savoirs. Ce que tu vis, ce que tu pratiques, après tu te dis, comment je vais le faire passer aux enfants.

4.2.3.7 Prendre en compte les besoins physiologiques de l'enfant

En maternelle, l'investissement physique de l'enfant se présente également comme un préalable incontournable aux apprentissages scolaires. Elle correspond à un besoin physiologique du jeune enfant que l'enseignant doit intégrer à la conception et à la gestion de son activité de jardinage.

EI-R-MAT-PE-04 R9 : Je le sens parce que je les vois faire, je vois bien que les enfants de maternelle, ils sont remuants, ils ont besoin de bouger, ils sont aussi capable de se poser mais je crois que s'il n'y a pas un travail préalable qui est très physique, tu as du mal à les faire tenir. Après, tu peux faire... Moi je me rends compte quand je vais au jardin que, avant de les faire observer quelque chose, avant de planter ou de semer, on fait arrosage, désherbage, manutention de matériel etc. Et quand ils sont un peu fatigués et qu'ils ont usinés, on s'assoit et là, ils écoutent.

4.2.3.8 Intégrer la notion de plaisir au vécu

Michèle développe elle aussi une approche basée sur l'observation mais différente de ces collègues. Si l'action permet un certain défoulement physique qui correspond bien aux besoins physiques des enfants en bas âge, elle choisit ces actions en fonction du plaisir qu'elles génèrent.

EI-R-MAT-PE-04 R6.2 : Je suis partie de l'observation des enfants... J'ai vu les enfants au jardin, j'ai vu ce qui leur faisait plaisir... J'ai fait la liste de ce que les enfants aiment faire dans un jardin... Donc je savais ce qu'ils aimaient faire.

R6.3 : J'avais fait la liste de ce qui leur faisait plaisir, regarder des bestioles, gratouiller la terre, sentir, toucher, manger des choses, trafiquer, utiliser de outils, arroser, se mouiller...

R 6.4 : Et à partir de ce qu'ils aimaient faire, j'ai essayé de trouver les activités qui leur feraient plaisir... la première idée, c'était qu'ils aient du plaisir à faire des choses dans le jardin. Donc dès le début, on a installé un tonneau pour arroser parce que je

savais qu'ils aimaient arroser, donc on a acheté des arrosoirs tout de suite avant même d'avoir grand chose à arroser. On a mis des graviers parce qu'on a vu qu'ils aimaient gratter etc. On a réfléchi comme ça.

R7 : Les petits ils ont autant de plaisir à transporter du fumier dans les seau, qu'à planter réellement des graines. Les graines, c'est presque difficile pour des petits. C'est pas ce qui leur plait d'abord. Ils ont plus de plaisir quand tu les observes à transporter dans une brouette de la terre ou du fumier parce que c'est physique, c'est du mouvement, plutôt que d'être à genoux avec des graines minuscules dans les doigts. Donc au départ, j'ai pensé à des choses comme ça. Il fallait qu'ils soient actifs et qu'ils trafiquent parce que les enfants, ils aiment trafiquer.

4.2.4 Développement d'une pédagogie centrée sur l'apprenant

Selon la nature de la relation de l'enseignant au jardin, la pédagogie développée par l'enseignant peut être centrée, soit sur les apprenants, soit sur le jardin, soit sur les deux à la fois. Quelque soit le contexte socioculturel dans lequel ils évoluent, tous les enseignants ont œuvré pour que les enfants s'approprient le projet de jardin et pour qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages. Dans cette perspective, mettre les enfants en action semble un incontournable. À ce propos, nous souhaitons faire une différence entre le développement d'une pédagogie différenciée centrée sur l'enfant, le développement d'une pédagogie plus traditionnelle centrée sur le groupe classe, et la mise en œuvre d'une pédagogie de l'action, qui peut être différenciée, centrée sur le groupe classe ou sur l'action de jardinage elle-même. Les entrevues montrent que certains enseignants, comme Leslie qui exerce en zone d'éducation prioritaire, pratiquent une pédagogie différenciée; d'autres, à l'instar de Michèle, Claude et Nathalie, pratiquent une pédagogie de l'action centrée en partie sur l'action de jardinage et sur le groupe classe. Dans cette perspective, l'homogénéité ou l'hétérogénéité du niveau scolaire des enfants semble déterminante pour le développement ou non d'une pédagogie différenciée.

4.2.4.1 Pédagogie centrée sur l'action de jardinage et sur le groupe classe

Hélène, Michèle et Claude exercent leur métier dans un contexte où le niveau scolaire des enfants reste assez homogène. Notons également qu'ils sont tous les trois passionnés de jardin et que le contexte socioculturel des familles des enfants fréquentant l'école est ici facilitateur dans la mesure où le rôle et les missions de l'école sont connus et reconnus de tous. Pour ces trois enseignants, le style pédagogique est centré à la fois sur l'action de jardinage et sur le groupe classe. Dans leur contexte de travail, ce style pédagogique ne remet aucunement en cause leur pouvoir-agir : « pouvoir enseigner en jardinant ».

Dans un premier temps, par le dialogue et le questionnement, Hélène va créer les conditions nécessaires pour favoriser l'appropriation de son appropriation par les enfants.

EI-R-ELEM-DIR-02 R16 : Pour la naissance du projet, c'est parti de lectures. Je suis partie des albums, on parlait de graines, on parlait de plantations, de jardiniers.

R16.2 : Comme y en avait beaucoup, on s'est dit tiens, tous ces thèmes se ressemblent : « Est-ce que vous aimeriez être jardiniers ? ». On a un peu émergé comme ça, mais, on n'a pas de terrain, comment on fait ?

R16.4 : Et après, c'est venu par questionnements, si on fait un jardin, on va trouver le jardin, qu'est ce qu'on va y faire et comment et avec quoi. Et petit à petit, ils sont rentrés dedans. J'ai pas dit : « Cette année, on fait un jardin ! ».

Pour Claude et Michèle, qui enseignent en maternelle, l'appropriation passe par la régularité des activités de jardinage et la valorisation du détail :

EI U MAT DIR 03 R22 : Le fait d'agir de façon régulière, de l'entretenir avec eux, ça leur donne une certaine conscience du jardin déjà, de la présence du jardin dans l'école et puis le fait d'agir soi même, être acteur, ça leur permet peut-être de plus respecter son jardin.

EI-R-MAT-PE-04 R23.2 : Quand tu fais des projets en maternelle, tu te rends compte qu'il faut en parler souvent, longuement et en détails. Les petits enfants, ont beaucoup le sens du détail. Quand tu leur dis des choses de détail, ils le retiennent. Alors que si tu fais des grands projets qui ont pas de formes précises, ils ont du mal à rentrer dedans. Si tu prends un long moment à regarder des graines : elles sont comme ça, grosses, petites, marron, elles ont un trait sur le côté... c'est idiot mais ils s'en rappelle, ça les marque.

Ce style pédagogique reste plus traditionnel. L'enseignante est face aux élèves et dirige la discussion. Il peut être mis en relation avec le niveau des enfants qui est assez homogène (taux d'échec scolaire très faible), et avec le fait que les enfants ne présentent pas de difficultés particulières que se soit au niveau comportemental qu'au niveau des apprentissages.

Notons au passage que le fait que ces enseignants travaillent sur projet ne veut pas dire qu'ils développent systématiquement une pédagogie de projet. Pour Hélène, le fait de se projeter (jeter ses idées en avant) est d'abord une source de motivation et de plaisir. Cette motivation et ce plaisir se réalisent dans le partage qui passe par l'appropriation du projet par les enfants et par leur participation. Le style pédagogique est en quelque sorte centré à la fois sur l'enseignante et les enfants.

4.2.4.2 Développement d'une pédagogie différenciée

Pour Leslie, qui n'est pas passionnée de jardin, il n'y a aucune ambiguïté. Le jardin reste pour elle un moyen pour que les enfants acquièrent les savoirs, savoir-faire et savoir-être scolaires. D'autre part, Leslie travaille dans une école classée en réseau d'éducation prioritaire. Pour elle, différencier sa pédagogie apparaît comme une démarche incontournable, une nécessité. En d'autres termes, l'enseignant n'a pas d'autres choix, son « pouvoir enseigner » en dépend. Leslie, cherche d'abord des moyens pour que les enfants aient envie de venir à l'école, pour qu'ils prennent du plaisir à y venir et pour qu'ils s'impliquent dans les apprentissages, chacun en fonction de leur personnalité de leur niveau et de leur possibilité.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R3 : C'est une population qui est assez loin du milieu scolaire. Pour eux ça représente rien. Ils y viennent parce qu'ils sont obligés de venir, le taux d'absentéisme même s'il est en baisse, il est plus haut que dans les autres écoles. C'est des enfants qui se sentent pas chez eux à l'école. Ils languissent quatre heures et demie pour s'en aller, pour vivre leur vie dehors. J'avais envie de leur montrer qu'on pouvait faire aussi de l'école un lieu où on se sente bien, donc j'étais partie sur un jardin d'agrément mais aussi, un petit potager pour qu'il y ait une vie à l'école autour de ce jardin.

Ces préoccupations sont essentielles. Elles sont orientées vers les apprenants. La façon dont Leslie réfléchit, conçoit et met en œuvre le projet de jardin en témoigne. Le processus par lequel Leslie va essayer, à travers le projet de jardin, d'atteindre ses objectifs est assez complexe. Leslie s'interroge d'abord sur les causes de l'absentéisme. Une analyse du milieu dans lequel elle exerce lui permet de réaliser que, pour les enfants et leur famille, l'école n'est pas perçue comme quelque chose d'important et de signifiant. Dans cette perspective, c'est l'aspect ludique, concret, attractif, esthétique et vivant du jardin que Leslie va utiliser pour donner envie aux enfants de venir à l'école et pour rapprocher les familles du milieu scolaire. Leslie réalise également une analyse comportementale des élèves de sa classe : ce sont des élèves qui ont une forte personnalité, en échec scolaire pour la plupart et cet échec scolaire est très mal vécu :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R7.3: Ils râlent très souvent pour ne pas écrire... Ils ont de grosses difficultés. Dans ma classe ils ont entre 8 et 12 ans, ils ne savent pas encore lire. Ils sont en telle situation d'échec qu'ils se refusent à faire des efforts.

R7.4 : Pas parce qu'ils veulent pas faire l'effort mais ils préfèrent me tenir face et me dire « non je fais pas », que de faire sachant qu'ils vont être en échec.

Leslie saura exploiter le côté ludique des activités de jardinage pour d'obtenir que tous les enfants s'investissent dans le projet. L'aspect ludique lui permet de les faire travailler sans qu'ils en aient l'impression. Rappelons à ce sujet que dans leur étude sur les jardins communautaires de la ville de Montréal, Sénécal et Bouvier (2001, 2002) font apparaître les

jardins comme des lieux complexes et ambigus, exprimant à la fois un désir de travail et de loisirs. C'est bien cette ambiguïté que Leslie a su exploiter dans sa pratique pédagogique. D'autre part, le travail du jardin fait appel à des activités manuelles qui ne sollicitent pas des connaissances que les enfants n'ont pas, le sentiment d'échec n'est plus présent et ne représente donc plus un blocage :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R11 : Ça fait partie des objectifs du projet, c'était même l'objectif premier. C'était leur donner envie de, en fait les rendre fiers de leur école. Je pense, à travers des activités qui sont assez ludiques, le jardin, ça les a motivés, manuelles, qui ne leur demandaient pas de connaissances qu'ils n'avaient pas, donc, ils étaient tous capables de rentrer dans le projet, donc ça a fait qu'ils se sont plus investis.

Pour que cet investissement soit authentique et durable, Leslie va faire en sorte que les enfants s'approprient le projet dans la mesure où c'est quand même elle qui au départ, est porteuse de cette idée. Cette appropriation est d'autant plus souhaitée que Leslie sait qu'elle ne pourra pas finir son année scolaire dans sa classe (départ en Février en congé de maternité). C'est en sollicitant l'imaginaire des enfants que Leslie va déclencher cette appropriation :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R12 : On a commencé en créant un jardin imaginaire, comment eux ils avaient envie de faire le jardin, de rendre le jardin d'école, disons que c'était un peu artificiel parce que c'était pour leur donner l'impression que eux étaient à l'origine du projet.

R12.2 : Ensuite à partir de ce moment là, ils sont rentrés tout de suite dans l'activité, ils ont eu des idées, plein d'idées, alors qu' ils ont pas de fleurs sur leur balcon...

Leslie s'est ensuite attachée à rendre les enfants autonomes pour ce qui est de la mise en oeuvre, du développement et de l'entretien du jardin :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R13.2 : Je les ai laissés assez vite tout seuls. C'est eux qui ont

pris les décisions de savoir ce qu'ils allaient mettre dans le jardin, le choix était large donc moi, je n'ai pas eu à orienter. Ils avaient déjà l'impression d'être assez libres dans ce qu'ils faisaient, de pouvoir prendre les arrosoirs, à la fin, je leur disais, vous ne demandez pas, si vous pensez que c'est le moment d'arroser vous y aller. Ils ont été vite autonomes.

R13.3 : Ils ont même amené des graines de leur maison, je ne sais pas trop où ils les ont trouvées mais, de leur initiative donc après ils n'avaient pas besoin de se réunir pour savoir si on les met ou si on ne les met pas. C'était pour eux en fait, moi j'ai essayé de me dégager, de les laisser assez libres sur leur jardin. C'était leur jardin en fait, c'était un petit coin pour eux.

Mais il faut aussi que ces actions se traduisent par des acquisitions de savoirs scolaires. Sachant que le sentiment d'être en échec scolaire constitue un blocage pour les enfants, Leslie crée une organisation pédagogique dans laquelle chaque enfant peut travailler à son rythme, sans être jugé par ses camarades. Elle différencie sa pédagogie.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R7.5 : On avait trouvé une façon d'écrire, suite aux sorties à Écolothèque, suite aux venues où on travaille dans le jardin. Je prenais des photos et ensuite je leur imprimais les petites photos et chacun avait une photo différente, chacun écrivait à partir de sa photo à lui où il était présent.

R7.6 : Ça permettait aux autres de pas juger ce qui avait été écrit, puisqu'ils ils savaient pas la photo de l'un ou de l'autre. Chacun partait dans ce qu'il voulait. Il n'y avait pas de comparaison possible.

4.2.5 Projet de jardin et démarche d'écoformation

La démarche d'écoformation a été vécue par les enseignants durant les 2 jours de formation mais n'a pas fait l'objet d'une réflexion théorique. Consciemment ou non, tous les enseignants ont transposé leurs expériences sensorielles et sensibles vécues en formation dans leurs pratiques pédagogiques.

4.2.5.1 La dimension formative de notre rapport au monde

En transposant leurs expériences sensorielles et sensibles vécues en formation dans leurs pratiques pédagogiques, les enseignants, à l'instar de Pineau, Barbier et Cottureau, sont amenés à explorer la dimension formative du rapport au monde que développent les enfants au sein de leur milieu physique, ici le jardin. Ces phases d'exploration mais aussi de réflexion constituent un moment important dans le processus de construction des compétences professionnelles des enseignants dans ce domaine. Elles correspondent aux deux premières phases du modèle expérientiel de Kolb (1984)⁴¹, la phase d'expérimentation concrète et la phase d'observation réfléchie.

- Les aspects sensoriels et sensibles

C'est en premier lieu les sens (toucher, voir, sentir...) qui donnent accès au monde qui nous entoure.

EI-P-REP-ELEM-08 R7.2 : La première fois où j'ai appréhendé le jardin, je suis allée avec mes élèves dans la partie qui existait déjà. Y avait de la menthe, de la sauge du romarin et je leur ai fait faire des parfums...

Ce contact avec « les choses⁴² » que les enseignants explorent avec leurs élèves, le fait de toucher, goûter, sentir ... est perçu par ces derniers comme une source d'apprentissage autant pour eux que pour leurs élèves. Cette dimension formative liée à ce contact avec « les choses », les enseignants ont beaucoup de mal à la caractériser, à la mettre en mots. Elle apparaît néanmoins comme fondamentale.

⁴¹ Les quatre phases du modèle expérientiel de Kolb (1984) sont présentées et expliquées pages 32 et 35 de ce mémoire.

⁴² Nous faisons ici référence aux trois maîtres de l'éducation selon J.-J. Rousseau présentés page 28.

Nous entrons ici dans le domaine de ce que Pineau (1992) nomme l'écoformation :

EI-R-ELEM-DIR-02 R30.4 : L'enfant, par sa nature, il veut toucher. On touche à un escargot, on va sentir qu'il est gluant, c'est baveux, la terre on va la toucher, on va sentir sa texture, et là on apprend aussi en même temps. Personnellement, je ne peux pas travailler avec des gants dans un jardin. Je vais me pourrir, après j'aurais les mains rêches et tout mais bon, tu sens ce que tu fais.

EI U MAT DIR 03 R14 : Ce qui est bien, ce qui me surprend, c'est qu'à l'issue d'une certaine progression avec les 5 sens c'est que dans la cour, les enfants viennent me voir et me disent : « tu as vu maître, on entend le vent dans les feuilles ». Le contact, ça, je trouve que c'est bien.

- Les aspects liés au vécu et au plaisir d'apprendre

Ce contact direct avec les différents éléments (eau, terre, animaux, végétaux) permet l'émergence d'un certain vécu qui comme nous l'avons vu précédemment, se présente comme un élément important dans la démarche pédagogique développée par les enseignants.

EI-R-ELEM-DIR-02 R30.2 : S'ils pouvaient pas le faire, ça voudrait dire qu'ils sont moins dans le contact, dans leur vécu, dans leur perception de la nature, ça ne les empêcherait pas d'avoir leurs apprentissages mais ils y trouveraient peut-être moins de plaisir aussi. S'ils le font, c'est qu'ils ont plaisir à le faire.

Les enseignants observent que ce contact direct avec « les choses » génère du plaisir, certains comme Michèle s'emploient à le favoriser :

EI-U-ELEM-PE-05 R66 : Je trouve que quand on les prend en photo, ça se voit sur leur visage. On voit qu'ils aiment toucher, ils ont les mains pleines de terre après... Enfin ça se voit.

EI-R-MAT-PE-04 R6.3 : J'avais fait la liste de ce qui leur faisait plaisir, donc regarder des bestioles, gratouiller la terre, sentir, toucher, manger des choses, trafiquer, utiliser de outils, arroser, se mouiller...

- Les aspects liés à notre rapport au monde réel

À l'instar de Pineau (1992), qui constate que notre rapport avec « les choses » est de plus en plus artificialisé voir virtuel, étant donné les nombreuses interfaces qui sont posées entre la personne et la matière (écrans, boutons, robots...) c'est une approche pédagogique résolument tournée vers le monde réel que les enseignants réhabilitent. L'approche écoformatrice leur permet de faire prendre conscience aux enfants de l'existence et des caractéristiques du monde réel, par opposition au monde virtuel.

EI-U-ELEM-PE-05 R63.2 : C'est important, je trouve qu'en touchant la terre, en arrosant, ils prennent le sens des réalités. Et ils y prennent du plaisir.

R64 : Ils sont beaucoup dans le virtuel. Et là ils touchent, ils voient, ils voient de quoi est fait leur environnement. Je trouve que c'est super important. Ils ne savent plus les enfants.

Judith nous fait remarquer que pour s'engager dans une démarche d'écoformation et savoir-agir dans ce domaine, les enseignants doivent développer des éléments de compétences spécifiques notamment, avoir conscience de la dimension formative et de la force « des choses ». Dans sa recherche sur les éléments – le feu, la terre, l'eau, l'air- Pineau (1992)⁴³, en s'appuyant sur les travaux de Bachelard, affirme que cette force des choses peut inspirer les productions humaines en ouvrant la voie pour la formation de l'individu moderne.

EI-U-ELEM-PE-06 R35.2 : Faut développer le fait de se laisser porter par la terre, par ce qui est magique à cette terre quoi, ne pas être stricte. Faut se laisser porter aux découvertes de la terre.

⁴³ Ces aspects sont développés pages 29 et 30 de ce mémoire.

4.2.5.2 Une double rencontre entre soi et l'environnement

Leslie met en relation cette approche sensorielle et sensible avec le bien-être éprouvé par certains enfants. Ce bien-être semble émerger de la plus grande capacité d'attention qu'engendre la démarche d'écoformation. Les enfants sont plus attentifs dans leurs découvertes et à eux-mêmes. Leslie réalise que durant cette expérience écoformative, les enfants se retrouvent et retrouvent quelque chose qu'il ne connaissaient pas, ce qu'elle nomme « la nature ». Cette double rencontre (soi et l'environnement) est plutôt vécue de façon solitaire. Elle apparaît apaisante et source de bien-être :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R14.2 : Leurs activités, c'est jouer au foot et tourner autour des immeubles en « Quad », ils ne font rien de plus, ici ils étaient bien. J'en voyais qui étaient insupportables à l'école, qui se mettaient dans un petit coin et qui n'avaient besoin de plus personne, qui étaient calmes. Là il y en a certains qui se sont retrouvés.

Les observations réalisées par Leslie illustrent bien ce trait de parenté entre soi et les choses, ce trait d'union entre auto-éco que Pineau (1992) qualifie d'auto-écoformation⁴⁴.

Au jardin, c'est cette double rencontre (soi et l'environnement) qui permet cette prise de conscience, conscience du monde qui nous entoure, conscience de soi de son existence et de sa part de responsabilité :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R51 : Quand on est attentif au monde qui nous entoure, il y a beaucoup plus de choses à faire.

R51.2 : Le jardin, c'est un intermédiaire pour que les enfants prennent conscience de ce qui les entoure, de l'environnement. De la responsabilité qu'ils ont aussi.

⁴⁴ L'auto-écoformation est abordée p 30 de ce mémoire.

Si les enseignants s'emploient à favoriser le contact avec l'environnement dans leur approche, le jardin (le lieu et l'activité) le favorise également :

EI-R-ELEM-DIR-02 R30.3 : Il y a des choses, faut pas faire, mais sur le jardin si, on peut faire. Peut-être les parents disent : attention, tu vas te salir mais dans le jardin on dit pas attention tu vas te salir.

EI-P-REP-ELEM-08 R11 : Y a de la terre. Les enfants mettent les mains dedans et ils y trouvent des choses. Y a pas le petit stock de terre stérile qui vient d'un sac en plastique et qu'on utilise en classe. Y a de la vraie terre avec les vers de terre dedans, avec les tas d'animaux, d'insectes et de choses.

4.2.5.3 L'Écoformation comme stratégie d'apprentissage

L'Écoformation est perçue et utilisée comme une stratégie d'apprentissage qui valorise la découverte, aiguise l'appétit de connaissances, incite à la curiosité et favorise la recherche.

EI-R-ELEM-DIR-02 R30.5 : Tu vas prendre un pied de tomate et tu sens aussi l'humus, puis t'as l'odeur, c'est ça, tout ce qui est sensoriel au niveau des odeurs. Le jardin des sens avec le thym, la menthe, on la touche, on l'écrase. Le basilic, on le prend, on le mange, on le goûte...

R30.6 : Au travers de tout ça, ils découvrent les plantes... Ils recherchent, ils veulent connaître le nom de ce qu'ils voient. Et après ils ramènent aussi à l'école : tiens, chez moi il y a ça, ça s'appelle comme ça ou on fait la recherche en classe. On a le livre la garrigue, là, ils s'en servent régulièrement... Y a ce côté recherche, envie de savoir.

4.2.5.4 Rôle de l'entrevue dans le processus de développement des compétences

Au cours des entrevues nous avons réalisé les difficultés que les enseignants avaient à mettre en mots ces expériences vécues. Les entrevues ont aidé les enseignants à comprendre et à formaliser la manière dont ils ont agi dans ce domaine et à porter un regard critique sur cette

démarche. Cette mise en mot, ce début de conceptualisation relatif aux savoirs, savoir-faire et savoir-être issus de l'expérience entre pleinement dans le processus de construction des compétences pédagogiques relatives à l'écoformation. L'entrevue a aidé les enseignants, tout du moins dans une certaine mesure, à comprendre comment et pourquoi ils agissent.

EI-R-MAT-PE-04 R24.2 : Écosses les petits pois qu'on a fait pousser, ça marque, ils le disent, ils le disent aux parents, ils s'en rappellent qu'ils l'ont mangé cru parce que c'était bon et sucré, des choses comme ça, ils en reparlent.

R24.3 : J'ai du mal à en parler, j'ai du mal à le dire mais ça me fait réfléchir à pourquoi je fais comme ça.

4.2.6 Contribution du jardin au développement des compétences pédagogiques

La ressource « jardin » se présente comme un catalyseur du développement du savoir-agir des enseignants. Elle favorise également le pouvoir agir des enseignants par la diversité et la nature des activités qu'elle permet de développer. La diversité et l'aspect concret des activités de jardinage, la nature ambiguë de ces activités semblent favoriser la qualité et la cohérence de l'action éducative dans l'espace et dans le temps.

4.2.6.1 Diversité des activités

La diversité des activités qu'il est possible de mener autour du jardin a permis aux enseignants de réaliser de nombreuses articulations avec le programme et même au-delà, tout en conservant le même fil conducteur : le thème du jardin.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R20.3 : On peut pas tourner toute l'année sur le même thème. Alors que le jardinage lui, c'est tellement complet, il y a tellement d'activités qui peuvent s'y greffer...

Pour les enseignants passionnés de jardin, la construction des compétences pédagogiques passe par la combinaison complexe de ressources où sont étroitement mêlées leurs connaissances personnelles du jardin et leurs connaissances professionnelles.

EI U MAT DIR 03 R1 : L'idée que le jardinage était pour la maternelle une source, une base d'apprentissage intéressante. En même temps pour le jardinage lui-même mais aussi tout ce que ça pouvait entraîner dans les autres domaines, à la fois au niveau du temps, de l'espace, de tous les domaines de l'école maternelle...

D'autre part, la diversité des activités qu'il est possible de mener au jardin génère une diversité d'opportunités, prévues ou imprévues, dont les enseignantes vont se saisir pour une exploitation dans le cadre de la classe. Hélène, par exemple, arrive à transformer l'imprévu en évènement.

EI-R-ELEM-DIR-02 R5.2 : Là, ça se suit et c'est diversifié. On peut aussi bien voir les animaux, donc tu as fait des nichoirs, quand tu vas sur le jardin tu regardes si tu vois les oiseaux qui y vont. Bon c'est des mésanges et après, tu peux aussi faire des recherches sur des mésanges en classe.

À l'instar d'Hélène, les enseignants interviewés savent saisir les évènements non recherchés et les transformer en opportunités créatrices. C'est leur savoir intégrer ou combiner des savoirs multiples qu'ils développent.

4.2.6.2 Un investissement dans l'espace et dans le temps

Le jardin demande un investissement (de l'enseignant mais aussi des enfants) dans l'espace et dans le temps qui amène une continuité (cohérence dans le temps de l'action pédagogique), il permet d'organiser des activités pédagogiques qui ne sont pas déconnectées les unes des autres et de donner du sens aux apprentissages :

EI-R-ELEM-DIR-02 R5 : Le jardin, il te demande un investissement en plus, il demande une continuité. T'as commencé quelque chose, tu dois le finir. C'est dans le temps, sur l'année scolaire.

EI U MAT DIR 03 R38 : Un jardin, ça demande un investissement toutes les semaines et on fait pas un jardin pour s'en occuper pendant deux semaines parce qu'on trouve que c'est intéressant de planter des choses. C'est quelque chose qui demande un investissement un peu plus long...

EI-R-MAT-PE-04 R19.3 : Je leur matérialise sur l'année complète déjà à la rentrée pour qu'ils aient une projection sur l'année de ce qu'il va y avoir à faire. Qu'ils se repèrent. De même qu'ils se repèrent sur le calendrier des saisons, ils se repèrent sur le calendrier du jardin.

R22.3 : Les petits enfants ils sont longs à rentrer dans quelque chose. Y faut que ce soit sur du long terme pour qu'ils aient le sentiment que c'est à eux.

Cet investissement dans l'espace et dans le temps amène l'équipe éducative à développer une meilleure cohérence de l'activité pédagogique à l'intérieur même des cycles. Elle semble aussi amener les enseignants à développer une meilleure cohérence entre les cycles.

EI-R-ELEM-DIR-02 R17 : Il va falloir qu'il y ait des liens dans le cycle, entre maîtres, pour savoir comment on va travailler sur le jardin ensemble, qu'on fasse pas tous la même chose.

EI-P-REP-ELEM-08 R6.4 : Cette année-là pour la première fois, on a réparti tout le domaine du vivant entre le Cp et le CE1. On a dit : ce qui est de l'ordre de la croissance de la plante, ça peut se faire au Cp, nous on va s'appesantir sur la germination de la graine qui est un petit peu plus conceptuel. On s'est réellement réparti ces domaines du vivant en se disant que le jardin c'était pérenne et qu'on allait continuer.

4.2.6.3 Le jardin : un espace complexe et ambigu

Le jardin se présente comme un espace complexe et ambigu⁴⁵ : entre travail et loisir, effort et plaisir, action et réflexion. C'est cette ambiguïté que les enseignants ont appris à plus ou moins bien exploiter pour faire rentrer les enfants dans les apprentissages et gérer ces apprentissages. L'aspect ludique permet de faire travailler les enfants sans qu'ils en aient l'impression.

EI-R-MAT-PE-04 R14.2 : L'idée, c'est que le jardin soit un lieu de libre accès, comme la cour de récréation...

R15.2 : C'est que les enfants aillent dans le jardin quand ils veulent, et qu'ils y fassent ce qu'ils veulent, ce qu'ils ont envie de faire ... que les enfants sachent que la porte du jardin n'est pas fermée, qu'elle est ouverte et qu'ils peuvent y aller et qu'il n'y a pas d'adulte avec eux...

EI-P-REP-ELEM-08 R13.4 : Avoir un jardin comme ça ne veut pas dire exploiter tout ce qui s'y passe. En plus, c'est souvent, les grandes découvertes pour les enfants, ça se passe au moment des récréés.

EI-R-ELEM-DIR-02 R27.3 : Par contre, je l'empêche de courir partout dans le jardin, il ne faut pas non plus qu'il soit sur le jardin comme sur un lieu de distraction. Ce n'est pas un parc de loisirs.

D'une façon générale, les enseignantes pensent et construisent le jardin comme un outil pédagogique qui leur permet de mettre en œuvre une pédagogie de l'action, source de motivation, d'intérêt et de plaisir :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R13 : Le jardinage, ce n'était pas la fin en soi, c'est un outil

⁴⁵ Larbey caractérise la relation du jardinier à son jardin comme une sorte de dialectique allant de l'utile à l'agréable.

qui m'a permis de motiver les enfants et de travailler toutes les autres disciplines qu'ils ne veulent pas travailler d'habitude.

EI-U-MAT-DIR-03 R2 : Il y a l'aspect connaissance du jardin, le jardin en lui-même. Savoir que les tomates c'est en juillet, enfin pour la saisonnalité, tout ce qui tourne autour du jardin, je dirais strictement l'environnement et le jardin proprement dit. Il y a aussi une idée personnelle que jardiner ça procure du plaisir. D'abord parce que c'est une activité extérieure... Ensuite l'idée de planter quelque chose et d'arriver à le récolter soit pour se nourrir, soit décorer si c'est des fleurs, je trouve que c'est super, c'est-à-dire être acteur un peu de sa vie, en tout cas d'une partie de sa vie.

R10.2 : Ils ont eu plaisir certains en tout cas, à grattouiller la terre, à arracher les herbes, à arracher quelques fraisiers au passage parce que dès fois au début, ils confondaient herbes et fraisiers, ou herbe et plants de tomates [rires] mais c'était pas grave ça fait partie de l'apprentissage. Et surtout, le grand plaisir, c'est emporter les légumes à la maison, manger les petits fruits rouges, ça, alors, ils sont très contents d'aller manger les petits fruits rouges.

EI-P-REP-ELEM-07 RJA R7.2 : On a taillé, on récolte de temps en temps aussi des salades, des haricots, des radis, des framboises, on a mangé des fraises aussi. Les oignons pas encore mais ça va venir, des ails. Donc tout ça, il y a le côté plaisir aussi.

4.2.6.4 Un espace concret et abordable

L'aspect concret du jardinage apparaît comme un facteur important, qui s'oppose au côté abstrait des apprentissages scolaires habituels. Isabelle l'illustre précédemment quand elle nous décrit son approche des sciences (germination et croissance). Elle insiste sur ce point en fin d'entrevue :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R57 : Le jardinage, c'est quand même très concret et abordable rapidement par les enfants, le résultat est concret tout de suite, je sais pas s'il y a d'autres domaines qui sont aussi concrets.

EI-P-REP-ELEM-07 R7 : Très concret et très aidant aussi parce que les enfants ont vus les plantes toutes petites, ils ont planté leur semis, ils ont planté des semis faits par les autres... ils ont mis tout ça en place, nous avons gratté la terre, nous avons arrosé. On a attaché aussi les légumes qui grimpent sur des tuteurs.

R10 : C'est important parce que tout ça c'est le soin à la plante pour avoir un produit fini. La salade que l'on mange, les haricots qu'on emporte à la maison, la roquette que l'on apporte à la maison. Y a des étapes intermédiaires à ne pas rater car si on les rate on n'a pas le résultat final. Donc ils ont vu ça concrètement.

L'idée de résultat final est aussi associée par Nathalie à la notion de travail, d'effort et de constance.

EI-P-REP-ELEM-07 R10.3 : La notion d'effort, c'est quand même important...

R19.2 : La nature c'est quelque chose de précieux, qui nous offre ses fruits et ses légumes et si on veut bien manger, bien se nourrir, il faut aussi bien travailler la terre, on a pas tout gratuitement. On a des choses mais par l'effort, C'est cette notion d'effort je pense qu'on leur a transmis, qu'on a tenté de leur transmettre en tout cas.

R19.3 : L'effort on le fait en classe pour apprendre mais on le fait aussi au jardin de façon concrète pour avoir les bons légumes qu'on va manger, emporter à la maison.

R32 : Là, je leur montre bien le lien entre leurs efforts et puis la récompense. La récompense, c'est j'emporte à la maison une salade du jardin de mon école.

D'autre part, les activités manuelles de jardinage telles qu'elles ont été développées par ces enseignantes ne font pas appel à des connaissances que les enfants n'ont pas, le sentiment d'échec n'est plus présent et ne représente donc plus un blocage, l'entrée dans les apprentissages est donc facilitée :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R11 : À travers des activités qui sont assez ludiques, le jardin, ça les a motivés, manuelles, qui ne leur demandaient pas de connaissances qu'ils n'avaient pas, donc, ils étaient tous capables de rentrer dans le projet, ça a fait qu'ils se sont plus investis, je pense oui, les activités ludiques.

4.3 LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES DÉVELOPPÉES

Comme nous le rappelle Le Boterf (2000), la compétence est à la fois individuelle et sociale. Les aspects relationnels constituent donc un point important dans la mise en oeuvre et le développement des compétences professionnelles relatives au projet de jardin. Ces éléments de compétences déterminent, avec le savoir-agir et le vouloir-agir, le pouvoir-agir des enseignants. Notons également que ces aspects relationnels contribuent à donner aux savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés par les enseignants, le statut de compétence. En effet, les compétences ne peuvent être réduites à des savoir-faire individuels. Si les partenaires sollicités ont des choses différentes à accomplir, les éléments de compétences mis en oeuvre par chacun restent complémentaires. Ils ne prennent tous leurs sens que lorsqu'ils sont communiqués et échangés.

4.3.1 Relations avec les autres enseignants

Les enseignants jardiniers ont en commun un profond désir de partager leur oeuvre avec les autres enseignants de leur école. Le rôle de l'autre est donc primordial dans cette entreprise. D'autre part, il apparaît clairement que l'enseignant jardinier ne peut pas fixer son niveau d'engagement dans le projet de jardin indépendamment de celui de ses autres collègues sous peine de se voir marginalisé (lui et son projet). Le cas de Jacqueline et de Judith en donne un parfait exemple.

L'analyse des démarches mises en oeuvre par les enseignants jardiniers nous permet de mieux appréhender les éléments de compétences développées dans ce domaine.

4.3.1.1 Savoir motiver les enseignants

On retrouve chez l'enseignant porteur du projet (il est souvent seul au départ) cette volonté de donner envie de jardiner à son entourage. Il doit être capable de motiver les autres enseignants. Si l'implication des autres enseignants détermine en partie le pouvoir-agir des

enseignants jardiniers, elle motive également le vouloir-agir de ces derniers.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R32 : Avec les collègues de l'école, c'était les motiver, puisqu'elles n'avaient pas forcément envie au début de travailler le jardin... Mais elles y ont trouvé un intérêt et elles ont poursuivi.

Si l'enseignant jardinier n'est pas capable de communiquer cette envie de jardin à ces collègues, il en ressort une frustration qui a pour effet de diminuer son vouloir-agir.

EI-U-ELEM-PE-06 R15: Il y a l'ignorance face à ce que je faisais de certains collègues. Ça m'a un petit peu découragée.

4.3.1.2 Echanger et partager pour construire des savoir-agir relationnels pertinents

Les savoir-agir relationnels sont conçus dans l'échange et le partage avec les autres enseignants de l'école. Ils demandent aux enseignants jardiniers de savoir créer et organiser les conditions pour que ces échanges deviennent possibles et constructifs. Il s'agit alors pour eux de construire un cadre collectif qui puisse s'inscrire dans la durée et qui fixe le niveau d'engagement de chacun de leurs autres collègues. Il inclut des éléments relatifs aux aspects pédagogiques du projet, mais également des aspects plus techniques liés à l'entretien du jardin.

EI-P-REP-ELEM-08 R1.4 R1.5 : On s'est retrouvé avec cette même parcelle sauf que là, j'en ai parlé aux enseignantes et elles étaient d'accord de faire un jardin collectif, ce qui demande évidemment plus de concertation mais qui est plus intéressant...

EI-R-ELEM-DIR-02 R19 : Il faut qu'on se rencontre et que chacun exprime ses envies de travail sur le jardin, ce qu'il a envie de faire avec sa classe, ses compétences...

EI-U-ELEM-PE-05 R71 : D'avoir une discussion avec les collègues au départ. Savoir précisément qui a envie de faire quoi, pourquoi, comment...

EI-R-MAT-PE-04 R33 : On a fait des réunions pour par exemple voir comment on faisait pour l'arrosage. Parce qu'on s'est rendu compte que l'arrosage, c'était du boulot, et que tous les enfants n'y allaient pas...

Ce cadre collectif est plus ou moins explicite, assez souple, il évolue avec le projet. Les savoir-agir relationnel développés mobilisent des aptitudes personnelles, il faut notamment savoir faire preuve d'intuition, d'improvisation et d'inventivité face à des situations évolutives et changeantes.

EI-P-REP-ELEM-07 R14.3 : Un jardin ça évolue tous les jours. Il y a l'entretien, le temps c'est discuter avec les collègues, qui fait quoi, à quel moment ? Comment fonctionne l'arrosage ?

R14.4 : Il a fallu aller bricoler un petit peu. C'est là qu'on s'est transformée en maîtresses jardinières bricoleuses. On a développé des compétences qu'on n'avait pas forcément, « Système D ».

R21 : Ça se fait naturellement et spontanément. On sait qu'il faut désherber le jardin. Moi j'ai souvent désherbé le jardin. Je disais de temps en temps à mes collègues est-ce que avec ta classe tu pourrais désherber le jardin aussi. Ma classe elle a beaucoup désherbé, par contre d'autres classes ont beaucoup planté, des boutures de tomates, des salades

4.3.1.3 Une démarche faite de compréhension et de respect

Dans l'instauration de ces relations, les enseignants jardiniers font preuve d'ouverture sur les autres, d'écoute, de compréhension et montrent une attitude empreinte de beaucoup de respect.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R54.3 : Tout le monde n'est pas obligé d'aimer jardiner. Il faut respecter aussi les collègues qui ne veulent pas.

EI-R-ELEM-DIR-02 R18.2 : C'est pas une obligation de rentrer dans le projet. Si c'est quelque chose qu'on oblige et qu'on se sent pas à l'aise ce n'est pas la peine...

R41.2 : Côté relations humaines, il faut savoir être à l'écoute des autres, savoir ce qu'on peut leur demander, jusqu'où on peut aller et puis pas hésiter à discuter.

EI-R-MAT-PE-04 R29 : Personne n'impose rien à personne. Si on a envie de faire beaucoup de jardin on fait beaucoup de jardin...

R30 : On a 12 carrés et donc on s'est partagé les 12 en 4 carrés chacun et chacun gère ses carrés comme il veut.

EI-P-REP-ELEM-08 R3 : Il y a des classes qui ne se sont pas du tout impliquées parce que l'enseignante ne se sentait pas du tout au point.

L'idée du respect est plus exclusive chez Claude qui est beaucoup plus directif :

EI-U-MAT-DIR-03 R5 : L'activité jardin a été possible parce qu'au départ tout le monde était d'accord, sinon elle aurait pas eu lieu... Les collègues ont dit oui mais comme toujours, si celui qui propose n'apporte pas le projet ficelé, on dit oui mais, personne ne le fait... Et, de là, j'ai eu cette première formation de deux jours à l'Écolothèque et c'est là que j'ai réfléchi à quel jardin je voulais, et sur quel thème. C'est moi seul, ce n'est pas avec mes collègues...

4.3.1.4 Patience, réflexion, anticipation et intuition

Les enseignants jardiniers sont capables d'intuition au regard des autres collègues susceptibles d'être intéressés par le jardin :

EI-R-ELEM-DIR-02 R23 : Je sens qu'il y a déjà des volontés. Y a déjà des nouveaux maîtres qui me disent : ça c'est super. On sent que eux ont trouvé aussi qu'il y avait quelque chose à faire avec les enfants et avec leur classe, mais après, il faut trouver quoi.

Afin d'instaurer ces relations, les enseignants jardiniers font preuve de beaucoup de patience, d'anticipation mais aussi de réflexion :

EI-P-REP-ELEM-07 R13.2 : Ça nous a demandé plus de temps qu'autre chose mais ça n'a pas été plus compliqué. Ça nous a demandé beaucoup de temps de mise en place.

R14 : C'est beaucoup plus de la réflexion de mise en place avec les collègues que de mise en place avec les enfants.

EI-R-ELEM-DIR-02 R22 : Pour l'instant, on est à la fin de l'année ils ont laissé mûrir le projet, et maintenant, ils attendent pas mal de moi et c'est pas moi qui vais le faire, de savoir ce qu'ils vont faire parce qu'ils savent pas mais ça, c'est en réunion qu'on pourra dire. C'est sûr, je vais préparer tous les possibles, et puis après, ils diront ce qu'ils ont envie de faire.

EI-P-REP-ELEM-08 R6 : On a la chance à Diderot d'être tout le temps là à midi. Ça mange beaucoup de temps mais ça permet d'échanger de façon informelle.

R6.2 : Par exemple, le plan du jardin, quand on l'a fait, je l'ai soumis, on a discuté avec d'autres enseignantes en disant bon, qu'est-ce qu'on met à quel endroit ?

4.3.1.5 Le jardin : élément catalyseur du pouvoir et du savoir-agir des enseignants jardiniers

De par sa présence, le jardin semble générer de façon naturelle et spontanée l'envie d'agir et un certain intérêt de la plupart des enseignants de l'équipe éducative, renforçant ainsi le pouvoir agir relationnel des enseignants jardiniers. Qu'on s'y investisse ou pas, tout le monde en profite et nombreuses sont les occasions de s'y rattacher :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R54.2 : Tout le monde en profite quand même parce que le jardin, il se voit donc, s'il y a des classes qui doivent s'y greffer, c'est parce que ça s'est fait naturellement...

R31 : Parce qu'elles ont conscience que le jardin, ça a apporté énormément, alors, je

n'arrête pas de le leur dire et elles ont eu la confirmation quand tout a été abîmé et que les enfants, dans toutes les classes ont réagi de cette façon en fait. Ils se sont assimilés à l'école face aux grands de la cité.

EI-P-REP-ELEM-08 R22 : Quand on arrive le matin, les enseignants, en longeant le jardin, en longeant les framboisiers plein de framboises il y a à encore 15 jours, les tapis de fraises..., attraper un peu de sauge au passage, c'est vrai que tous les enseignants apprécient ce coin-là...

EI-P-REP-ELEM-07 R21.3 : Les choses se sont faites naturellement dans ce jardin, il n'y avait pas d'espaces délimités et ça c'est fait spontanément. Tout le monde spontanément a mis la main à la terre.

Nous noterons que les relations générées de façon naturelles et spontanées par le jardin ne sont pas systématiquement des relations d'ordre professionnel. Dans ce domaine, les échanges entre enseignants peuvent s'identifier aux échanges entre enfants :

EI-U-MAT-DIR- 03 R25 : On discute régulièrement sur, tiens t'as vu, aujourd'hui il y a les framboises qui ont poussé, sur le changement du jardin, mais on ne discute pas de pédagogie, on discute pas sur toi, qu'est ce que tu fais dans ta classe sur le jardin, on a pas réparti entre nous, on a pas fait une programmation sur le travail du jardin.

4.3.2 Relations avec les associations

Nous pouvons distinguer deux cas de figures :

- projet construit uniquement par un ou plusieurs enseignants ;
- projet co-construit par un ou plusieurs enseignants et d'autres partenaires associatifs.

Quel que soit le cas de figure, c'est toujours l'enseignant qui prend l'initiative de ce rapprochement. C'est avant tout ses capacités d'adaptation et d'écoute qui sont ici sollicitées :

EI-U-MAT-DIR-03 R33 : Ils trouvaient que la façon dont j'avais envie d'aménager mon projet était intéressante et ils m'ont donné des conseils... Il y a eu échange, une discussion... Moi, je me suis adapté à ce qu'ils me proposaient aussi...

R34 : Au départ c'est avoir des idées, échanger et se dire qu'on est pas forcément les plus compétents pour tout décider. Donc, accepter le conseil de l'autre. Oui, c'est une adaptation évidente, quelque soit le thème, on s'adapte à qui l'on a en face.

4.3.2.1 Projet construit par un ou plusieurs enseignants : savoir coordonner avant tout

Dans ce cas, les enseignants développent une compétence globale de coordonnateur. Afin d'assurer la complémentarité des actions engagées sur le projet et connecter ces actions au travail scolaire, l'enseignant informe et veille à la bonne circulation de l'information :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R32.2 : Avec Annabelle, c'était lui donner de l'information pour que notre travail soit complémentaire. Pour que ce ne soit pas une intervention déconnectée de ce que nous, on avait fait dans notre classe.

4.3.2.2 Projet co-construit par un ou plusieurs enseignants et d'autres partenaires associatifs

Certains enseignants, comme Hélène, ont opté pour une co-construction du projet de jardin avec une association. Pour Hélène, cette co-construction commence par la rencontre de 2 projets ayant le même thème : le jardin. La rencontre de 2 projets portés par des structures différentes (école et association) au niveau institutionnel se concrétise par le rapprochement de 2 personnes au niveau personnel (Hélène et l'animatrice de l'association) et un premier travail sur les objectifs :

EI-R-ELEM-DIR-02 R31.3 : Je me suis rapprochée de l'association plus particulièrement de l'animatrice et ensemble, on a listé ses objectifs à elle, les miens,

et on a monté le projet. Donc y a eu donc Émeline qui avait son projet, qui est animatrice qui travaille aussi avec la classe pour les animations.

- Gestion de relations humaines

Avant de devenir des relations de structure, il s'agit avant tout de relations humaines. Ces relations s'instaurent, se développent et s'enrichissent autour de valeurs communes. Les compétences relationnelles d'Hélène s'enracinent et se développent autour des valeurs d'entraide, de partage. La passion du jardin fournit un prétexte au développement de ces valeurs :

EI-R-ELEM-DIR-02 R32 : J'aime beaucoup être en contact avec des gens et puis là, on avait quelque chose en commun, au départ, chacun de notre côté, on portait un projet donc on s'est rencontrés et on s'est mis d'accord. Et cette idée d'entraide et de travailler ensemble.

R33 : Tous sont heureux de voir qu'on a réussi à mener le projet ensemble.

- Patience, volonté et persévérance

Si le jardin procure un espace convivial pour initier et construire cette relation, il demande aussi un investissement régulier et important en temps ; le jardin demande un investissement constant et continu qui favorise les échanges :

EI-R-ELEM-DIR-02 : J'ai rencontré les gens de l'association et j'ai travaillé au début avec eux sur le débroussaillage de la parcelle et maintenant, on est toujours en relations pour l'entretien de la parcelle.

R35.2 : Ensuite, avec Emeline, on a passé des heures ensemble dans son bureau. Et après, on continue d'avoir des contacts parce que l'association a aussi des autres ouvertures.

Les éléments de compétences développés dans cette co-construction mobilisent des qualités personnelles comme la patience, la volonté et de la persévérance.

4.3.3 Relations avec les parents

La construction des relations avec les parents est de nature complexe. Qu'elles soient souhaitées ou non par les enseignants, ces relations demeurent incontournables. Elles peuvent être initiées par les enseignants eux-mêmes pour diverses raisons que nous allons développer dans cette section. Elles peuvent aussi être initiées par les enfants ou déclanchées par le jardin.

4.3.3.1 Vouloir et savoir gérer les relations avec les parents

Le plus souvent, ce sont les enseignants qui souhaitent établir des relations avec les parents.

- Savoir mobiliser des ressources

Les relations avec les parents peuvent être souhaitées pour des raisons techniques liées à l'organisation de l'activité de jardinage en atelier (surveillance, animation, sécurité) ou à l'entretien régulier du jardin, pendant les vacances scolaires par exemple. La participation des parents se présente alors comme une ressource humaine nécessaire au bon développement du projet. Les compétences relationnelles des enseignants résident alors dans leurs capacités à savoir mobiliser et gérer cette ressource.

Au jardin, l'organisation du travail en atelier amène souvent l'enseignant à se tourner vers les parents d'élèves pour trouver un soutien. Il y a d'abord les aspects concernant la sécurité des enfants. Si l'enseignant est juridiquement responsable de sa classe, il ne peut assurer seul la sécurité de plusieurs groupes qui travaillent au jardin. Trouver ce soutien demande à l'enseignant d'informer et d'expliquer aux parents son action, et ce, dès le début de l'année

scolaire. Dans la plupart des cas, l'enseignant possède déjà ce savoir-faire. Il s'agit pour lui de le transposer dans un nouveau contexte.

EI-R-ELEM-DIR-02 R38 : J'ai fait une information en début d'année où j'ai exposé ce projet, que j'aurai besoin d'eux. Donc, quand j'ai besoin de beaucoup de parents je fais un mot, je demande des parents volontaires comme quand on fait une sortie...

EI-R-MAT-PE-04 R34.3 : On a fait une petite campagne d'affichage pour demander aux parents de venir s'inscrire sur un grand tableau pour venir semer avec les enfants. Les parents se sont inscrits, ont fait des rotations avec les ATSEM et les instits pour semer ce jardin qui était un projet à l'échelle de la commune...

L'enseignant doit aussi être capable d'organiser et de clarifier ce qu'il attend des parents qu'il sollicite.

EI-R-ELEM-DIR-02 R37.4 : Le parent, s'il vient au jardin, il va pas s'occuper que de la petite parcelle de son enfant. Il a un groupe de 3 ou 4 gamins à gérer, à surveiller. Ils s'investissent physiquement, désherbent autant que les enfants. Les parents ne viennent pas simplement les regarder. Ils travaillent sur le jardin quand ils viennent.

La contribution se traduit par la surveillance d'un groupe d'enfants mais également, par un investissement physique des parents au jardin qualifié de travail, par Hélène.

- Savoir intégrer les parents comme acteurs à part entière de l'acte éducatif

Dans le cas de Jacqueline, les parents sont d'abord considérés comme des acteurs à part entière de l'action éducative scolaire.

EI-U-ELEM-PE-05 R11 : Pour moi c'est important, pas que les parents soient dans l'école et qu'ils se mêlent de tout, mais qu'il y ait un lien entre l'enseignant, ce qu'il se passe à l'école...

La liaison école/maison est pour elle fondamentale dans toute action pédagogique. Ses compétences relationnelles se confondent alors avec ses compétences pédagogiques : savoir mobiliser les parents d'élèves pour qu'ils trouvent leur place dans l'acte éducatif scolaire. De par son parcours professionnel (Jacqueline était assistante sociale avant d'être enseignante), Jacqueline possède les savoir-agir nécessaires pour intégrer les parents comme acteurs à part entière de l'acte éducatif :

EI-U-ELEM-PE-05 R56 : Ça me pose pas de problème que les gens viennent et me disent là tu as mis ça, ça me convient pas et les réunions, ça fait partie de ma culture professionnelle et personnelle...

Mais ce savoir-agir n'est pas suffisant. Encore faut-il pouvoir transposer ces savoir-agir dans le contexte scolaire. En se plaçant hors du cadre conventionnel communément admis par la communauté scolaire où chacun doit occuper une place et un rôle bien déterminé (les parents comme les enseignants), Jacqueline se retrouve parfois marginalisée et éprouve des difficultés à transposer ces savoir-agir.

EI-U-ELEM-PE-05 R12.5 : J'ai l'impression d'être une enseignante atypique...

R13 : Mais c'est une culture en fait qui est différente. Dans la formation de travailleur social et dans la pratique, y a des choses que je ne retrouve pas dans la pratique enseignante.

R14 : La relation d'aide ça implique forcément d'essayer de comprendre l'autre tel qu'il est, de ne pas avoir de jugement de valeur. Ça je le retrouve pas trop forcément à l'école. Et du coup, si on se dit que même le parent est en difficulté, il faut toujours essayer de valoriser, il a forcément quelque chose de positif, eh ben je trouve que ça facilite le rapport à l'autre.

R16 : Je sais pas pourquoi mais je trouve que les enseignants se protègent énormément de la relation avec les parents...

R19 : Ils n'ont pas envie que les parents se mêlent de la classe alors que moi je les trouve à leur place les parents. Quand ils m'accompagnent, ils sont parents accompagnants, quand ils viennent ici, ils me demandent ce qu'ils peuvent faire...

R20 : Ce que je t'explique là, c'est difficile à partager parce que c'est une expérience de 18 ans donc comment l'expliquer ? Et puis ça forge quelqu'un aussi donc...

R20.2 : J'en parle peu parce que j'ai pas envie non plus de passer pour quelqu'un donneur de leçons.

4.3.3.2 Le jardin : élément déclencheur du pouvoir et du savoir-agir des enseignants

C'est aussi grâce au jardin que les enseignants réussissent à établir des relations avec les parents. A partir de l'étonnement et des questions qu'il provoque, Leslie pourra par exemple expliquer aux parents le travail fait à l'école :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R38.2 : C'est nouveau l'intérêt des parents pour quelque chose qu'on a fait à l'école. Ils nous le disent, on ne savait pas qu'on pouvait faire du jardin à l'école donc moi, je leur avais expliqué. Ceux de la classe, ils étaient au courant parce que je leur avais expliqué au début de l'année, et il y a une maman qui m'avait dit : « Ils vont faire du jardin cette année, mais, ils vont travailler aussi ? » Ça avait permis de leur expliquer que jardiner, c'était aussi travailler.

EI-U-ELEM-PE-06 R22 : Les parents savaient qu'on s'occupait du jardin et ils voyaient leurs enfants heureux. Ils demandaient des nouvelles, ils venaient nous voir. Ça s'est très bien passé avec les parents au travers l'enthousiasme des enfants.

EI-P-REP-ELEM-08 R9 : C'est vrai qu'il y a eu une implication des familles. Les enfants ont pris beaucoup de choses qui poussaient, les ont apportées à la maison...

R25 : C'est parti de l'idée de la coriandre qui s'appelle ... en arabe. Donc les enfants ils connaissaient pas le nom français et ils me disaient ah mais si, ça maman elle le met dans le couscous, dans le thé. Je leur ai dit ça s'appelle coriandre ah mais nous ça s'appelle ... Et donc je me suis dit que ce serait sympa qu'ils montrent au parents. C'est parti de ça.

La mise en œuvre d'un jardin engendre également un tissu relationnel moins formel qui prend

la forme d'échanges ou de dons spontanés :

EI-U-MAT-DIR-03 R26 : Il y a des parents qui nous ont apportés des oignons pour mettre dans notre jardin, ils ont apporté une partie de leur jardin... Il y a une maman qui me proposait des graines bio, donc c'est plutôt un soutien, en tout cas un enthousiasme sur ce jardin. Ça a généré des dons et des échanges. Avec le papa qui nous a donné des oignons, ça a généré des échanges techniques...

4.3.3.3 L'effet boule de neige

Dans certains cas, le développement de ces aspects relationnels dépassent largement les attentes des enseignants : les parents veulent aussi s'investir au jardin (investissement physique et en temps). Cet investissement peut être mis en relation avec les caractéristiques du jardin et avec l'approche pédagogique développée par les enseignants quand elle laisse une place suffisante aux parents dans le projet de jardin. On notera également un phénomène de transfert des situations vécues par les enfants au jardin vers la maison, qui renforce cet aspect relationnel enseignant / parents.

EI-R-ELEM-DIR-02 R37.2 : Les parents ont voulu aussi s'investir dedans...

R37.3 : Ils me disent qu'ils sont heureux qu'il y ait eu ce projet ... Ils me disent c'est super, ils sont pas simplement en classe en train de travailler, ils sortent, ils jardinent, ils veulent faire ci, ils veulent faire ça à la maison, donc il y a un retour des enfants à la maison, qui est positif quoi et les parents sentent les gamins ont envie de venir à l'école, et de travailler.

Dans le cas d'Hélène et de Michèle, ce sont les parents qui vont solliciter les enseignantes pour qu'elles organisent le fonctionnement du jardin en dehors du temps scolaire.

EI-R-ELEM-DIR-02 R39.3 : J'avais rien dit encore aux parents, les parents m'ont dit pendant l'inauguration, ben écoutez, il faudrait que vous fassiez un tableau et qu'on inscrive nos noms pour venir arroser le jardin pendant l'été. Et c'est venu des

parents. J'ai dit pas de problème, je vais faire une réunion, on va se réunir pour faire un peu le bilan de l'année et on prévoira justement une répartition d'arrosage et de l'entretien pour les vacances.

C'est alors leurs capacités à mobiliser, à mettre en relation dans une perspective de complémentarité et à organiser le travail des différentes ressources de leurs réseaux relationnels (école / mairie / association / parents) que ces enseignants mettent en œuvre et développent.

EI-R-ELEM-DIR-02 R39.4 : L'association au travers de bénévoles viendront aussi sur le terrain et évidemment moi aussi. En sachant que je dis aux parents qui viennent, s'ils arrosent, s'il y a des fruits mûrs, ça sert à rien de les laisser pourrir. On peut consommer des fruits sur le jardin, on peut cueillir quelques tomates sans faire ses courses quoi pour laisser à celui qui vient après, la possibilité de manger quelque chose aussi.

L'investissement physique des enseignants avec les enfants au jardin, dans une situation en dehors du cadre classe, facilite également l'engagement des parents dans le projet.

EI-R-MAT-PE-04 R35 : Y a des parents qui me voient arroser avec les enfants qui ont proposer d'arroser pendant l'été.

R36.2 : Je faisais un planning la dernière semaine du mois de juin avec les 8 semaines des vacances scolaires et les parents s'inscrivaient pour une semaine.

R36.3 : L'année dernière ça s'est très bien passé. D'ailleurs y a des parents qui m'avaient dit, on était content d'arroser, vous auriez dû laisser des outils, on aurait pu un peu désherber. Ça avait bien poussé, les mauvaises herbes aussi.... Mais il y a plusieurs parents qui m'ont dit : laissez des outils, la prochaine fois, comme ça on pourra, le temps que ça arrose faire quelque chose.

Cette facilité et cette spontanéité avec lesquelles les parents s'investissent dans les activités de jardinage peuvent également être mises en relation avec le fait que jardiner ne fait pas

systematiquement écho à la maîtrise de savoirs scolaires spécifiques. L'erreur n'est pas redoutée. La crainte d'être jugé disparaît tout du moins en partie.

4.3.4 Relations avec la municipalité

Rappelons que la municipalité est propriétaire des locaux et du terrain sur lesquels les écoles sont bâties. S'adresser à la municipalité pour réaliser un jardin dans l'école se présente comme une démarche incontournable. Ces relations s'établissent à deux niveaux : le niveau relationnel institutionnel et le niveau relationnel personnel.

4.3.4.1 Au niveau institutionnel, des relations formelles, des compétences spécifiques à construire

Pour s'octroyer l'aide de la municipalité, les enseignants ont du apprendre à mieux comprendre l'organisation et le fonctionnement de la mairie. C'est par téléphone et par courrier que les demandes des enseignants sont adressées, on ne rencontre pas directement les personnes et les enseignants semblent moins à l'aise et/ou moins intéressés par ce travail. Notons toutefois que la mairie est dans la plupart des cas soucieuse de répondre aux besoins des enfants et de l'école.

EI-R-ELEM-DIR-02 R41 : Ça s'apprend au niveau de l'administration pour la mairie, ça s'apprend pour savoir monter des projets et pour demander de l'argent, faut savoir gérer le téléphone et un petit peu là ce petit côté administratif qui est pas le plus pas plaisant.

Entre les relations institutionnelles où la rencontre avec l'autre est absente et les relations personnelles, le mode de communication diffère. L'affectif n'a pas sa place ici. Les enseignants sont sur un terrain méconnu, sur lequel l'intérêt manifesté par l'autre (les représentants de la mairie), reste espéré mais n'est jamais explicite.

EI-R-ELEM-DIR-02 R35 : J'ai pas rencontré le maire, ça s'est fait par courrier et téléphone, c'est tout. C'est assez administratif finalement. Y a plus d'envie de faire des choses ensemble et que ça profite aux enfants avec les associations. Avec l'association, on se rencontre, on partage les idées.

R50 : La mairie, ils ont financé, ils ont fait les travaux techniques. Je sais pas si quelqu'un a enregistré le discours du maire mais, il est content, il voit qu'il y eu des choses de réalisées et ça lui fait plaisir. Il se sent concerné quand même en fait.

Les relations institutionnelles restent très formelles et réduites à l'indispensable. Au niveau relationnel institutionnel, il ressort des entrevues une méconnaissance réciproque du fonctionnement des deux institutions en présence (mairie, écoles).

EI-U-MAT-DIR-03 R35 : Si on fait de simples courriers, on est un courrier parmi les autres au dessus du tas. Ce qui va faire le choix, c'est l'aspect sécuritaire de la chose. Je sais pas ce qu'ils peuvent faire.

Il est intéressant de souligner qu'il semble s'opérer, dans le temps, une co-évolution dans la connaissance réciproque de l'autre, évolution qui rend plus pertinents les savoir-agir relationnels des enseignants et du personnel de mairie.

EI-U-ELEM-PE-05 R60.2 : Ça s'apprend. Je pense que chaque municipalité a aussi sa culture, son mode de fonctionnement. Avant c'était très hiérarchisé mais ça évolue aussi. Maintenant, ils délèguent plus et du coup, quand on sait que telle personne s'occupe de ça c'est plus facile d'obtenir la terre au bon moment par exemple.

- Structurer ses attentes, chiffrer, argumenter

Pour pouvoir construire des relations institutionnelles efficaces et constructives avec la municipalité, les enseignants ont dû intégrer, en partie, la culture de leur partenaire. A cet effet, ils ont dû développer leurs capacités à bien structurer leur projet, à formuler des demandes claires, chiffrées et argumentées.

EI-R-MAT-PE-04 R3.3 : Elle nous disait toujours de faire des demandes très claires et très chiffrées. Elle dit que comme c'est chiffré, et que on montre que c'est sur des bons rails, que tout est déjà prévu et organisé...

EI-R-ELEM-DIR-02 R33.2 : Du moment qu'on peut justifier ce qu'on demande pour les enfants, que ça va bien servir aux enfants, y a pas de problème.

R34 : Ils sont partants quand ils voient que c'est quelque chose qui va être utile pour les enfants et que je dirais pas que ça une répercussion sur la notoriété de la ville ... mais il faut le demander et savoir le demander, gentiment et avec des arguments.

R35 : J'ai pas rencontré le maire, ça s'est fait par courrier et téléphone, c'est assez administratif finalement.

- Patience et détermination

La construction des relations institutionnelles demande aux enseignants de faire preuve de beaucoup de patience et de détermination.

EI-R-MAT-PE-04 R1.6 : On a quand même attendu longtemps, Il faut être patient et on a relancé régulièrement c'est-à-dire que jusqu'au dernier moment.

R1.7 : Il fallait vraiment qu'on relance régulièrement même si au départ, l'accord était bon. On a encore attendu pas mal. Et on a bataillé parce que ça a traîné très longtemps...

R2 : Faut être opiniâtre je dirais. Et puis il faut penser à long terme parce que on sait très bien, surtout quand on a de la bouteille comme instit, que quand on demande quelque chose, on obtient jamais tout de suite : donc ça veut dire que si on est pas déterminé et si on relance pas régulièrement au conseil d'école, on n'a rien.

Il nous paraît important de souligner ici que le rapport au temps est différent entre l'institution scolaire et la municipalité. L'école a l'habitude de raisonner en année scolaire (de septembre à juin), que se soit en terme de budget, de projet ou de pédagogie alors que les municipalités raisonnent en année civile (de janvier à décembre). Cette particularité peut expliquer en partie la longueur des délais de réponse des municipalités aux écoles. C'est au

printemps que les besoins des enseignants relatifs au jardin se font les plus pressants et les plus explicites. Il est difficile pour une municipalité, de répondre rapidement à ces besoins s'ils n'ont pas été programmés à l'avance. Il existe donc un décalage entre la demande de l'école et la réponse de la municipalité. Ce décalage entraîne une certaine frustration qui peut engendrer le découragement. L'enseignant réflexif sait tirer les leçons de cette première expérience. L'année suivante, le savoir-agir développé devient beaucoup plus pertinent. Le projet est déposé en mairie au moment opportun. Une réponse de la mairie dans des délais raisonnables est possible. Notons également que le fait que le jardin soit le plus souvent envisagé dans le long terme (plusieurs années), donne aux enseignants le temps de mettre en œuvre ces savoir-agir de façon plus pertinente.

4.3.4.2 Au niveau personnel, mobiliser un savoir-faire et un savoir-être

Au niveau relationnel, les enseignants semblent plus à l'aise et plus constructif dans leur projet lorsqu'une dimension affective peut exister et se développer.

EI-U-MAT-DIR-03 R35 : Monsieur..., je ne le connais que depuis deux ans... Je pense que si nous avons obtenu plus de choses, c'est parce que le relationnel avec Monsieur ... s'est établi. Et on a sympathisé.

4.3.4.3 Le rôle et la place de l'autre dans le développement des compétences relationnelles

Lorsque les enseignants sont capable d'intégrer « le rôle de l'autre » dans une perspective de complémentarité, le développement des aspects relationnels avec la municipalité, qu'ils soient institutionnels ou personnels deviennent constructifs et source d'apprentissages. Les enseignants peuvent alors développer leurs compétences relationnelles dans une perspective de complémentarité des ressources humaines mobilisées.

EI-U-ELEM-PE-05 R59.3 : Y a le niveau institutionnel et y a le niveau personnel. C'est très hiérarchisé à la mairie, dès qu'on demande quelque chose il faut passer par... Mais après, il y a le niveau personnel et y a le regard qu'on porte sur la

profession des autres aussi. Les jardiniers... Je pense qu'il y a pas mal de ces gens qui sont en insertion dans ces services là. Ici, ils ont été adorables... J'ai contacté le service des espaces verts, on a fait une réunion ici et les jardiniers, ils se sont mis en 4. Il y a eu celui qui décide de donner les graines, mais après il y a le jardinier à la base. Et ils se sont mis en 4 pour retourner la terre, pour faire ça en quelques jours, maintenant pour arroser régulièrement. En fait ils sont contents qu'on s'intéresse à ce qu'ils font et du coup eux aussi ils ont envie d'être dans le partage avec nous.

Pour Claude qui a une vision plus fermée de l'école, les relations institutionnelles avec la mairie sont plus difficiles. Son analyse s'appuie sur « sa représentation » assez négative du fonctionnement d'une municipalité. C'est cette représentation qui conditionne la qualité de relation. Pour lui, mobiliser la ressource institutionnelle « Mairie » s'apparente à une confrontation dans laquelle il faut à tout prix convaincre l'autre :

EI-U-MAT-DIR-03 R36 : Je ne pense pas qu'on ne sait pas y faire. C'est que la mairie elle a un budget à gérer et ses priorités c'est pas les jardins. Et en fonction des interlocuteurs à qui on s'adresse, on peut être ou non exaucé. On a pas nous aussi le temps d'aller les convaincre de quoi que se soit. On fait des courriers, moi je suis pas déchargé, j'ai pas le temps d'aller à la mairie défendre mon bifteck. Quand bien même j'irais... La relation mairie - école c'est un grand débat. C'est complexe. La relation que j'ai avec la mairie est dépendante aussi des relations qu'elle a avec les autres. La mairie a une idée générale peut-être de la relation qu'elle a avec les directeurs, les enseignants... et je ne pense pas qu'elle soit positive.

4.3.5 Gestion globale des aspects relationnels

La plupart des enseignants interviewés ont œuvré pour fédérer autour du jardin le plus de personnes possibles. Une des raisons principales réside dans la volonté des enseignants à vouloir pérenniser leur oeuvre : le jardin.

Une des spécificités du projet de jardinage scolaire au regard de ces aspects relationnels semble liée au fait que sa mise en œuvre implique la participation ou la collaboration d'autres personnes ou d'autres structures à différents niveaux du projet. Les enseignants doivent par exemple aménager un terrain, trouver des moyens financiers ce qui les amène à s'informer pour identifier les bonnes personnes ressources, à se former pour construire un projet structuré, à apprendre comment monter un budget équilibré... Les démarches mises en œuvre montrent que les enseignants ont été amenés à bien structurer l'organisation et la gestion de l'ensemble de ces aspects relationnels, faisant preuve d'un grand professionnalisme.

4.3.5.1 Un processus bien structuré

Pour illustrer cet aspect, la métaphore de la recette de cuisine illustre bien la démarche suivie. Les enseignants réfléchissent d'abord à ce qu'ils souhaitent réaliser comme plat, ici un jardin. Ils listent ensuite les ingrédients ou les ressources nécessaires pour sa réalisation (un terrain, des outils, une formation ...) et cherchent où et comment se procurer ces ingrédients (avec les partenaires institutionnels et associatifs entre autres). Ils vont également réfléchir à la manière de réaliser la recette (ses objectifs, sa démarche pédagogique). Si les relations établies peuvent être parfois fortuites, elles répondent le plus souvent aux impératifs de la recette.

4.3.5.2 Des compétences relationnelles globales de coordonnateurs

C'est pour, par et dans le projet que les enseignants sont amenés à construire et à développer de nombreuses relations avec d'autres personnes. De ce point de vue, ce sont des compétences de coordonnateurs que les enseignants développent :

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R29 : J'ai un peu coordonné, j'ai coordonné un peu tout. J'ai essayé de mettre un lien. Les informations repassaient par moi. Coralie, elle communiquait avec moi, elle n'a jamais vraiment vu la maîtresse des petits. La maîtresse des petits elle, elle s'informait sur le cahier de ce qui avait été fait qu'au moment de la prise de paroles en classe. Que les petits qui avaient participé au jardin le lundi soir, le mardi matin, expliquent à ceux de la classe ce qui avait été fait. Donc,

elle, elle se servait du cahier et de moi pour confirmer ce qui avait été fait.

EI-U-ELEM-PE-05 R3.4 : Comme les autres ne sont pas dans la même école et qu'il y a aussi un centre de loisirs, ce n'est pas évident de coordonner tout ça.

R57 : Ce qui a pas bien marché c'est la circulation de l'information. C'est comment on la fait circuler. Et comment on organise le retour. J'ai le souci de ne pas marcher sur les plates-bandes des autres, mais du coup parfois le retour n'est pas clair. C'est les relations avec les gens que je trouve compliquées. Faudrait faire une formation.

R58 : Le coordonnateur jardin, il fait passer l'info et il demande un retour clair. Voilà, je pense que c'est un problème d'information des gens, de retour de l'information.

R58.2 : Et le directeur, il a pas vraiment pris cette place là et après bon, qui la prend, au nom de quoi, c'est une répartition des rôles aussi.

Les enseignants jardiniers sont amenés à relier les différentes personnes engagées dans le projet en communiquant avec les différents partenaires, en faisant circuler l'information nécessaire au bon déroulement du projet et en s'assurant que cette information est correcte. Les enseignants adaptent cette fonction de coordonnateur en fonction du type de partenaire et du rôle qu'il joue dans le projet.

4.3.5.3 Développer sa confiance en soi et aux autres

Les compétences relationnelles mobilisent des savoir-faire et des savoir-être : être à l'écoute, être intuitif, savoir discuter ... Elles se construisent dans un climat d'ouverture sur les autres : aller vers l'autre. Si cette attitude génère souvent une certaine appréhension, elle permet aussi d'améliorer sa confiance en soi et aux autres.

EI-R-ELEM-DIR-02 R41.2 : Au niveau des relations humaines, il faut savoir être à l'écoute des autres, savoir ce qu'on peut leur demander, jusqu'où on peut aller et puis pas hésiter à discuter.

R54 : Le fait justement de faire des démarches vers des gens, c'est des choses que tu fais pas tous les jours, qui au départ peuvent te paraître un peu difficiles et puis finalement, les humains sont bons quand même...

Nous soulignerons ici le fait que la formation initiale des enseignants ne favorise pas le développement de ce type de compétences.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R45 : Avant, je faisais mes études, je n'ai jamais été vraiment en contact avec les adultes. Le monde du travail. J'étais en contact avec les enfants et là, cette année ça m'a fait du bien de travailler avec des adultes. Ce que je faisais pour les enfants, je le montais avec d'autres adultes autour de la classe.

C'est dans le contexte réel du métier d'enseignant que ces compétences peuvent se développer. Pour Leslie, qui débute dans le métier, le projet de jardin offre une situation d'apprentissage réelle. Elle passe d'une attitude passive (en formation initiale) à une attitude active (en contexte professionnel). Elle s'affirme, apprend à afficher et à défendre ses opinions. Elle prend confiance en elle et aux autres adultes.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R45.2 : Alors que pendant mes études, j'avais tendance à ne jamais prendre la parole, même l'année dernière, en stage, j'étais plutôt passive en fait. J'écoute, je prends plein d'informations, jamais je n'interviens, alors que maintenant, j'ai plus de facilité à intervenir avec des adultes...

R45.3 : Mais je n'avais jamais fait, en fait, de devoir défendre mes... C'est faussé, pendant les études on a bien des oraux mais, c'est face à un jury, ce n'est pas pareil.

4.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Cette recherche a permis de mettre en évidence les éléments de compétences que les enseignants ont développés pour mener à bien leur projet de jardin. Dans cette section, nous allons en présenter une synthèse. La manière dont ces éléments de compétences ont été

mobilisés et combinés pour participer à la construction des compétences professionnelles des enseignants sera abordée dans le chapitre suivant.

En premier lieu, nous souhaitons souligner que la plupart des éléments de compétences développés par les enseignants ne sont pas spécifiques à la pratique du jardinage. Ils s'inscrivent dans le champ plus large des compétences professionnelles relatives à la fonction d'éducateur. Ils correspondent à des connaissances (savoirs), des habiletés (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être) qui, selon l'expérience et le profil pédagogique des enseignants, peuvent être en partie préexistantes ou tout à fait nouvelles. Ces connaissances, habiletés et attitudes s'articulent autour de trois pôles interreliés, différents mais complémentaires : le vouloir-agir, le savoir-agir et le pouvoir-agir⁴⁶. Bien qu'intimement liés à l'agir social et environnemental, les « agir » en question sont avant tout d'ordre pédagogique.

4.4.1 Le vouloir-agir

Le développement du vouloir-agir des enseignants est essentiellement lié aux raisons qui poussent ces derniers à vouloir jardiner dans le cadre scolaire, à savoir : une passion pour le jardinage (excepté Leslie) et une volonté de donner du sens aux apprentissages.

Qu'elles soient de nature personnelle ou professionnelle, ces raisons s'enracinent dans une éthique dans laquelle la nature occupe une place importante, une éthique qui privilégie également des valeurs comme l'engagement, la coopération, le partage, le travail et la responsabilité. Cette volonté d'introduire et de partager ces valeurs dans leur univers professionnels se manifeste de façon encore plus marquée chez les enseignants qui exercent dans une école urbaine.

⁴⁶ Nous faisons ici référence à Le Boterf (2000, p. 191) : voir figure 2.7 page 45.

Pour exprimer ce vouloir-agir, les enseignants ont été amenés à développer les éléments de compétences suivants :

- être capable d'entreprendre et d'engager sa personnalité ;
- être capable de prendre des risques ;
- être capable d'agir selon une éthique professionnelle ;
- faire preuve de courage ;
- avoir confiance en soi et aux autres.

4.4.2 Le savoir-agir

La construction d'un savoir-agir pertinent est essentiellement nourrie par les éléments de compétences pédagogiques mobilisés et développés par les enseignants dans le cadre de leur projet de jardin.

Certains éléments de compétences pédagogiques étaient en partie préexistants. Il s'agit principalement de connaissances et d'habiletés qui ont été réinvesties dans le cadre spécifique du projet de jardin :

- une bonne connaissance des contenus du programme scolaire ;
- la capacité de réaliser des articulations cohérentes entre un projet et le programme scolaire ;
- une bonne connaissance des besoins physiologiques de l'enfant ;
- la capacité de prendre en compte les besoins physiologiques de l'enfant dans les stratégies d'apprentissages mises en oeuvre, notamment en maternelle ;
- des savoirs et des savoir-faire de base en agronomie (excepté Leslie).

D'autres éléments de compétences pédagogiques sont tout à fait nouveaux.

Tout d'abord, en envisageant le jardin sous ses aspects agronomiques, culturels et sociaux, les enseignants appréhendent cet espace dans toute sa globalité et sa complexité, revisitant ainsi le réseau des relations personne – société – environnement.

Nous notons également le développement d'habiletés et d'attitudes qui contribuent à l'instauration de relations enseignants – élèves moins axées sur l'autorité et la transmission de connaissances, mais sur un processus privilégiant une démarche de projet qui favorise l'investigation, l'action, le réengagement personnel, la créativité, la responsabilité et l'autonomie :

- être capable de mettre en œuvre et de conduire les apprentissages scolaires dans le cadre d'une démarche d'investigation qui privilégie le projet et l'action ;
- alterner et passer de la posture du « maître » qui transmet les savoirs à la posture de l'animateur qui accompagne l'enfant dans la construction des savoirs ;
- accepter de ne pas maîtriser tous les savoirs et les savoir-faire mis en jeu dans le cadre du projet de jardin ;
- savoir gérer l'incertitude ;
- faire et apprendre avec les élèves, laisser faire les élèves et non pas faire faire ;
- réhabiliter le plaisir de faire et de découvrir ;
- adopter une attitude qui favorise l'autonomie et la prise d'initiative des élèves.

Il y a enfin les éléments de compétences pédagogiques qui permettent de prendre davantage en compte notre rapport au monde qui est à la fois rationnel et sensible :

- être capable de rendre cohérente une dynamique d'apprentissage qui fait appel à une alternance entre des activités sensibles qui se déroulent au jardin, et des activités plus rationnelles qui ont lieu en classe ;
- être capable d'intégrer la dimension formative de notre rapport au monde dans les stratégies d'apprentissages.

4.4.3 Le pouvoir-agir

Le pouvoir-agir est étroitement lié à la qualité du tissu relationnels que les enseignants ont pu développer pour faire vivre leur projet de jardin. Que se soit dans le cadre de leurs relations avec les autres enseignants de l'école, les associations, les parents d'élèves ou la municipalité, la construction de compétences relationnelles globales d'animateur et de coordonnateur jouent un rôle déterminant dans le développement de ce pouvoir-agir. Cette construction met en jeu quelques connaissances mais surtout, des habiletés et des attitudes :

- connaître l'organisation et le fonctionnement de l'Éducation nationale et de ses partenaires institutionnels et associatifs ;
- être capable de gérer des relations institutionnelles et associatives ;
- être capable d'intégrer « le rôle de l'autre » dans une perspective de complémentarité ou de co-construction ;
- vouloir et savoir gérer des relations humaines ;
- être capable d'organiser, de structurer et de clarifier ce qu'on attend de soi et de ses partenaires ;
- être capable de mobiliser et de motiver ses partenaires ;
- être capable d'établir un cadre d'engagement collectif minimum, partagé de tous ;
- adopter une attitude d'empathie ;
- adopter une attitude favorisant l'écoute, l'échange et le partage ;
- adopter une attitude empreinte de compréhension et de respect ;
- faire preuve de patience, de persévérance et de détermination ;
- faire preuve d'anticipation et d'intuition ;
- avoir confiance en soi et aux autres.

Au chapitre suivant, nous présenterons les résultats relatifs au processus de construction des compétences. Nous aborderons également le potentiel de formation du jardin en nous intéressant à la manière dont ce dernier a contribué à ce processus.

CHAPITRE V

RÉSULTATS RELATIFS

AU PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES

Dans ce chapitre, nous allons nous pencher plus particulièrement sur le processus de construction des compétences professionnelles développées par les enseignants. Nous reviendrons également sur l'objet de cette recherche, soit le potentiel de formation du jardin, en nous interrogeant sur la façon dont le projet de jardin a contribué au développement de ces compétences.

L'analyse des entrevues et les résultats présentés au chapitre précédent nous permettent d'identifier les types de compétences professionnelles développées par les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet de jardin et de jardinage scolaire au primaire. Ces compétences et ces éléments de compétences pédagogiques et relationnels ont été présentés de façon séquentielle et indépendante ; ainsi, tout au long de cette analyse, nous avons pu apporter des éléments de discussion spécifiques, en faisant référence aux travaux théoriques des différents auteurs (Sauvé, Larbey, Pineau...) qui ont inspiré notre recherche.

Mais comment ces compétences pédagogiques et relationnelles ont-elles été construites et développées ? Il est difficile d'apporter une réponse catégorique et définitive à cette question. En effet, comme Le Boterf (2000) nous le rappelle, la compétence se présente comme une totalité dynamique qui n'est pas observable mais qui peut être racontée et commentée par

celui qui la vit. C'est pourquoi, les éléments de réponses que nous souhaitons apporter ici méritent d'être discutés.

Le Boterf (1995) envisage le concept de compétence comme « ... *une réalité dynamique, un processus davantage qu'un état* ». Il nous paraît maintenant important de rappeler que les compétences professionnelles ont été construites de façon intégrée, dans le cadre d'un processus expérientiel dynamique intégrant une formation préalable des enseignants suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire. Dans cette perspective, une relecture des travaux de Le Boterf (1995, 2000) en parallèle avec les résultats présentés précédemment devient donc pertinente.

5.1 LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES

Le processus de construction des compétences mobilise et met en oeuvre une large gamme de ressources. Pour Le Boterf (1995), c'est dans la mise en oeuvre et la transformation de ce répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) que cet équipement accède au statut de compétences. Dans la mise en oeuvre et le développement du projet de jardin et de jardinage, les enseignants ont su mobiliser et transformer leur équipement en ressources personnelles et en ressources d'environnement. Par exemple, les enseignants passionnés de jardin ont su mobiliser et combiner leurs savoirs et leurs savoir-faire agronomiques, didactiques et pédagogiques, leurs connaissances sur la psychologie de l'enfant mais également leurs capacités cognitives à réaliser une analyse du contexte sociologique dans lequel ils exercent dans une perspective éducative, transformant ainsi leurs expériences personnelles du jardin en véritables compétences pédagogiques professionnelles. Ils ont également su identifier et intégrer les personnes ressources nécessaires au bon fonctionnement de leur projet, combiner leurs savoir-faire, développant ainsi leurs compétences professionnelles relationnelles de coordonnateurs. Ce processus de construction de compétences demande beaucoup de temps, de patience, de volonté et de persévérance. Au moment où les entrevues ont été réalisées, ce processus était encore en construction pour la plupart des enseignants, ce qui nous incite à demeurer très prudents quant à nos affirmations

et à ne pas faire de conclusions trop hâtives. Soulignons toutefois ici le rôle important de la formation préalable des enseignants dans ce processus de construction et de développement des compétences pédagogiques et relationnelles. En fédérant et en structurant les énergies, en privilégiant les échanges d'expériences, le repérage des ressources d'environnement, la mise en situation et une réflexion autour de la réalisation de différents types de jardins à vocation pédagogique, cette formation a permis d'agir sur les capacités des enseignants à mobiliser et combiner ces différentes ressources, facilitant ainsi le développement de ce que Le Boterf définit comme le savoir et le pouvoir-agir des professionnels. Cette formation a également motivé et encouragé les enseignants à mettre en œuvre ou à poursuivre leur projet de jardin, renforçant de ce fait le vouloir-agir de ces derniers.

EI-P-REP-ELEM-PE-01 R4: Toute l'année 2004 2005, j'ai essayé toute seule de faire des choses, mais c'était pas assez structuré et je n'avais pas assez de documentation. Je ne savais pas comment m'y prendre. Le stage m'a apporté des idées puis de savoir comment commencer, par quel morceau commencer.

Comme nous le décrit Jacqueline, cette formation préalable ne se présente pas comme une simple ressource supplémentaire mais elle s'inscrit à part entière dans un processus expérimentiel dynamique de construction de savoir-agir pertinents.

EI-U-ELEM-PE-05 R37 : Pour moi, la formation elle est toujours présente, et j'ai encore plein de chose à exploiter de cette formation. Moi, il me faut du temps. J'expérimente un truc et puis après là, je me dis bon ben pour l'année prochaine, pour construire différemment l'intervention de jardinage, je vais m'y replonger...

Nous pouvons le constater, il ne s'agit pas ici d'une programmation séquentielle qui consisterait à enchaîner un ensemble d'opérations logiques. La construction des savoir-agir avec compétences s'inscrit dans un processus évolutif beaucoup plus complexe. Le Boterf (2000, p. 44) définit d'ailleurs le professionnel compétent comme étant à même de savoir gérer la complexité « *Ce pilotage ou cette « gestion » doit inventer au fur et à mesure*

le chemin à tracer et à suivre ». Nous en avons un exemple caractéristique quand Nathalie nous explique ceci :

EI-P-REP-ELEM-07 R14.3 : Un jardin ça évolue tous les jours. Il y a l'entretien, le temps, c'est discuter avec les collègues, qui fait quoi, à quel moment ?

R14.4 : Il a fallu aller bricoler un petit peu. C'est là qu'on s'est transformée en maîtresses jardinières bricoleuses. On a développé des compétences qu'on n'avait pas forcément, « Système D ».

Dans la phase d'expérimentation réflexive du jardin dans le contexte scolaire, les enseignants se sont confrontés à cette complexité, développant ainsi ce savoir-gérer dont nous parle Le Boterf (2000). Nous avons d'ailleurs pu constater, dans notre analyse, l'hétérogénéité et la diversité des savoirs que les enseignants ont dû mobiliser, s'approprier, intégrer, combiner et transposer dans le cadre de leur projet de jardin : savoirs liés aux techniques horticoles à employer, aux disciplines à enseigner, aux pratiques pédagogiques à adapter, à l'accompagnement des apprentissages, à la mise en œuvre d'une démarche écoformatrice, aux capacités relationnelles et d'adaptation, de coordination et de gestion au regard de l'ensemble des partenaires techniques, pédagogiques et financiers engagés dans le projet. D'une façon générale, l'analyse montre de nombreux exemples où les enseignants ont su s'engager, agir et réagir avec pertinence dans la perspective de leur projet de jardin. La façon dont Leslie a géré la situation lorsque le jardin a été vandalisé en est un exemple caractéristique. Au-delà de ses capacités à savoir mettre en œuvre des objectifs, cette enseignante a non seulement su s'engager (entreprendre et prendre des risques en conservant son éthique professionnelle), combiner des ressources et les mobiliser dans son contexte de travail, transposer (prendre du recul, repérer et interpréter des indicateurs de contexte, ...), apprendre mais aussi apprendre à apprendre, mais également faire face à cet événement imprévu en sollicitant ses facultés d'anticipation et de réaction, notamment le savoir-agir et réagir avec pertinence (savoir quoi faire, choisir dans l'urgence, savoir arbitrer, ...).

5.1.1 L'importance du pouvoir et du vouloir-agir

Nous souhaitons maintenant discuter de l'importance que revêtent le pouvoir et le vouloir-agir des enseignants dans le processus de construction des compétences professionnelles. Rappelons à ce sujet que Le Boterf (2000) conçoit la compétence comme la résultante de la combinaison de trois pôles complémentaires : le savoir-agir, le pouvoir-agir et le vouloir-agir.

5.1.2 Le pouvoir-agir

C'est essentiellement des éléments liés aux contraintes émanant du contexte dans lequel se déroule le projet qui vont déterminer le pouvoir-agir des enseignants. À ce sujet, l'analyse montre que le contexte scolaire n'est pas vraiment ce qu'il est convenu d'appeler un contexte facilitateur : manque d'ouverture sur le monde extérieur, manque de moyens techniques et financiers, organisation du travail très individualisée, organisation de l'espace et du temps qui ne se prête pas toujours aux activités de jardinage. Toutefois, nous avons constaté qu'une formation préalable des enseignants qui privilégie la mutualisation des savoirs et des savoir-faire ainsi que le repérage des ressources d'environnements techniques, pédagogiques et financières, était en mesure de faciliter ce pouvoir-agir.

Au-delà des contraintes objectives liées au contexte, c'est aussi, comme nous le précise Le Boterf (2000, p. 57) « *en fonction de la perception que le sujet a des contraintes existantes qu'il estimera s'il peut ou non activer la mise en œuvre de ce qu'il sait* ». Pour Leslie, qui n'est pas passionnée de jardin, les contraintes liées au contexte sont analysées et traitées comme des données objectives, elles font partie intégrante de son projet. Certaines de ces contraintes vont même contribuer à donner du sens à son action pédagogique. Dans une certaine mesure, c'est en fonction de ces contraintes que Leslie va être amenée à mettre en œuvre et à adapter ce qu'elle sait faire : enseigner. Pour les enseignants passionnés de jardin, les contraintes liées au contexte scolaire sont rarement perçues comme facilitatrices, elles se présentent dans un premier temps, comme des obstacles à la réalisation de leur jardin. Le plus souvent, ces obstacles seront surmontés par les enseignants mais, dans certains cas, la

perception que l'enseignant a de ces contraintes va bloquer tout du moins en partie la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire de ce dernier. Le cas de Jacqueline est très significatif à cet égard.

Jacqueline possède des connaissances horticoles mais également une solide expérience liée à sa précédente profession d'assistante sociale. Pourtant, la perception que cette nouvelle enseignante se fait à tort ou à raison du milieu scolaire l'empêche d'agir dans le partage avec ses collègues comme elle l'avait projeté initialement. C'est sa perception du milieu enseignant dans lequel elle exerce qui fait ici obstacle à l'activation de ce qu'elle sait. La perception que l'enseignant se fait du contexte dans lequel il travaille a également un effet sur la perception que se font les autres acteurs de la communauté scolaire sur cet enseignant. C'est ce que nous appellerons « l'effet de miroir ». L'effet de miroir touche à des aspects ayant trait à la reconnaissance du travail de l'enseignant et de ses compétences par les autres, à la confiance en soi et à l'image de soi. Dans ce domaine, le jugement de l'autre est fondamental dans la construction des compétences professionnelles. Nous avons déjà vu dans notre analyse que si l'enseignant jardinier était incapable de fixer un cadre minimum d'engagement collectif, notamment au niveau de ses pairs, il s'en trouvait marginalisé. Ses pairs ne peuvent pas intégrer le projet de jardin ou ne peuvent pas accéder à la compréhension de ce que l'enseignant jardinier projette de construire. Dans cette situation, le travail de l'enseignant jardinier ne peut être ni jugé ni reconnu par ses pairs. Pourtant les enseignants ont besoin de cette reconnaissance de leur travail par leurs pairs, leur hiérarchie, ainsi que par les autres acteurs de la communauté éducative comme les parents d'élèves et la municipalité. La reconnaissance attendue est double, au travers du jardin, c'est l'enseignant qui est jugé, non seulement sur ses qualités d'enseignant, mais également au regard de ses savoirs et ses savoir-faire de jardinier. Cette reconnaissance interpelle la sphère du développement personnel et social de l'enseignant jardinier, le jardin se présentant alors comme une mise en scène dans laquelle s'exprime, l'intimité, l'expérience, les compétences, les croyances et les valeurs de ce dernier. Si les parents d'élèves et certains collègues de travail semblent conquis par le potentiel pédagogique du jardin, les instances hiérarchiques dont les enseignants relèvent et la municipalité ne semblent porter qu'un intérêt assez limité pour ce type de projet.

Le Boterf (2000) précise que cette reconnaissance passe par un triple jugement : le jugement d'efficacité, de conformité et de beauté.

- Le jugement d'efficacité se réalise au travers de l'atteinte des résultats escomptés. Dans le cas de l'enseignant jardinier, ce jugement d'efficacité s'exerce sur ses habiletés à réaliser un jardin mais également, sur ses capacités à exploiter son potentiel pédagogique.
- Le jugement de conformité est établi au regard de la façon de procéder de l'enseignant jardinier. Il est intimement lié aux capacités de l'enseignant à fixer un cadre minimum d'engagement collectif. Si la façon de procéder de l'enseignant est jugée hors norme, son travail n'est pas perçu comme conforme aux pratiques habituellement admises dans l'école.
- Le jugement de beauté relève plus du talent que de la compétence. Pour les enseignants passionnés de jardins, ce critère est très important. Le jardin doit être « beau » et bien tenu. La dimension affective est ici très forte. On comprend alors que l'enseignant puisse attacher une grande importance et beaucoup d'énergie à l'entretien de son jardin, parfois au détriment des aspects plus pédagogiques.

Ce besoin de reconnaissance semble encore plus important chez les enseignants qui débutent dans le métier. Il a un impact non négligeable sur l'estime de soi que ces enseignants vont être amenés à se forger. Ce besoin de reconnaissance joue également un rôle essentiel dans le développement de la confiance en soi. Cette confiance en soi est à mettre en relation avec la capacité à s'engager, à prendre des initiatives, des risques, à établir et à gérer des relations dans un contexte partenarial. Nous en avons un exemple significatif au travers des parcours de Leslie, de Jacqueline et de Judith. Le travail de Leslie est reconnu et compris par l'ensemble de la communauté éducative (enseignants, parents, associations...). Leslie peut alors développer sa confiance en elle mais aussi sa confiance envers les autres. Le travail de Jacqueline et de Judith est reconnu par les parents d'élèves, par les réseaux associatifs ; par contre, il n'est pas compris par leurs pairs. Dans leur métier d'enseignant, Jacqueline et Judith éprouvent des difficultés à prendre confiance en elles, à s'affirmer en réunion, ce qui diminue leurs possibilités d'agir.

5.1.3 Le vouloir-agir

Le vouloir-agir des enseignants se présente comme une dimension déterminante pour la mise en œuvre et la réalisation du processus de construction des compétences. D'ailleurs, pour Le Boterf (2000, p. 94) « *Il faut vouloir agir pour pouvoir et savoir agir* ». Notre analyse a largement montré que c'est d'abord des raisons personnelles et professionnelles qui ont conduit les enseignants à vouloir jardiner à l'école. Nous avons pu constater que ces raisons qui alimentent et motivent le vouloir-agir des enseignants pour s'engager, construisent des savoir-agir pertinents et signifiants et ce, malgré les nombreux obstacles rencontrés, sont autant de nature rationnelles qu'affectives. Nous pensons, à l'instar de Le Boterf (2000, p. 94) que la dimension affective est essentielle dans la volonté d'agir de l'enseignant : « *L'engagement du professionnel dépend de son implication affective dans la situation. Il évaluera différemment celle-ci en fonction du courage qu'il a de l'affronter et par conséquent des ressources personnelles qu'il est prêt à y investir* ».

L'analyse met en évidence que le développement de ces vouloir-agir sont étroitement liés au contexte de travail que les enseignants souhaitent modifier ainsi qu'à la capacité de ces enseignants à projeter et mettre en œuvre des actes signifiants susceptibles d'avoir un effet sur ce contexte. Claude et Judith qui travaillent dans un milieu fortement urbanisé, vont par exemple faire preuve de beaucoup de courage et d'un grand investissement pour amener un morceau de nature dans l'école.

5.2 LE POTENTIEL DE FORMATION D'UN JARDIN

Dans notre cadre conceptuel et théorique, nous envisageons le potentiel de formation d'un jardin (voir fig. 2.1) dans une perspective d'éducation relative à l'environnement à l'interface de trois sphères interreliées : la sphère de la relation à la nature, la sphère du développement personnel et la sphère du développement social.

Au jardin, la sphère de la relation à la nature est le lieu d'un conflit de valeurs. En effet, si beaucoup d'enseignants attribuent spontanément à la nature une valeur intrinsèque, l'analyse en profondeur des entretiens montre qu'ils privilégient aussi des usages très rationnels de cette dernière. C'est une nature domestiquée et au service de l'homme qui se dégage du jardin : il faut par exemple que le jardin produise des légumes, qu'il soit propre et bien tenu. On notera toutefois que tous les enseignants souhaitent développer des pratiques du jardinage respectueuses de l'environnement. En proscrivant notamment toute utilisation de pesticides et herbicides, cette recherche de pratiques du jardinage plus respectueuses de l'environnement traduit leur volonté de protéger la nature mais également, celle de préserver leur santé en produisant des aliments exempts de produits chimiques.

La sphère du développement personnel s'inscrit dans une quête de sens au regard de l'acte éducatif, de l'existence, de l'avenir... Cette quête de sens passe par un besoin de rupture avec le fonctionnement traditionnel de l'école (manque d'ouverture de l'école sur le monde extérieur, organisation du travail très individualisée, organisation de l'espace et du temps qui rend difficile le fait de mettre l'enfant au cœur apprentissages) et la recherche d'une certaine harmonie avec le milieu naturel (mythe du retour à la nature, utopie de la nature, mythe de Robinson), social et professionnel dans lequel les enseignants évoluent.

Enfin, la sphère du développement social traduit un besoin de partage, de coopération, de solidarité mais aussi d'harmonie entre la nature, le corps social et professionnel (mythe d'une société plus conviviale).

Nous retrouvons ici l'importance des mythes et symboles relevés par Larbey (2003) pour éclairer les pratiques du jardinage en société⁴⁷. Dans la mise en place d'un projet de jardin, le mythe d'une société plus conviviale et l'utopie de la nature se confrontent à la réalité. En explorant concrètement son rapport à la nature, à soi et aux autres, l'enseignant prend conscience du décalage et parfois des contradictions qui existent entre ce qu'il est et ce qu'il voudrait être, mais aussi entre ce qu'il fait et ce qu'il souhaiterait faire. Mais au-delà de la

⁴⁷ Les mythes et symboles relevés par Larbey (2003) sont exposés pages 26 et 27 de ce mémoire.

prise de conscience, le jardin lui offre aussi la possibilité de rechercher et d'expérimenter des relations plus harmonieuses entre la sphère du rapport à la nature, la sphère du développement personnel et celle du développement social.

Cet aspect nous paraît fondamental au regard du développement du champ théorique et pratique de la formation continue des enseignants en éducation relative à l'environnement.

C'est bien dans la combinaison complexe des éléments de ces trois sphères dans l'expérience vécue par les enseignants que réside le potentiel de formation d'un jardin.

Dans cette recherche, nous appréhendons le jardin scolaire comme un objet socialement construit au caractère évolutif. Plus qu'une activité ponctuelle, la pratique du jardinage scolaire se présente comme un processus de formation expérientiel dynamique qui catalyse le développement des compétences pédagogiques et relationnelles des enseignants et dans lequel peuvent s'exprimer concrètement l'expérience mais aussi les valeurs, les croyances, les représentations de la nature, de la société et de l'éducation de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (enseignants, parents, associations...). En effet, l'analyse montre que l'enseignant ne peut réaliser pleinement ce processus expérientiel dynamique seul. Ce processus s'enracine dans les caractéristiques physiques et sociales du milieu dans lequel il exerce et qu'il souhaite modifier. Ce processus se réalise dans la recherche d'une certaine harmonie avec lui-même, le milieu physique et les autres. Au-delà des discours théoriques, politiques ou idéologiques sur l'éducation, sur ce que devrait être ou ne pas être l'école, la société ou l'environnement, le jardin offre aux enseignants la possibilité de s'engager concrètement dans un processus de reconstruction sociale.

Ainsi, le jardin scolaire se présente comme un petit écosociosystème dans lequel l'enseignant jardinier engage concrètement ses valeurs, ses croyances et ses convictions. Ce type de jardin à la particularité de se développer dans un lieu qui est à la fois public mais qui demeure en même temps très protégé : l'école. Que l'enseignant le souhaite ou non, ce petit écosociosystème va donc intégrer tout du moins en partie, les différents acteurs de la

communauté éducative (enseignants, élèves, parents, ...). Ainsi, les jardins scolaires se présentent comme un lieu qui n'est ni privé ni public, mais collectif. Ce territoire hybride va en quelque sorte devenir le miroir de la relation de l'enseignant jardinier avec lui-même, avec la communauté éducative et avec l'environnement. L'aspect protégé de l'école en facilite la gestion et le contrôle. L'enseignant qui a créé le jardin ne se sent pas dépossédé de son œuvre, son implication et sa motivation restent intactes.

Le jardin scolaire est un lieu de taille modeste, clos, l'enseignant peut donc en suivre aisément l'évolution, il en saisit la complexité (sans s'y perdre), il peut agir (souvent empiriquement) directement sur certaines variables et en constater les effets. D'autre part, le jardin se présente comme un espace de liberté et d'expérimentation. Au jardin, l'enseignant peut prendre des risques, il peut tester de nouvelles pratiques pédagogiques qu'il ne maîtrise pas toujours (travail hors de la classe, coopération, travail en équipe...) pour essayer de faire évoluer le contexte de travail qu'il souhaite modifier ; il a le droit de tâtonner, de se tromper.

Dans cet espace protégé, le statut professionnel de l'enseignant apparaît comme relativement flou. A-t-on affaire à l'enseignant ou au jardinier ? S'agit-il d'une activité de travail ou de loisir ? Ces ambiguïtés semblent faciliter et stimuler les échanges et la discussion avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Tout le monde peut se permettre de donner son avis dans la mesure où au jardin, l'enseignant se retrouve dans une situation qui n'est plus celle de la classe. L'enseignant n'est plus jugé (et ne se sent plus jugé) sur ses capacités à enseigner. Il est avant tout perçu comme un jardinier. Sur ce dernier point, il est intéressant de constater que les enseignants compétents en matière de jardin, s'emploient aussi à minimiser leurs savoir-faire horticoles afin d'éviter d'être jugés sur leurs capacités de jardinier.

Sénécal et Bouvier (2001, 2002) caractérisent les jardins communautaires de Montréal comme des lieux complexes et ambigus, « *exprimant à la fois un désir de sociabilité et d'anonymat, de ville et de nature, de travail et de loisir...* », dans lequel il est difficile d'établir clairement le lien au territoire environnant. C'est précisément dans ce caractère

complexe et ambigu que réside en partie le potentiel de formation du jardin et une possibilité, pour l'école, de s'ouvrir au territoire environnant.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons souhaité contribuer au développement du champ théorique et pratique de la formation continue en éducation relative à l'environnement en nous penchant sur le potentiel de formation du jardin, objet de recherche souvent abordé en sciences sociales mais relativement peu traité en sciences de l'éducation. De nombreuses boucles de rétroactions ont été réalisées pour ajuster et préciser la problématique, le cadre conceptuel et théorique et la méthodologie nécessaires au bon déroulement de cette recherche. En particulier, par les nombreux éléments historiques, culturels et sociaux relatifs aux jardins et à la pratique du jardinage en société présentés et développés dans le cadre conceptuel et théorique, nous avons souhaité conférer à ce travail un ancrage théorique solide.

Cette recherche de nature exploratoire a permis de mettre en lumière les compétences pédagogiques et relationnelles développées par un petit groupe d'enseignants motivés, réunis autour d'un projet de jardin, celui-ci comprenant une formation préalable des enseignants suivie d'une expérimentation réflexive du jardin dans le cadre scolaire. L'étude de cas que nous avons réalisée nous permet d'apporter des éléments de réponses relatifs à la manière dont le jardin et la pratique du jardinage ont contribué au développement de ces compétences professionnelles. Nous montrons également comment le potentiel de formation d'un jardin est susceptible de promouvoir le développement de pratiques pédagogiques novatrices ainsi que la reconstruction du réseau des relations personne- société - environnement.

L'engagement prolongé du chercheur dans ce projet, la rétroaction des participants et des membres du comité de pilotage, ainsi que le recours à de plusieurs sources de données assurent la validité des résultats de cette recherche.

Une étude comportant un plus grand nombre de sujets permettrait d'envisager l'hypothèse de la généralisation de ces résultats, ou pour le moins, du transfert de certains d'entre eux. Également, il serait pertinent de se pencher plus en profondeur dans une autre recherche, sur certaines variables comme la question du genre et les aspects culturels. Dans cette perspective, nous nous sommes attachés à décrire très précisément et de manière la plus exhaustive possible l'ensemble des variables qui caractérisent l'étude de cas réalisée ici (caractéristiques socioculturelles et professionnelles des enseignants, des établissements dans lesquels ils exercent, des jardins réalisés...). Il resterait à poursuivre la recherche relative à ces variables.

Nous souhaitons que les éléments de savoirs présentés dans ce mémoire puissent offrir des repères pour d'autres travaux qui viendraient compléter et enrichir les connaissances relatives au potentiel de formation du jardin en éducation relative à l'environnement.

APPENDICES A

GUIDE D'ENTREVUE

A.1 QUESTIONS AYANT TRAIT AUX COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES DÉVELOPPÉES

- **Articulation avec le programme officiel de l'Éducation nationale**

- 1) Qu'est-ce qui vous a amené à développer un projet de jardinage scolaire? (à lier avec l'intérêt personnel et professionnel porté au jardin).
- 2) Quels liens aviez-vous pressenti durant la formation, entre le projet de jardin et le programme officiel de l'éducation nationale ? (explicites et implicites)
- 3) Comment avez-vous défini les objectifs spécifiques de ce projet ?
- 4) Quels liens avec le programme la mise en œuvre du projet a-t-elle permis de réaliser ? (disciplinaires, transversaux, cycles, autres ...)
- 5) Comment avez-vous effectué ces liens ? (mise en lien avec les objectifs du projet et du programme).
- 6) Quels domaines du programme ce projet vous a permis d'aborder le mieux (disciplinaire, transversal) ?
- 7) Comment avez-vous abordé ces domaines ? (Comment avez-vous commencé ? Et ensuite ...)

- 8) Quels domaines du programme n'ont pas du tout été abordés dans le cadre de ce projet ? Comment l'expliqueriez-vous ?
- 9) Le projet de jardin vous semble-il mieux adapté à un cycle particulier ?
- 10) Le projet de jardin favorise-t-il le travail en cycle ? Si oui, en quoi et comment ?
- 11) Comment le projet de jardin s'articule-t-il avec le projet d'école ?
- 12) Comment avez-vous réalisé ces articulations ?
- 13) Quelles compétences avez-vous développées ? Qu'avez-vous appris durant ce travail et comment ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans ces apprentissages ?

- **L'écoformation**

- 14) Quelles informations relatives à l'écoformation avez-vous reçu en formation ?
- 15) Que représente pour vous l'écoformation ? L'écoformation vous paraît elle un processus secondaire ou essentiel en éducation ? Pourquoi ?
- 16) L'écoformation vous paraît elle secondaire ou essentielle pour atteindre les objectifs de ce projet ?
- 17) Raconter une expérience d'écoformation réalisée avec vos élèves dont vous êtes particulièrement fier.
- 18) Raconter une expérience d'écoformation dont vous n'êtes pas satisfait.
- 19) Comment avez-vous intégré cette approche à votre style pédagogique ?

- 20) Quels sont les obstacles qui rendent difficile sa mise en œuvre ?
- 21) Comment avez-vous surmonté ces obstacles ?
- 22) Quelles compétences avez-vous développées ? Qu'avez-vous appris durant ce travail et comment ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans ces apprentissages ?

- **L'alternance pédagogique**

- 23) Quelles informations relatives à l'alternance avez-vous reçu en formation ? Que représente pour vous l'alternance ? Vous paraît-elle un processus secondaire ou essentiel en éducation ? Pourquoi ?
- 24) L'alternance pédagogique vous paraît-elle une approche adaptée pour atteindre les objectifs du projet ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ?
- 25) Racontez une situation dans laquelle l'alternance pédagogique vous a semblé très positive.
- 26) Comment avez-vous intégré cette approche à votre style pédagogique ?
- 27) Quels sont les obstacles qui rendent difficile sa mise en œuvre ?
- 28) Comment avez-vous surmonté ces obstacles ?
- 29) Racontez une situation vécue dans laquelle l'alternance pédagogique ne présente que peu d'intérêt.

30) Qu'avez-vous appris durant ce travail et comment ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans ces apprentissages ? Quelles compétences avez-vous développées ?

- **Pédagogie centrée sur l'apprenant**

31) Quelle démarche pédagogique avez-vous favorisée pour réaliser le projet de jardin ? Comment ? Pourquoi ?

32) Vous rappelez-vous d'un enfant particulièrement investi dans ce projet ... d'un enfant qui est resté à l'écart de ce projet ...

33) Quels sont les éléments qui facilitent l'appropriation du projet par les enfants ?

34) Comment avez-vous favorisé cette appropriation ?

35) Quels sont les obstacles qui rendent difficile l'appropriation du projet par les enfants ?

36) Comment avez-vous surmonté ces obstacles ?

37) Globalement, quelle place occupent les enfants dans ce projet de jardin ?

38) Qu'avez-vous appris durant ce travail et comment ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans ces apprentissages ? Quelles compétences avez-vous développées ?

A.2 QUESTIONS AYANT TRAIT AUX COMPÉTENCES RELATIONNELLES DÉVELOPPÉES

- Relations développées entre enseignants

- 32) Pensiez-vous que la mise en oeuvre de ce projet demandait une organisation particulière de la communication au sein de l'équipe ? Lesquelles ? Pourquoi ?
- 33) Quels types d'informations vous est-il apparu fondamental de communiquer à vos collègues après la formation ?
- 34) Comment avez-vous communiqué ces informations ?
- 35) Au niveau relationnel, racontez un changement marquant survenu durant le projet.
- 36) Qu'est-ce qui a amené ce changement ? Comment s'est-il produit ?
- 37) Au niveau relationnel, de quoi êtes vous le moins satisfait ? (Regrets, ce que vous attendiez et qui ne s'est pas passé). Pourquoi ?
- 38) Quels types de relations se sont concrètement développés ?
- 39) Comment se sont-elles instaurées ?
- 40) Quels aspects relationnels vous apparaissent fondamentaux ?
- 41) Qu'avez-vous appris durant ce travail et comment ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans ces apprentissages ? Quelles compétences avez-vous développées ?

- **Relations développées entre enseignants et parents d'élèves**

- 42) Pensiez-vous que la mise en oeuvre de ce projet demandait une organisation de la communication particulière avec de les parents ? Lesquelles ? Pourquoi ?
- 43) Quels types d'informations vous est-il apparu fondamental de communiquer aux parents après la formation ?
- 44) Comment avez-vous communiqué ces informations ?
- 45) Comment les parents se sont investis dans le projet ? Quelle était leur place ?
- 46) Présentez un aspect très positif de cet investissement.
- 47) Au niveau relationnel avec les parents, de quoi êtes vous le moins satisfait ? (Par exemple : regrets, ce que vous attendiez et qui ne s'est pas passé). Pourquoi ?
- 48) Quels ont été les obstacles / les éléments facilitateurs pour l'instauration et la gestion de ces relations.
- 49) Quels aspects relationnels vous apparaissent fondamentaux ?
- 50) Quelles compétences avez-vous développées ? Qu'avez-vous appris durant ce travail et comment ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans ces apprentissages ?

- **Relations développées entre enseignants et associations**

- 51) Quels types de relations avec les associations vous paraient souhaitables ?

- 52) Présentez un aspect lié aux relations développées avec les associations dont vous êtes particulièrement satisfait / déçu.
- 53) Quels ont été : a) les éléments facilitateurs pour l'instauration et la gestion de ces relations ; b) les obstacles ?
- 54) Qu'avez-vous appris durant ce travail et comment ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans ces apprentissages ? Quelles compétences avez-vous développées ?

- **Relations développées entre enseignants et municipalité**

- 55) Durant la formation, quels types de relations pensiez-vous que le projet permettrait de développer entre l'école et la municipalité ?
- 56) Quels types de relations se sont concrètement développés ?
- 57) D'après-vous, pourquoi et comment ces relations se sont-elles développées ou non ?
- 58) Quels ont été les obstacles / les éléments facilitateurs pour l'instauration et la gestion de ces relations.
- 59) Qu'avez-vous appris durant ce travail et comment ? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans ces apprentissages ? Quelles compétences avez-vous développé ?

A.3 QUESTIONS AYANT TRAIT AUX COMPÉTENCES RÉFLEXIVES

- **Relations développées par, pour et dans le projet**

- 60) Quelles adaptations, réajustements ont été nécessaires en cours de projet ? (Par exemple, remise en cause, adaptation, changement, évolution).
- 61) Comment vous êtes vous adapté ? (Vous-même ? L'équipe ?)
- 62) Présentez un évènement particulièrement marquant (non prévu mais qui a nécessité un adaptation significative).
- 63) Qu'avez vous l'impression d'avoir appris? (durant la formation, pour le projet, par le projet et dans le projet ...).
- 64) Quels apprentissages sont nouveaux ? Quels apprentissages avez-vous enrichis ?
- 65) Comment avez-vous mis en oeuvre ces nouveaux apprentissages?"
- 66) Est-ce qu'un tel projet offre un bon contexte pour améliorer sa pédagogie? pour stimuler le travail avec les collègues?
- 67) Comment peut-on favoriser le développement de connaissances/habilités/attitudes dans un tel type de projet?
- 68) Quelles qualités (sous-entendre attitudes et savoir-faire) devrait posséder /développer un enseignant pour mettre à profit un tel projet pour son propre développement professionnel?
- 69) Si vous aviez à donner un ou des conseils à quelqu'un qui s'engage dans un tel projet, que diriez-vous (cela fait référence à des éléments de théorie pédagogique) ?

APPENDICE B

SIGLES UTILISÉS POUR CODER LES DONNÉES

B.1 TYPES DE DONNÉES

Type de données	Codes
Entrevue individuelle	EI
Entrevue de groupe	EG
Questionnaire	Q
Documentaire	D
Journal de bord	J

B.2 TYPES DE SITES

Type de sites	Codes
Ecole urbaine	U
Ecole rurale	R
Ecole périurbaine	P
Ecole classée en Réseau d'éducation prioritaire	REP

B.3 TYPES D'ÉCOLES

Type d'écoles	Code
École maternelle	MAT
École élémentaire	ELEM

B.4 TYPES DE SUJETS

Types de sujet	Code
Professeur des écoles adjoint	PE
Directeur	DIR

B.5 IDENTIFICATION DES INDIVIDUS

Les professeurs des écoles adjoints ou directeurs sont identifiés par un numéro allant de 01 à 08.

APPENDICE C

QUESTIONNAIRES UTILISÉS RELATIFS AUX CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ET À CELLES DE LEUR ÉTABLISSEMENT RESPECTIF

C.1 QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS

Nom et prénom de l'enseignant :

Téléphone : Mail :

Votre tranche d'âge : 20 à 30 ans 30 à 40 ans 40 à 50 ans 50 à 60 ans

Sexe : H F

Ancienneté dans le métier :

Diplômes :

L'enseignant habite dans le quartier où se situe l'école : OUI NON

Classe (niveau) :

Nombre d'élèves :

L'enseignant possède un jardin : OUI NON

Aviez vous déjà réalisé un jardin ou jardiné dans le cadre scolaire ? OUI NON

C.2 QUESTIONNAIRE POUR CERNER LES CARACTÉRISTIQUES DE
L'ÉTABLISSEMENT

Identification de l'école

Nom de l'école :

Adresse de l'école :

Téléphone :

Mail :

Information sur l'école

Nombre d'enfants scolarisés :

Nombre de classes :

Ecole : urbaine, périurbaine, rurale

Ecole classée en REP : OUI NON

Taux d'élèves non francophones et/ou primo arrivant : élevé moyen faible nul

Type d'habitat dans le milieu : Pavillonnaire Individuel Collectif

Situation des parents : ouvrier cadre sans emploi milieu hétérogène

Taux d'absentéisme :

Taux de prolongement d'un an ou plus dans chaque cycle :

Taux de réduction d'une année de chaque cycle :

Caractéristiques du projet d'école :

.....

Climat des relations humaines et professionnelles :

.....

Les relations avec les parents d'élèves : Excellentes Bonnes Moyennes Mauvaises

Les relations avec les associations : Excellentes Bonnes Moyennes Mauvaises

Les relations avec la municipalité : Excellentes Bonnes Moyennes Mauvaises

RÉFÉRENCES

- Balleux, A. (2000). Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 263-285.
- Benoist-Méchin, J. (1975). *L'homme et ses jardins ou les métamorphoses du paradis terrestre*. Paris : Albin Michel.
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développement. In Sauvé, L. et Brunelle, R. *Education relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 4, (p. 207-228). Montréal : Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement. Université du Québec à Montréal.
- Bouvier, N. et Sénécal, G. (2002). Les jardins communautaires de Montréal : Un espace social ambigu. *Loisir et société*, 24 (2), 507-531.
- Brief, J-C. et Morin, J. (2001). *Comprendre l'éducation*. Outremont (Québec): Les Editions Logiques.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (2), 287-323.
- Cottreau, D. (1997). *Alterner pour apprendre. Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Montpellier : Réseau École et Nature.
- Cottreau, D. (1994). *À l'école des éléments*. Lyon : Chroniques sociales.
- Denoyel, D. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue : Pour une alternance dialogique. *Education permanente*, 163, 81-88.
- Dubost, F. (1999). Innombrables visages. In Brunon, H. *Le jardin, notre double* (p. 15-77). Paris : Editions Autrement.

- Dubost, F. (1997). *Les jardins ordinaires*. Paris : L'Harmattan.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke : CRP.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Larbey, V. (2003). *Jardin et jardinage partagés. Entre espace public et espace privé*. Montpellier : Université Paul Valéry.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétences et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation. Troisième édition*. Montréal : Guerin.
- Morin, E. (1980). *La vie de la vie*. Paris : Edition du seuil.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pineau, G. (2003). Vers une psycho-sociologie de la formation à l'environnement. Une nouvelle discipline : l'écoformation ? *Le journal des psychologues*, 206, 13-18.
- Pineau, G. (1992). *De l'air essai sur l'écoformation*. Montréal : Païdeia.
- Rousseau, J-J. (1762, 1966). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.

- Sauvé, L. (2003). Le courant praxique. In Sauvé, L. *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement - Francophonie internationale (p. 111). Montréal : Les publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. (2001a). Recherche et formation en éducation relative à l'environnement : une dynamique réflexive. *Education permanente*, 148, 31-44.
- Sauvé, L. (2001b). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. In Gohier, C. et Laurin, S., *Entre culture, compétences et contenu : la formation, un espace à redéfinir* (p. 293-318). Montréal : Logique.
- Sauvé, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.
- Sauvé, L. (1997b). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 169-187.
- Schön, D-A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- Sénécal, G. et Bouvier, N. (2001). L'environnement sous le signe du sujet : Aspect des territoires en devenir. *Géographie et société*, 109-121.
- Villemagne, C. (2003). L'écoformation. In Sauvé, L. *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement - Francophonie internationale (p. 141-148). Montréal : Les publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Weber, F. (1998). *L'honneur des jardiniers. Les potagers dans la France du XX^e siècle*. Paris : Belin.