



Ethnographie du mouvement des jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf au prisme de l'éducation à l'environnement

Mémoire

Raphaël Benoit

Maîtrise en anthropologie - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

Ethnographie du mouvement des jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf au prisme de l'éducation à l'environnement

Mémoire

Raphaël Benoit

Sous la direction de :

Sabrina Doyon, directrice de recherche

Résumé

Ce mémoire est une recherche anthropologique sur les manières dont l'éducation à l'environnement s'insère dans les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf, au Québec (Canada). En tant que véhicule de l'éducation à l'environnement, le jardinage pédagogique en milieu scolaire est un lieu où le politique, l'éducation et l'écologie s'enchevêtrent. À partir d'une écologie politique de l'éducation, ce mémoire interroge les processus politiques et économiques de l'éducation qui sont susceptibles d'affecter la relation des humains avec l'environnement. Cette étude vise à révéler comment l'accessibilité aux ressources nécessaires au jardinage pédagogique en milieu scolaire est négociée par différents acteurs des échelles locale, régionale et provinciale. Elle permet aussi de démontrer la tension entre les approches de l'éducation à l'environnement véhiculées dans les initiatives de jardins pédagogiques et l'éducation au développement durable qui s'érige comme hégémonique dans l'arène des politiques éducatives gouvernementales.

Abstract

This thesis is an anthropological research about how environmental education manifest itself in the elementary school garden movement of Portneuf RCM, Quebec (Canada). As environmental education sites, school gardens play a political, educational, and ecological role. Guided by the political ecology of education framework, this thesis focuses on the political and economic forces of education and how it might affect human and environmental relationships. This research aims to reveal how the access over school garden resources is negotiated by actors at various educational interconnected scales. It also shows the tension between the environmental education approaches of school gardening and the hegemonic education policy of education for sustainable development.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des figures	vii
Liste des images	viii
Liste des acronymes.....	ix
Remerciements	xi
Introduction générale.....	1
Chapitre 1 : Problématique, cadre théorique et méthodologie	5
Introduction	5
1.1 Problématique.....	5
1.1.1 Le prisme de l'éducation à l'environnement	5
1.1.2 Définir le jardin pédagogique.....	9
1.1.3 L'histoire du mouvement des jardins pédagogiques	10
1.1.4 D'hier à aujourd'hui : Le mouvement des jardins pédagogiques dans les écrits scientifiques	33
1.2 Cadre conceptuel : Vers une écologie politique.....	35
1.2.1 Écologie politique de l'éducation.....	35
1.2.2 Écologie politique : Première génération	37
1.2.3 Écologie politique : Deuxième génération.....	40
1.3 Proposition de recherche.....	42
1.3.1 Question de recherche	42
1.3.2 Objectifs de recherche.....	42
1.4 Méthodologie.....	43
1.4.1 Type de recherche.....	43
1.4.2 Opérationnalisation.....	44
1.4.3 Échantillonnage.....	46
1.4.4 Production des données.....	47
1.4.5 Interprétation et analyse des données	50
1.4.6 Considérations éthiques	51
Conclusion	53

Chapitre 2 : Mise en contexte des initiatives de jardins pédagogiques et des politiques éducatives en matière d'éducation au développement durable	54
Introduction	54
2.1 La municipalité régionale de comté de Portneuf : un territoire à l'étude	54
2.2 Étude de cas : Les initiatives de jardins pédagogiques dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf	56
2.2.1 École Saint-Charles-de-Grondines – Deschambault-Grondines : La serre <i>Éducopousse</i>	57
2.2.2 École Marie-du-Saint-Sacrement – Saint-Léonard-de-Portneuf : <i>Le Jardin des Passereaux</i>	62
2.2.3 École Les Trois Sources – Saint-Basile : Le projet de jardin communautaire	65
2.2.4 École La Morelle – Saint-Ubalde : <i>Le Projet Citrouilles</i>	69
2.3 Documentation des politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation au développement durable	75
2.3.1 Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)	75
2.3.2 La Stratégie gouvernementale de développement durable	76
2.3.3 Le Plan d'action de développement durable	77
2.3.4 Le Plan d'accompagnement du réseau scolaire en matière de développement durable	78
2.3.5 Guide d'action : Accompagner une démarche intégrée de développement durable en milieu scolaire	79
2.3.6 L'éducation au développement durable en trois volumes	79
2.3.7 La Politique sur le développement durable du Centre de services scolaire de Portneuf	81
Conclusion	82
Chapitre 3 : La négociation des ressources nécessaires au jardinage pédagogique en milieu scolaire	84
Introduction	84
3.1 Ressources environnementales	84
3.2 Ressources financières	88
3.3 Ressources humaines	95
3.4 Ressources pédagogiques	102
Conclusion	106
Chapitre 4 : La tension entre l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable	109
Introduction	109

4.1 Discours et pratiques de l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques.....	110
4.1.1 Alimentation	110
4.1.2 Environnement	113
4.2 Analyse des politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation au développement durable.....	119
4.2.1 L'éducation au développement durable au ministère de l'Éducation du Québec	120
4.2.2 L'éducation au développement durable au Centre de services scolaire de Portneuf..	124
4.2.3 L'éducation à l'environnement et au développement durable dans les établissements scolaires.....	127
Conclusion	131
Conclusion générale.....	133
Bibliographie	140
ANNEXES	150
Annexe I : Grille d'observation des initiatives de jardins pédagogiques.....	150
Annexe II : Grille d'entretien informel lors de l'observation participante dans les initiatives de jardins pédagogiques.....	152
Annexe III : Grille d'entretien : Intervenant.es scolaires impliqué.es dans les initiatives de jardins pédagogiques.....	154
Annexe IV : Grille d'entretien : Gestionnaires du CSSP et du MEQ.....	157
Annexe V : Liste des initiatives d'agriculture urbaine de la MRC de Portneuf.....	159
Annexe VI : Tableau des ressources.....	160
Annexe VII : Organigramme de l'éducation au développement durable du réseau scolaire québécois.....	161

Liste des figures

Figure 1 : Les trois sphères interreliées du développement personnel et social.....	8
Figure 2 : Carte de la MRC de Portneuf avec les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires.....	57
Figure 3 : Carte conceptuelle du jardin	114

Liste des images

Image 1 : Garden plots, Consolidated School, Guelph, Ontario, Canada, 1908	17
Image 2 : Une leçon d’agriculture au jardin scolaire Villa Belvédère, Québec	20
Image 3 : Musée scolaire au Collège de St-Casimir, 1914.....	22
Image 4 : Le premier ministre sir Lomer Gouin à l’exposition agricole de Pont-Rouge (Portneuf) 1915.....	24
Image 5 : Exposition scolaire agricole tenue à Saint-Raymond, 1920	25
Image 6 : Premier congrès de l’enseignement agricole de la Province tenu à Québec au Parlement, octobre 1937	30
Image 7 : Jeunes garçons dans le Jardin de la Victoire au Jardin botanique de Montréal, 1943	31
Image 8 : La serre Éducopousse de l’école primaire Saint-Charles-de-Grondines à Deschambault- Grondines, 2021	59
Image 9 : Le jardin pédagogique de l’école primaire Saint-Charles-de-Grondines à Deschambault- Grondines, 2021	61
Image 10 : Un plant de melon d’Oka (cucumis melo var. reticulatus) au Jardin des Passereaux de l’école Marie-du-Saint-Sacrement à Saint-Léonard-de-Portneuf, 2021	64
Image 11 : Le jardin communautaire de l’école primaire Les Trois Sources à Saint-Basile, 2021 ..	66
Image 12 : Affiche conçue par une équipe d’élèves pour annoncer le projet de jardin communautaire de l’école primaire Les Trois Sources à Saint-Basile, 2021	68
Image 13 : Ouverture de l’autocueillette du Projet Citrouilles de l’école primaire La Morelle à Saint-Ubalde, 2021	70

Liste des acronymes

AU/LAB : Laboratoire sur l'agriculture urbaine

BAnQ : Bibliothèque et Archives nationales du Québec

CARP : Centre d'archives régional de Portneuf

CÉRUL : Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval

CSSP : Centre de services scolaire de Portneuf

ERE : Éducation relative à l'environnement

EVB-CSQ : Établissements verts Brundtland de la Centrale des syndicats du Québec

Institut EDS : Institut Hydro-Québec en environnement, développement et société

LDD : Loi sur le développement durable

MAPAQ : Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec

MAPAQ : Ministère de l'Environnement et de la Lutte aux changements climatiques

MELCC : Ministère de l'Environnement et de la Lutte aux changements climatiques

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MRC : Municipalité régionale de comté

MSSS : Ministère de la Santé et des Services sociaux

ODD : Objectifs de développement durable

ONU : Organisation des Nations Unies

OPP : Organisme de participation des parents

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PNUE : Programme des Nations Unies pour l'environnement

TASCO : Table d'accompagnement-conseil du réseau scolaire

UCC : Union catholique des cultivateurs

UQAM : Université du Québec à Montréal

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

À Terra et pour la suite du monde

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Les précieuses informations transmises lors des entretiens m'ont permis d'enrichir ma compréhension des enjeux du milieu de l'éducation au Québec. Merci aux gestionnaires du Centre de services scolaire de Portneuf et du ministère de l'Éducation du Québec d'avoir pris le temps d'échanger avec moi. Immense merci aux intervenantes scolaires qui s'engagent à éduquer les adultes de demain et travaillent d'arrache-pied à faire vivre des projets environnementaux dans les écoles publiques québécoises. J'espère que les mots de ce mémoire rendront justice à toute la richesse de vos témoignages.

Ensuite, je remercie *ma famille* : le territoire, mes parents, mes ami.es et ceux et celles qui veillent sur nous. Vous avez été d'un soutien extraordinaire, surtout durant les moments les plus difficiles et inattendus des deux dernières années. Vous m'avez convaincu que c'est l'amour qui adoucit chaque épreuve de la vie. Grâce à vous tous et toutes, je sors de ce cheminement encore plus grand. Pour moi, ce mémoire représente une réalisation intellectuelle majeure après laquelle je me promets de continuer à chérir la curiosité qui m'a amené à étudier les sociétés et les cultures.

Enfin, et surtout, je remercie ma directrice de recherche, Madame Sabrina Doyon. Vous m'avez donné foi en ce projet de recherche depuis nos premières conversations et vous m'avez épaulé tout au long de ce parcours avec de judicieux conseils. Vous représentez pour moi une personne fortement inspirante par votre approche de la vie et de l'anthropologie.

Paix et amour.

Introduction générale

L'éducation à l'environnement est une dimension inhérente au jardinage pédagogique. En fréquentant les humains et les non-humains qui se retrouvent dans l'écosystème du jardin, un ensemble de savoirs environnementaux est transmis. Dans les milieux scolaires, les initiatives de jardins pédagogiques représentent un monde d'apprentissage tout aussi riche que la salle de classe. C'est l'occasion de repositionner l'être par rapport aux autres êtres humains et à l'environnement. (Duchemin et Therriault 2018; Legrand 2019; Lévesque 2018; Sauvé 2001).

En pleine expansion dans le monde, le mouvement des jardins pédagogiques a suscité l'adhésion de plusieurs établissements scolaires ainsi qu'un intérêt grandissant des médias et de la recherche. Les recherches ont notamment étudié les nombreux bienfaits et avantages du jardinage pédagogique (Duchemin et Therriault 2018). Sous la direction d'Éric Duchemin, professeur associé à l'Institut des sciences de l'environnement de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le Laboratoire sur l'agriculture urbaine (AU/LAB) s'est intéressé au mouvement des jardins pédagogiques au Québec. À ma connaissance, c'est la seule étude récente portant principalement sur le jardinage pédagogique dans la province. Il s'agit donc d'un point de départ pour ma recherche. Dans la poursuite de l'étude de Duchemin et Therriault (2018) sur le mouvement des jardins pédagogiques au Québec, je me suis interrogé sur les manières dont l'éducation à l'environnement s'insère dans les initiatives de jardins pédagogiques en milieu scolaire.

Cette question de recherche remonte à mon implication bénévole au jardin pédagogique, le *Jardin des Passereaux* de l'école primaire Marie-du-Saint-Sacrement, à Saint-Léonard-de-Portneuf, mon village natal. Au printemps 2020, en pleine pandémie de COVID-19, des intervenantes scolaires¹ et des membres de ma communauté ont pris l'initiative de refaire une beauté au jardin pédagogique de l'école primaire afin de lutter contre l'insécurité alimentaire. S'organisant dans le respect des mesures sanitaires en vigueur, le comité souhaitait continuer

¹ Les noms « intervenantes scolaires », « éducatrices », « enseignantes », « instigatrices », « informatrices » et « participantes » sont féminisés dans l'ensemble du mémoire pour rendre compte de la participation unique des femmes à ma recherche. À cette exception, le texte utilise le masculin comme générique, qui désigne donc aussi bien les femmes que les hommes. Ce mode de rédaction se veut une manière de ne pas alourdir le texte.

d'offrir un lieu extérieur où il serait possible d'éduquer les élèves en prenant conscience de l'environnement et en valorisant une alimentation saine et locale. C'est en constatant l'émerveillement des enfants au jardin que je me suis particulièrement interrogé sur la portée de l'éducation à l'environnement.

Dans la foulée, je cherchais à contribuer à ma manière au développement de cette initiative citoyenne. Après la lecture de l'ouvrage *De l'école au jardin. Guide de jardinage pédagogique en milieu scolaire*, publié par Karine Lévesque en 2018, j'ai été fortement inspiré. À la lecture de ce guide, mon intérêt pour l'éducation, l'écologie et l'alimentation s'est confirmé. Or, je sentais le besoin d'apporter plus de connaissances au sujet du jardinage pédagogique, notamment en milieu rural. J'avais le désir de plonger dans un terrain de recherche pour explorer les initiatives de jardins pédagogiques situées tout près de chez moi, dans la Municipalité régionale de comté (MRC) de Portneuf. Tout en continuant de m'engager dans ma communauté, il me semblait que l'anthropologie me permettrait d'approfondir les dynamiques sociales, culturelles, politiques et économiques sous-jacentes à l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques, un aspect qui a été négligé dans la littérature sur le sujet.

Derrière l'image idyllique du jardinage pédagogique, je me suis interrogé sur la dimension politique de l'éducation à l'environnement. Face à la dégradation des écosystèmes et à l'urgence climatique, l'éducation à l'environnement s'est institutionnalisée au travers des systèmes politiques et économiques, tant au niveau local que global. Depuis, l'éducation à l'environnement a été recadrée dans le concept de « développement durable » promu par les instances internationales (Kopnina 2012; Kopnina 2020; Sauvé 2001; UNESCO 2004). Le champ de l'écologie politique me permettait de saisir comment le politique façonne les rapports à l'environnement. L'écologie politique de l'éducation me permettait d'ajouter l'éducation comme un triptyque à l'écologie et au politique. Plus particulièrement, à travers une écologie politique de l'éducation, je cherchais à mieux comprendre comment les processus politiques et économiques en éducation étaient susceptibles d'affecter la relation des humains avec l'environnement (Meek 2015a; 2015b; 2016; 2020; Meek et Lloro-Bidart 2017; Zarger et Henderson 2017). Autrement dit, les jardins pédagogiques, en tant

qu'écosystèmes et véhicules de l'éducation à l'environnement et au développement durable, deviennent des lieux où le politique, l'écologie et l'éducation s'enchevêtrent. Il devenait donc possible d'observer comment l'éducation à l'environnement s'insère dans les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf au travers des processus politiques et économiques en cours dans le milieu de l'éducation au Québec.

Le premier chapitre présente ma problématique, mon cadre théorique et ma méthodologie. À la lumière des écrits scientifiques, je débute par problématiser mon objet d'étude : le jardinage pédagogique. Dans un premier temps, je situe l'objet d'étude au travers du concept clé d'« éducation à l'environnement ». Dans un deuxième temps, je développe les contextes sociohistorique et politique dans lesquels a évolué le mouvement rural des jardins pédagogiques au Québec et dans la MRC de Portneuf depuis le tournant du XX^e siècle jusqu'à aujourd'hui. C'est l'occasion de mieux comprendre comment le jardinage pédagogique d'aujourd'hui s'est renouvelé par l'intermédiaire des préoccupations concernant, notamment, l'alimentation et l'environnement. Ensuite, j'expose le cadre théorique qui a guidé ma recherche. En m'appuyant sur l'écologie politique de l'éducation, je détaille comment cette approche m'a permis d'observer la manière dont l'éducation à l'environnement s'insère dans le mouvement des jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf. Enfin, ce chapitre présente l'approche méthodologique mobilisée en y indiquant le type de recherche, l'opérationnalisation, l'échantillonnage, les méthodes de production, d'interprétation et d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

Le deuxième chapitre met en contexte les initiatives de jardins pédagogiques étudiées dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf ainsi que les politiques éducatives gouvernementales portant sur l'éducation au développement durable. D'une part, sous la forme d'une étude de cas multiples, je décris quatre initiatives de jardins pédagogiques en portant attention au contexte de démarrage et de développement de chacune d'entre elles. D'autre part, je documente les politiques éducatives du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et du Centre de services scolaire de Portneuf² (CSSP) en matière d'éducation au développement durable afin d'exposer le cadre dans lequel les initiatives de jardins

² Anciennement connu sous le nom de la Commission scolaire de Portneuf.

pédagogiques de la MRC de Portneuf sont susceptibles d'être implantées et développées. Ce chapitre jette les fondations sur lesquelles s'appuient les chapitres trois et quatre. Il est donc nécessaire d'en faire la lecture pour une compréhension optimale du mémoire.

Le chapitre trois pose un regard sur la manière dont les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf s'organisent autour de l'accès, de l'usage et du contrôle des ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques. Je m'intéresse principalement à la manière dont ces ressources, nécessaires au démarrage et au développement du jardinage pédagogique en milieu scolaire, sont négociées à différentes échelles par les acteurs impliqués dans les initiatives de jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf. En passant par les échelles locale, régionale et provinciale la distribution des différentes ressources s'inscrit dans des processus politiques et économiques propres au milieu de l'éducation. Ces ressources sont particulièrement déterminantes pour la portée de l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques.

Finalement, le chapitre quatre montre la tension entre les approches volontaires d'éducation à l'environnement proposées par les intervenantes scolaires dans les initiatives de jardins pédagogiques et l'éducation au développement durable privilégiée par le MEQ et le CSSP. Dans un premier temps, j'analyse les discours et les pratiques relatifs à l'éducation à l'environnement mobilisés par les acteurs dans les initiatives de jardin pédagogique. Dans un deuxième temps, j'analyse les politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation au développement durable et j'en identifie les effets et les retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques. Ultimement, c'est dans la tension entre les approches d'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable que se négocie la relation des humains avec l'environnement.

Pour conclure, je réponds à ma question de recherche en revenant sur mes objectifs et mes résultats de recherche. Il s'agit surtout de révéler le caractère politique de l'environnement et de l'éducation dans les initiatives de jardins pédagogiques. Aussi, ce sera l'occasion de proposer des pistes de réflexion pour de futures recherches sur le sujet.

Chapitre 1 : Problématique, cadre théorique et méthodologie

Introduction

D'abord, pour bien définir le jardinage pédagogique, j'ancre mon objet de recherche dans le concept clé d'« éducation à l'environnement ». Après avoir défini ce qui est entendu par « jardin pédagogique » dans le cadre de ce mémoire, une contextualisation sociohistorique permet de constater l'origine rurale du mouvement des jardins pédagogiques au Québec et dans la MRC de Portneuf. Ce moment d'histoire aide à mieux comprendre comment le jardinage pédagogique d'aujourd'hui s'est renouvelé au travers des préoccupations concernant l'alimentation et l'environnement. Ensuite, je présente les assises théoriques qui orientent ce mémoire. En me campant dans le champ théorique de l'écologie politique de l'éducation, j'expose comment cette approche me permet d'observer la manière dont l'éducation à l'environnement s'insère dans le mouvement des jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf. À cette question de recherche, j'attache et détaille les objectifs auxquels ce mémoire tente de répondre. Enfin, j'élabore la méthodologie déployée dans ma recherche en y indiquant le type de recherche, l'opérationnalisation, l'échantillonnage, les méthodes de production, d'interprétation et d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

1.1 Problématique

1.1.1 Le prisme de l'éducation à l'environnement

Dans cette recherche, je m'intéresse au mouvement des jardins pédagogiques au travers du prisme de l'éducation à l'environnement. Ce concept, produit et débattu par une multitude de chercheurs, de praticiens et de militants issus de différentes disciplines, offre plusieurs façons de l'approcher et de le définir (Stevenson *et al.* 2013; Kopnina 2020; Payne 2016). Pour mieux saisir ce concept, il est important de prendre en compte sa dimension sociohistorique.

Initialement, l'éducation à l'environnement s'inspire – non exclusivement³ – des recommandations émises par divers organismes internationaux tentant de contrer la dégradation des écosystèmes et l'épuisement des ressources (Kopnina 2012 : xvi; Kopnina 2020 : 280; Sauvé 2001 : 294). Dans les années soixante-dix, la *Charte de Belgrade* (1975) et la *Déclaration de Tbilissi* (1977), conduites par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), développent des lignes directrices en matière d'éducation, qui amènent les élèves à acquérir une meilleure compréhension de l'écologie, une sensibilité à protéger le monde « naturel » et des compétences pour répondre aux défis environnementaux à relever (Kopnina 2012 : xvi; Kopnina 2020 : 280; Stevenson *et al.* 2013 : 1-2). Par la suite, le *Rapport Brundtland* de 1987 et la *Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue d'un développement durable* de 2002 ont contribué à recadrer l'éducation à l'environnement dans le développement durable, faisant de l'éducation un instrument au service de la conservation de l'environnement. Ce dernier est perçu comme un réservoir de ressources à exploiter (Hursh *et al.* 2015 : 307; Kopnina 2020 : 281; Sauvé 2001 : 294). Il est désormais courant d'entendre parler d'éducation au développement durable et de ses variantes, qui s'érige de manière hégémonique dans l'arène des politiques publiques et éducatives mondiales (Kopnina 2012 : xvii; Kopnina 2020 : 280-28; Stevenson *et al.* 2013 : 2).

Toutefois, loin d'être un bloc monolithique soumis aux impératifs des systèmes politiques et économiques internationaux, l'éducation à l'environnement tend à s'intégrer comme site de résistance et comme alternative dans les curriculums (Hursh *et al.* 2015 : 312). Elle renvoie à des formes alternatives d'éducation telles que les savoirs écologiques traditionnels, la pédagogie critique, l'écopédagogie ou l'éducation économique alternative (Kopnina 2020 : 286). Cette variation s'explique par le fait que l'éducation à l'environnement ne s'impose pas de manière universelle. Elle est plutôt en adaptation constante face aux contextes locaux et négociée par différents acteurs : « 'universal' education may yet become a vibrant patchwork

³ Certains auteurs (Legrand 2019 : 17; Lévesque 2018 : 47; Wake 2008 : 426) rapportent l'éducation à l'environnement à la philosophie de Jean-Jacques Rousseau dans son ouvrage *Émile ou de l'Éducation* (1762). Cependant, pendant le XIX^e siècle, une foule d'autres courants de pensée pédagogique en lien avec l'éducation à l'environnement se sont développés. Il suffit de penser à la démarche pédagogique Decroly, la pédagogie Montessori, la pédagogie Steiner-Waldorf, les techniques Freinet, le mouvement des écoles alternatives ou encore les « forest schools » pour voir la diversité du concept.

of highly diverse and complex systems of local knowledge rather than a straightjacket of economy-centred anthropocentric indoctrination » (Kopnina 2020 : 287). En ce sens, le champ de l'éducation à l'environnement ne peut se réduire à un seul programme d'apprentissage. Il renvoie plutôt à une mosaïque dans laquelle plusieurs visions s'enchevêtrent et entrent en tension les unes avec les autres. Effectivement, comme toute autre forme d'éducation, l'éducation à l'environnement est multiple, complexe et, parfois, contradictoire (Hursh *et al.* 2015 : 308; Sauvé 2001 : 293).

L'éducation à l'environnement est un concept développé pour lutter contre les différentes conséquences des enjeux environnementaux actuels et futurs. Dans la francophonie, le terme « éducation à l'environnement » a évolué vers « éducation *relative* à l'environnement (ERE)⁴ ». La revue *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions* contribue énormément à la diffusion, aux échanges et aux discussions francophones des études dans ce domaine. Selon Lucie Sauvé, professeure de sciences de l'éducation à l'UQAM et directrice de Centr'ERE, l'« éducation relative à l'environnement » vise la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, leur groupe social d'appartenance et l'environnement (Sauvé 2001 : 295). À la jonction entre la « nature » et la « culture », c'est une nouvelle forme d'altérité qui est en cause : l'environnement. Pour illustrer cette relation, Sauvé (2001 : 296) identifie trois sphères interreliées d'interaction à la base du développement personnel et social. Il s'agit des sphères d'interaction à soi-même (sphère de l'identité), aux autres (sphère de l'altérité) ainsi qu'à l'environnement (sphère de la relation au milieu de vie).

⁴ Bien que l'ERE ait influencé l'approche de l'éducation à l'environnement dans ma recherche, le terme d'« éducation à l'environnement » est utilisé pour rendre compte des écrits scientifiques tant francophones qu'anglophones.

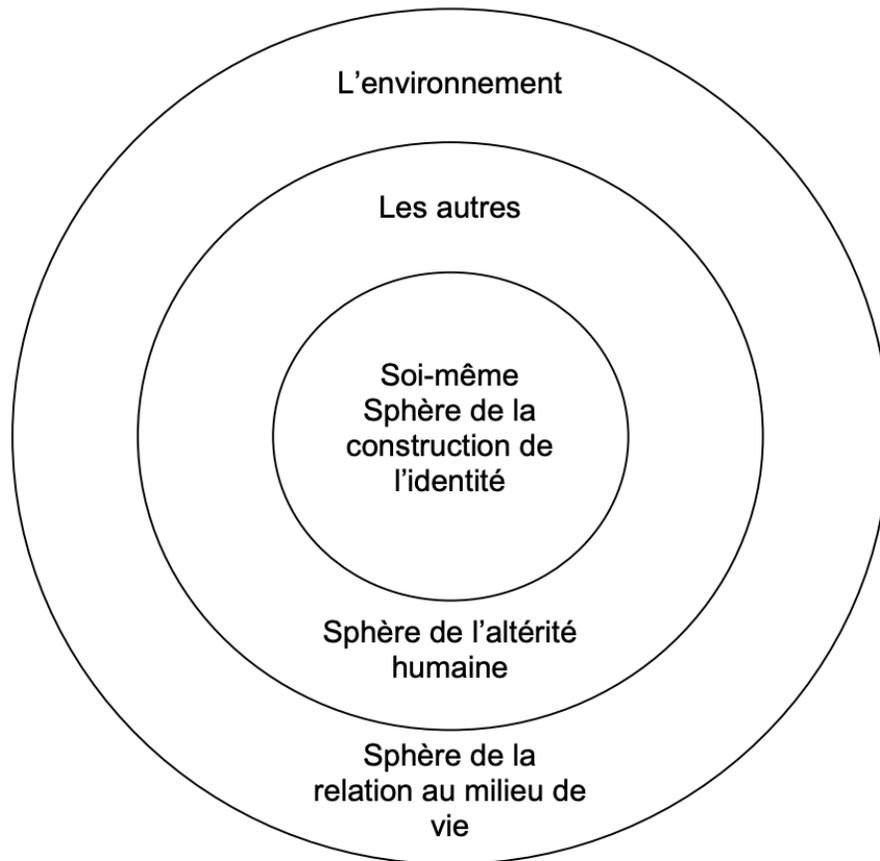


Figure 1 : Les trois sphères interreliées du développement personnel et social

(Sauvé 2001 : 296)

Étroitement liée les unes avec les autres, c'est cette troisième sphère d'interaction qui concerne spécifiquement l'ERE : « celle de la relation à *Oikos* [éco], cette maison de vie que l'on partage entre nous et qui est aussi celle des autres vivants » (Sauvé 2001 : 296). Dans cette approche, la relation des humains à l'environnement devient le fondement de l'éducation. Ainsi, le modèle proposé repose sur le développement individuel des personnes au sein d'un groupe social donné, qui est toujours en relation avec l'environnement (Sauvé 2001 : 297). Par exemple, dans un jardin pédagogique, l'élève se développe en apprenant avec ses camarades de classe et en entrant en relation avec les non-humains qui constituent l'écosystème du jardin.

En anthropologie, les études ethnographiques s'intéressant à l'éducation à l'environnement dans les sociétés modernes sont plutôt rares. Si plusieurs autres disciplines s'intéressent à ce concept, la plupart des études sont réalisées en psychologie, en sciences de l'éducation et en sciences de l'environnement, notamment dans des articles publiés dans *The Journal of Environmental education*; *The Journal of Environmental Psychology*; *Environment and Behavior*; et *Environmental Education Research*. Or, l'anthropologie environnementale, en s'intéressant aux rapports historiques et contemporains entre les humains et leur environnement, peut offrir un regard unique pour la recherche en éducation à l'environnement (Kopnina 2012 : xix-xx). Cette approche environnementale de l'anthropologie constitue la prémisse de ma recherche.

Longtemps centrées sur les comportements pro-environnementaux des individus, les études en éducation à l'environnement sont de plus en plus remises en question faute de considération pour les contextes sociohistoriques et politiques dans lesquels ces comportements s'insèrent (Gough 2013 : 17; Zarger et Henderson 2017 : 285). En effet, l'éducation à l'environnement est éminemment politique. En tant que site de production et de légitimation du savoir, l'éducation à l'environnement peut être récupérée par des systèmes économiques et politiques, voire par la restructuration du capitalisme au travers du développement durable, mais elle est aussi utilisée par différents acteurs pour repenser les institutions et les pratiques écosociales de manière à soutenir les collectivités (Hursh *et al.* 2015 : 301; Moore *et al.* 2015). Ce regard critique qu'offre l'anthropologie permet de considérer les structures de pouvoir en place et de s'éloigner des nombreuses approches apolitiques et aculturelles misant seulement sur l'étude des changements comportementaux et identitaires pour transformer les dynamiques écologiques (Henderson et Zarger 2017 : 287). Ainsi, c'est cette dimension politique de l'éducation à l'environnement qui est explorée dans ma recherche.

1.1.2 Définir le jardin pédagogique

Combinant l'agriculture urbaine et l'éducation à l'environnement, le jardinage pédagogique gagne en popularité au Québec. Effectivement, de plus en plus d'établissements scolaires offrent des espaces verts aux élèves pour s'adonner à la pratique du jardinage. L'étude de

Duchemin et Therriault (2018) témoigne du mouvement des jardins pédagogiques au Québec. Le jardin pédagogique y est défini comme « un lieu et un outil éducatif s’adressant tant aux enfants qu’aux adultes et aux communautés » (Duchemin et Therriault 2018 : 4). Dépassant généralement le cercle de la communauté scolaire, les initiatives de jardins pédagogiques correspondent spécifiquement à des espaces nourriciers aménagés dans des milieux scolaires et des garderies, qui ont pour vocation l’apprentissage et la familiarisation des enfants avec la culture de légumes, de fruits et de fines herbes pouvant être vendus ou consommés (Boulianne et *al.* 2019 : 4). Contrairement aux jardins éducatifs destinés à un contexte informel et basés en grande partie sur la participation de la communauté, les jardins pédagogiques s’inscrivent plutôt dans un contexte institutionnel de développement de savoirs et sont axés autour de la classe extérieure et des disciplines du curriculum (Lévesque 2018 : 27). Dans ce contexte, l’extérieur de la salle de classe devient un monde tout aussi riche que celui de la classe elle-même, dans lequel il est plus facile d’appliquer le repositionnement de l’être par rapport à l’environnement (Duchemin et Therriault 2018 : 5). Ce mémoire repose donc sur cette définition du jardin pédagogique : un espace nourricier aménagé dans un milieu scolaire et un outil d’éducation à l’environnement, qui vise la familiarisation des élèves avec la culture potagère et certains apprentissages en lien avec cette dernière. Cependant, un détour vers l’histoire du jardinage pédagogique permet de comprendre l’évolution de cette pratique récupérée par des processus sociaux, politiques et économiques à travers l’espace et le temps.

1.1.3 L’histoire du mouvement des jardins pédagogiques

L’histoire du jardinage pédagogique est influencée par les lieux et les époques (Gaylie 2011; Pudup 2008; Trelstad 1997; von Baeyer 1984). Il est donc important de situer géographiquement et temporellement l’histoire dont il est question dans cette section. Comme mon terrain de recherche se situe dans la MRC de Portneuf, l’histoire des jardins pédagogiques ci-dessous est celle du Québec rural de la fin du régime seigneurial, en 1854, jusqu’à aujourd’hui. S’intéresser au mouvement des jardins pédagogiques au Québec, en particulier en milieu rural, nécessite de porter une attention particulière au mouvement de ruralisation de l’enseignement au tournant du XX^e siècle. Si la grande majorité des études actuelles sur les jardins pédagogiques s’intéressent à ce mouvement dans les milieux urbains,

notamment sous la forme de l'agriculture urbaine (Duchemin et Therriault 2018; Lévesque 2018), je n'ai trouvé aucune étude récente portant sur ce type d'initiatives en milieu rural. Il semble donc que ce mémoire offre une première mise à jour contemporaine de l'histoire de la pratique de jardins en contexte pédagogique et rural.

Le mouvement des jardins scolaires en Amérique du Nord

En Occident, l'histoire des jardins pédagogiques remonte à la fin du XIX^e siècle alors que plusieurs pays d'Europe⁵ établissent des politiques publiques pour favoriser l'aménagement de ce type de jardin. Fortement inspirés par le mouvement des jardins scolaires⁶ en Europe, c'est lors de réformes urbaines en 1890, aux États-Unis, que les premiers jardins à vocation pédagogique sont implantés en Amérique du Nord (Gaylie 2011 : 19; Trelstad 1997 : 162; von Baeyer 1984 : 38). La fondation de l'Association des Jardins scolaires d'Amérique, en 1911, est un exemple de la place émergente qu'occupe ce nouveau type d'initiatives sur le continent à cette époque (Trelstad 1977 : 168; Magnan 1916 : 11). C'est dans les deux premières décennies du XX^e siècle, en pleine révolution industrielle américaine, que les jardins scolaires fleurissent en faisant la promotion des études de la « nature » (*nature study*) et du verdissement des grandes villes ainsi qu'en inculquant un ensemble de valeurs patriotiques et de travail, notamment devant l'ordre social et l'identité nationale « menacés », aux yeux des réformistes, par la venue de nouveaux immigrants (Pudup 2008 : 1230; Trelstad 1997 : 162). En parallèle, l'exode rural inquiète les élites dirigeantes, qui s'empressent de mettre en place des mesures pour ruraliser les écoles primaires des campagnes en adaptant les programmes scolaires à l'agriculture (Heap 1992 : 10; von Baeyer 1984 : 35-36). En peu de temps, les jardins scolaires sont donc passés de petits sites d'apprentissage expérimentaux à la norme dans la plupart des grandes villes et campagnes des États-Unis, un phénomène qui se diffuse simultanément chez leur voisin du Nord.

⁵ Au XIX^e siècle, l'Allemagne, l'Angleterre, l'Autriche, la Belgique, la France, la Suède et la Russie mettent en place des jardins scolaires financés autant par les secteurs publics que privés (von Baeyer 1984 : 38).

⁶ Dans la documentation de l'époque, le terme « jardin scolaire » est utilisé, renvoyant ainsi au terme anglais « school garden ». Pour les fins de ce chapitre, les termes « jardin scolaire » et « jardin pédagogique » sont interchangeables.

Le mouvement des jardins scolaires au Québec

Comme pour le reste de l'Amérique du Nord, le Québec du tournant du XX^e siècle est fortement imprégné par l'enseignement agricole. Après l'abolition du régime seigneurial en 1854, l'agriculture domestique devient prépondérante dans la production de denrées alimentaires, au détriment de l'agriculture de type marchande. Dans ce contexte, les habitants des milieux ruraux doivent composer avec une agriculture vivrière. L'urbanisation et l'industrialisation de la province poussent cependant plusieurs habitants à quitter les campagnes pour s'installer dans les grands centres urbains foisonnants (Hamel *et al.* 1999 : 399; von Baeyer 1984 : 35-36). Ainsi, face à cet exode rural, l'enseignement agricole devient une solution pour retenir les jeunes à la campagne et valoriser l'agriculture.

Le Rapport du Surintendant de l'Éducation pour le Bas-Canada pour l'année 1855 témoigne déjà des questionnements et des débats concernant l'enseignement agricole. Les villes, lieux de création et de diffusion de connaissances, sont à l'avant-garde de l'enseignement agricole. Ainsi, les écoles urbaines servent de modèles pour les écoles normales de campagne qui cherchent à emboîter le pas de l'enseignement agricole :

Si l'on observe, cependant, que, dans le voisinage immédiat des grandes cités, on peut trouver tout l'espace nécessaire pour les fins de l'horticulture et de meilleurs enseignements pratiques que partout ailleurs; que, dans les écoles primaires, il sera impossible à l'instituteur d'obtenir des résultats sérieux dans l'enseignement de l'agriculture, au delà [sic.] de ce que peut comporter la recommandation de quelques améliorations, l'extirpation, par voie de conseil, de quelques routines funestes, et l'infusion du goût et du respect désirables pour le noble état de cultivateur, au moyen d'un choix de lectures calculées pour cet objet; que toute réforme large de notre système d'agriculture devra plutôt avoir sa source dans les résultats que donneraient des fermes-modèles, qui devraient être adjointes aux *académies* ou aux écoles-modèles, dans chaque comté ou division de comté; on cessera peut-être de poser, comme condition rigoureuse de succès, la localisation de toutes nos écoles normales dans les campagnes. (En italique dans le texte Archives nationales du Québec à Québec 1856 : 11)

Avec l'essor des études de la « nature » et de l'enseignement pratique, l'enseignement agricole devient un moyen de faire aimer la campagne et le métier d'agriculteur à la

population rurale. La création des écoles supérieures d'agriculture comme celles de l'Institut supérieur de Sainte-Anne-de-la-Pocatière (1859), l'Institut agricole d'Oka (1893) et du Collège Macdonald (1904) montre l'importance de l'agriculture dans le paysage rural du Québec à cette époque. Si ces écoles supérieures s'adressent surtout à la formation d'agronomes, représentants du progrès technique agricole, les enfants des écoles primaires sont aussi amenés à apprendre les bases de l'agriculture. Effectivement, dès le lendemain de la Confédération du Canada en 1867, l'enseignement agricole devient un enjeu majeur dans les écoles primaires. Dans le *Rapport du Ministre de l'Instruction publique de la province de Québec pour l'année 1868*, le ministre de l'Instruction publique, Pierre J. O. Chauveau, met l'accent sur le rapport du principal Dawson, un inspecteur d'école, comme quoi il est important de valoriser cet enseignement agricole dans les écoles primaires :

On devrait accorder, en faveur de l'enseignement de l'agriculture dans toutes les écoles du pays, une aide pécuniaire, sous forme de prime spéciale d'encouragement, pour chaque élève qui étudierait réellement cette science, ou sous forme de livres et d'instruments convenables. Cette branche de l'enseignement scolaire serait aussi l'objet d'examens généraux, accessibles aux élèves de toutes les écoles supérieures, et suivis de distributions de prix et de certificats de mérite. On pourrait encore venir en aide aux écoles, au moyen de petits octrois pour favoriser la culture de terrains annexés à chacune d'elles, et consacrés à des expériences agricoles. (Archives nationales du Québec à Québec 1870 : XI)

Dans cette optique, une série de programmes scolaires axés sur l'enseignement agricole ainsi que des réformes sont proposés pour régler l'exode rural et « redonner au sol sa fertilité primitive » (Archives nationales du Québec à Québec 1876 : XXVII). En 1874, le surintendant de l'Instruction publique, Gédéon Ouimet, prescrit l'enseignement agricole dans toutes les écoles de la province en y proposant le *Petit Manuel d'agriculture*. Celui-ci prend la forme d'un petit catéchisme agricole pour aiguiller les instituteurs et les institutrices dans la formation des élèves.

Les jardins scolaires : remède des campagnes

Dans la poursuite de l'enseignement agricole, les jardins scolaires apparaissent comme un remède à l'exode des campagnes défini comme le « problème rural » (Heap 1992 : 11; von Baeyer 1984 : 36). Effectivement, la détérioration de la société rurale continue de s'aggraver alors que des habitants quittent les campagnes en grand nombre pour s'installer dans les grands centres urbains, notamment en émigrant vers la Nouvelle-Angleterre et pour travailler comme ouvrier dans les usines. Cette situation est inquiétante puisqu'elle risque d'affaiblir considérablement une des activités économiques principales de la nation, soit l'agriculture (von Baeyer 1984 : 36). Les élites dirigeantes entrent donc en mode solution. Dans son rapport pour l'année 1875-1876, le surintendant Ouimet mentionne, pour la première fois, l'idée de l'enseignement de l'horticulture par l'intermédiaire des jardins à l'école comme source de profit pour les campagnes :

Les jardins constituent un des principaux revenus d'une ferme bien exploitée, surtout depuis que les chemins de fer ont mis l'accès des villes à la portée des bourses les plus modestes. Même en faisant abstraction des profits que la vente sur le marché peut rapporter aux cultivateurs, les jardins sont une des grandes ressources de l'homme qui compte pour vivre sur les revenus d'une terre. Aussi l'on admettra sans peine que si dans les écoles on pouvait enseigner l'horticulture, il en résulterait un profit net pour nos campagnes. (Archives nationales du Québec à Québec 1876 : XXVII)

Les années suivantes, à travers maintes correspondances avec des commissaires scolaires, le surintendant poursuit ses efforts pour instaurer le jardinage scolaire dans les écoles primaires. Les premiers essais du jardinage scolaire montrent quelques retombées positives pour les élèves. Incarnant l'enseignement agricole, le jardin scolaire offre une occasion pratique d'ancrer l'enseignement des matières et de transmettre un ensemble d'apprentissages et de compétences nécessaires à la vie rurale (von Baeyer 1984 : 42). Dans son rapport pour l'année 1879-1880, Ouimet ajoute que le jardinage scolaire permet d'éviter l'absence des élèves sur les bancs d'école dans les campagnes :

Le jardin d'ailleurs, pour un maître intelligent, est un précieux moyen d'enseignement. Par exemple, pour enseigner le *Petit Manuel d'Agriculture*, quoi de plus utile que les démonstrations pratiques faites, sous les yeux mêmes des élèves, dans la culture du jardin? [...] Si maintenant la maison est spacieuse et bien aérée, si les tables et les bancs sont commodes, si le jardin est bien tenu, les enfants se plairont à l'école; au lieu d'inventer des prétextes pour manquer les classes, ils aimeront s'y rendre tous les jours, et nous verrons enfin disparaître cette plaie que les inspecteurs signalent dans tous leurs rapports : l'*assistance irrégulière* dans les écoles de la campagne. (En italique dans le texte Archives nationales du Québec à Québec 1881 : XII)

L'intégration de cette nouvelle matière qu'est l'agriculture dans les écoles primaires de la province réjouit les inspecteurs d'écoles et le surintendant, qui y voient un avenir prometteur pour les campagnes et les familles agricoles. Des réformes sont même proposées par le surintendant pour améliorer le *Petit Manuel d'Agriculture* qui est, aux yeux de plusieurs instituteurs et institutrices, trop élémentaire (Archives nationales du Québec à Québec 1885 : XI). Cependant, malgré les efforts entrepris pour valoriser l'enseignement agricole, le constat du surintendant de l'Instruction publique de 1895, Pierre Boucher de la Bruère, mentionne qu'« [a]ucune notion sérieuse d'agriculture n'est donnée dans nos écoles de campagne et, en général, aucun effort n'est fait pour inspirer à l'enfant une grande idée de la vie rurale et de la somme de bien-être qu'il peut acquérir par une culture intelligente et raisonnée » (Archives nationales du Québec à Québec 1895 : IX). Inspiré par la France, Boucher de la Bruère invite donc les inspecteurs d'écoles et les commissaires scolaires à se joindre au mouvement de l'enseignement agricole en proposant un nouveau manuel d'agriculture élémentaire pour encadrer le personnel enseignant (Heap 1992 : 12-13) :

Ce manuel est illustré, bien imprimé, et a été préparé avec beaucoup de soin. Il aura, avec d'autres, sa place marquée à l'école, et afin d'inculquer aux enfants les notions préliminaires d'agriculture, et de développer chez eux le goût pour le travail des champs, j'ai adressé aux inspecteurs, de même qu'aux commissaires d'école, des circulaires pour leur demander de favoriser autant que possible l'enseignement agricole. Ce manuel renferme aussi des problèmes d'arithmétique qui se rapportent à l'agriculture. (Archives nationales du Québec à Québec 1896 : IX)

Dans ce contexte, l'enseignement agricole devient plus que jamais « une question morale, économique et sociale très importante » (Archives nationales du Québec à Québec 1895: IX), qui attire l'attention des autorités étatiques et religieuses. En 1897, le gouvernement libéral du premier ministre Félix-Gabriel Marchand dépose un projet de réforme scolaire qui souhaite le rétablissement du ministère de l'Instruction publique et l'obligation d'enseigner l'agriculture dans les écoles rurales. Cette dernière proposition est alors inscrite à la *Loi de l'Instruction publique* en 1899 et le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique⁷ impose l'agriculture comme matière à examen (Heap 1992 : 13-14). Il revient donc aux instituteurs et aux institutrices « de donner à l'instruction agricole dans nos écoles rurales un soin plus particulier et plus intelligent que par le passé » (Archives nationales du Québec à Québec 1903: XVIII). C'est le coup d'envoi du jardinage scolaire.

De la « New Education » aux écoles Macdonald

L'enseignement agricole s'inscrit petit à petit dans la « New Education », un mouvement de réforme de l'éducation du début du XX^e siècle mené par des éducateurs, des administrateurs scolaires et des membres de la bourgeoisie urbaine, portant l'idée selon laquelle il faut « dispenser aux enfants une formation qui tienne davantage compte de leur milieu et de leurs responsabilités futures et qui puisse, en même temps, assurer le maintien de l'ordre social dans un contexte de profonds changements » (Heap 1992 : 10). Cette éducation, plus « humaniste » que les approches éducatives traditionnelles livresques et magistrales, est caractérisée par des apprentissages pratiques centrés sur les besoins de l'enfant (von Baeyer 1984 : 36). À ce titre, c'est en 1904 que le magnat du tabac et philanthrope montréalais, William C. Macdonald, amorce un premier mouvement canadien de jardins scolaires en milieu rural dans chacune des cinq provinces de l'Est du Canada. Sous la direction de James W. Robertson, commissaire fédéral de l'industrie laitière, les écoles Macdonald (*Macdonald Consolidated School*) visent à contrer l'exode rural en formant les jeunes Canadiens à l'agriculture et aux études de la « nature ». Une vingtaine d'écoles réparties à travers les

⁷ Le rétablissement du ministère de l'Instruction publique n'ayant pas été achevé, c'est le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique qui régit les écoles publiques et les écoles normales catholiques de la province (Heap 1922 : 14).

provinces de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick, du Québec, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard offrent alors un programme axé sur l'enseignement de l'agriculture, notamment par la voie de parcelles de jardin individuelles pour chaque enfant inscrit (Gaylie 2011 : 134; Heap 1992 : 11; von Baeyer 1984 : 40). Suivant le mouvement de la « New Education », le Comité catholique de l'Instruction publique de la province de Québec adopte, en 1906, de nouveaux règlements et recommande un enseignement pratique axé sur le travail manuel, sensoriel et physique. Une attention particulière est notamment accordée à l'apiculture, au greffage et à la taille des arbres ainsi qu'à la culture de légumes et de fleurs afin de stimuler l'observation et l'expérimentation des futurs agriculteurs (Heap 1992 : 15).



Image 1 : Garden plots, Consolidated School, Guelph, Ontario, Canada, 1908

(John Woodruff, Library and Archives Canada, Ottawa, C-012112)

Enfin, c'est grâce au surintendant Boucher de la Bruère que le jardinage scolaire s'implante à la grandeur de la province de Québec comme un véhicule important de l'enseignement agricole. En 1905, lors de ses échanges avec C.-E. Dallaire, un conférencier agricole du gouvernement, Boucher de la Bruère compte onze jardins scolaires sur les terrains d'écoles primaires de différentes régions de la province :

Pour commencer, ces essais n'ont été tentés que dans quelques endroits, onze en tout, en 1915. [...] Dans ces jardins préparés

auprès des écoles, un petit carré de terre fut assigné à chacun des élèves qui voulurent se livrer à ces essais d'horticulture, et les rapports des institutrices constatent que ces travaux eurent pour effet d'exciter l'émulation entre ces jardiniers d'occasion et de les intéresser d'avantage [sic.] à l'art de cultiver. Les résultats obtenus ont donc démontré l'heureuse influence que cette petite culture peut produire sur l'esprit des enfants (Archives nationales du Québec à Québec 1907 : ix)

Dès l'année suivante, toujours enthousiastes de « l'œuvre des jardins scolaires » (Archives nationales du Québec à Québec 1908 : XIII), Dallaire et Boucher de la Bruère poursuivent leurs efforts pour faire connaître les initiatives de la province. Ils s'appuient sur les nouveaux règlements du Comité catholique de l'Instruction publique, réservant un demi-arpent en superficie pour les bâtiments scolaires, afin de convaincre les commissaires scolaires « qu'il importe qu'il se trouve autour de l'école une étendue de terre assez vaste pour y laisser jouer les enfants et y faire un peu de culture » (Archives nationales du Québec à Québec 1909 : X). La pratique du jardinage scolaire devient alors largement répandue dans la province de Québec. Effectivement, le nombre de jardins scolaires est en forte augmentation entre 1907 et 1915. S'il y a 60 écoles qui possèdent un jardin scolaire pour 1258 élèves jardiniers en 1907, les chiffres bondissent à 710 jardins scolaires pour 18 200 élèves jardiniers en 1915 (Magnan 1916 : 12-13).

En 1909, le mouvement des écoles Macdonald pousse le gouvernement fédéral à se pencher véritablement sur « le problème rural » en confiant à Robertson le mandat de mener une Commission royale d'enquête sur l'enseignement technique et professionnel. Aboutissant à des conclusions similaires à la Commission sur la vie rurale réalisée quelques années plus tôt, l'enquête rapporte que l'école rurale ne fait rien pour retenir les jeunes Canadiens à l'agriculture. Ainsi, le 17 janvier 1913, le gouvernement fédéral adopte une loi sur l'enseignement agricole (*Agricultural Instruction Act*), qui permet l'octroi de subventions destinées à l'expansion de ce type d'enseignement pour une période de dix ans. Cette loi donne un nouveau souffle au mouvement de ruralisation scolaire, notamment au Québec et en Ontario en raison de la répartition des subventions selon la population des provinces (Heap

1992 : 11-12; Archives nationales du Québec à Québec 1914 : XVIII; von Baeyer 1984 : 51-52). Avec le financement fédéral, le ministère de l'Agriculture met en place une série d'initiatives pour améliorer l'enseignement agricole et publie, en 1915, un manuel pratique intitulé *Le Jardin scolaire*, dans lequel il est question des techniques de bases pour la préparation et le soin du jardin (Magnan 1916 : 6). Toutefois, l'initiative la plus importante découlant des octrois fédéraux est l'embauche de cinq agronomes de district formés à l'Institut agricole d'Oka et prêts à investir les écoles primaires des milieux ruraux, une première pour l'histoire de cette profession⁸. Avec l'entrée en fonction de ces agronomes en 1914, le nombre de jardins scolaires est multiplié par trois, alors que le nombre d'élèves jardiniers est presque doublé. Jean-Charles Magnan, agronome et professeur d'agriculture au Collège des Frères de l'Instruction chrétienne à Saint-Casimir, dans le comté de Portneuf, obtient le poste de directeur des jardins scolaires pour la province. Cette nouvelle fonction renforce la tutelle des agronomes sur les jardins scolaires ainsi que le pouvoir du ministère de l'Agriculture, dont relève le nouveau directeur. En 1917, l'effervescence des jardins scolaires en milieu rural inspire les centres urbains de Québec et de Montréal à implanter ce type d'initiatives qui attire de plus en plus les éloges d'observateurs étrangers, notamment Van Erie Kilpatrick, président de l'Association des jardins scolaires d'Amérique mentionnée plus haut (Heap 1992 : 19-20).

⁸ Les agronomes du ministère de l'Agriculture accompagnent aussi les agriculteurs des districts ruraux dans leurs méthodes de culture et d'élevage. C'est le début de la professionnalisation du métier d'agronome au Québec (Heap 1992 : 19; Magnan 1976 : 35-36).



Image 2 : Une leçon d'agriculture au jardin scolaire Villa Belvédère, Québec
(BAnQ Fonds Famille Magnan P456, S2, 1960-01-600 / 2370)

Jean-Charles Magnan : l'agronome portneuvois au cœur des jardins scolaires québécois

Figure de proue du mouvement des jardins scolaires, l'agronome Jean-Charles Magnan est fortement impliqué dans le comté de Portneuf. En 1913, le jeune agronome habite le village de Saint-Casimir, alors qu'il est embauché par la commission scolaire du comté à titre de professeur d'agriculture au Collège des Frères de l'Instruction chrétienne. Il y enseigne les rudiments de l'agriculture et cultive un jardin scolaire sur un lopin de terre acheté par son père, Charles-Joseph Magnan, à proximité du collège. L'initiative, approuvée par le Frère directeur du collège, tend à développer l'intérêt des élèves pour l'agriculture en y ancrant les cours théoriques de l'enseignement agricole (Asselin *et al.* 1997 : 322; Magnan 1976 : 27), et ce, dans le but d'« *attacher notre population au sol* » (en italique dans le texte Magnan 1916 : 9). Dans ce vaste jardin scolaire, Magnan initie plus d'une cinquantaine d'élèves à différents types de culture : « c'est un coin de terre en culture, où les élèves apprennent à aimer et à comprendre l'agriculture » (Magnan 1916 : 15). Lorsque les élèves sont en vacances d'été, ils sont invités à venir prendre soin de leur parcelle, une fois par semaine, le

samedi (Magnan 1976 : 27). Selon les écrits de l'agronome, l'enseignement agricole se déroule comme suit :

L'automne, on trace quelques raies de charrue, on engraisse le terrain, on herse en tous sens. Au printemps, les élèves jardiniers bêchent le sol, le préparent pour la semence, élèvent des plates-bandes, sèment des grains ou transplantent des plants. On arrose, on sarcle, on nettoie, on regarde les plants qui poussent, on observe, on compare, on s'instruit, on questionne, on travaille ferme. L'institutrice aide, dirige, touche et travaille la terre sans honte (quelle leçon inoubliable pour les enfants!) enseigne, conseille, reprend ou encourage. Surtout, ne l'oublions pas, elle *sème* dans les âmes et dans les cœurs l'amour du sol natal qu'elle fait respecter et mieux comprendre par ceux qui demain constitueront la nation canadienne-française. C'est tout. Au jardin scolaire, les élèves mettent eux-mêmes la main à l'ouvrage. Non seulement ils doivent aider le maître à cultiver le jardin, mais on doit leur réserver quelques carrés ou un coin de terre dont ils ont l'entière responsabilité. Des graines, des fleurs, des plants ou autres semences sont remis aux élèves, afin qu'ils les sèment ou les plantent eux-mêmes après avoir préparé le sol conformément aux instructions données par le ministère de l'Agriculture. L'émulation aidant, le jardinage devient ainsi pour les élèves une occupation tout à la fois instructive, récréative et saine. Les travaux de jardinage, dirigés avec intelligence, inspirent l'amour du travail, exercent une heureuse influence sur l'esprit et la santé des enfants et justifient aux yeux des parents l'enseignement théorique de l'agriculture à l'école. Pour maintenir une relation constante entre l'enseignement théorique en classe et l'enseignement pratique au jardin scolaire, rien ne vaut le *Journal de mon Jardin*, cahier dans lequel l'élève est tenu d'inscrire brièvement les travaux qu'il a faits, ses impressions, ses observations, ses difficultés, et les résultats obtenus. Enfin, les rédactions, les dictées, les problèmes, à base agricole, entretiennent aussi cette relation nécessaire à un enseignement rationnel de l'agriculture à l'école primaire. (En italique dans le texte Magnan 1916 : 15-16)

Cette description du jardinage scolaire témoigne des objectifs moraux et éducatifs de l'enseignement agricole. Un musée scolaire agricole, installé dans une armoire à même le collège, vient appuyer les enseignements de l'agronome qui y voit aussi un moyen d'« honorer la profession agricole » (Magnan 1916 : 11). Dans ce musée, les élèves trouvent toutes sortes d'artefacts :

[C]ollections de graines de semences, de plantes utiles, (séchées), de mauvaises herbes, des différentes sortes de terre, de tableaux représentant les variétés de fruits et de légumes, les arbres, les animaux domestiques, etc. En plus, on y trouve un échantillon de miel en rayon et extrait, des petites miniatures désignant les bâtiments de la ferme. Enfin, un herbier, quelques acides, insecticides et fongicides, une miniature de grange-étable et un petit silo, des collections de brochures agricoles, catalogues, images champêtres, etc. (Magnan 1976 : 33)



Image 3 : Musée scolaire au Collège de St-Casimir, 1914

(BAnQ Fonds Famille Magnan P456, S2, D3, P17)

Rapidement débordé par ses multiples occupations, et ne voulant pas l'abandon des jardins scolaires, l'agronome fonde le premier cercle de jeunes agriculteurs au Québec. Ce cercle est organisé et animé par les élèves jardiniers eux-mêmes. Cette initiative inspirante se répand à travers le comté de Portneuf (Asselin *et al.* 1997 : 323) ainsi que dans le reste de la province (Heap 1992 : 20; von Baeyer 1984 : 61).

Les expositions scolaires : couronnement de l'enseignement agricole

Dans la continuité des jardins scolaires, l'embauche des agronomes du ministère de l'Agriculture amène plusieurs instituteurs, institutrices, commissaires scolaires et parents à s'impliquer davantage afin de réaliser des expositions scolaires. Devant des maires, des élus, des curés et des fonctionnaires du ministère de l'Agriculture et du Département de l'Instruction publique, les élèves jardiniers sont amenés à démontrer leur savoir-faire ménager et agricole. Pour récompenser le travail des élèves, des prix sont remis aux plus méritants. Ces expositions scolaires, décrites comme le « couronnement de l'enseignement de l'agriculture à l'école » (Magnan 1916 : 20), constituent des événements populaires importants pour la restructuration des communautés rurales (Heap 1992 : 21; Archives nationales du Québec à Québec 1914 : XX-XX1; von Baeyer 1984 : 57-58) :

A [sic.] un jour fixé par la Commission scolaire et l'institutrice, après les vacances de l'été, (ordinairement en septembre), les élèves de l'école apportent des exhibits (sic) à la salle de classe ou à une salle spéciale ornée pour la circonstance. Les exhibits (sic) comprennent légumes, (provenant du jardin scolaire ou du jardin à domicile) [sic.] poulets, travaux domestiques, (confectionnés par les fillettes, [sic.]) fruits, confitures, conserves, fleurs, grains en gerbe, etc. Puis on juge le tout et des prix sont accordés aux plus méritants et distribués publiquement en présence du curé, des parents et autres citoyens. Bref, c'est une fête pour les jeunes, et surtout une fête agricole. Telle est l'exposition scolaire. Il y a aussi les expositions scolaires régionales qui demandent plus d'organisation et de ressources que les expositions locales. (Magnan 1916 : 20)



Image 4 : Le premier ministre sir Lomer Gouin à l'exposition agricole de Pont-Rouge (Portneuf) 1915

(BAnQ Fonds Famille Magnan P456, S2, D3, P25)

Si la majorité des expositions scolaires sont locales, certaines sont d'envergure régionale. Dans le comté de Portneuf, rassemblant plusieurs habitants, elles ont un franc succès. En 1916, la première exposition scolaire régionale de la province est organisée à Saint-Casimir par Jean-Charles Magnan. Plusieurs écoles primaires du comté de Portneuf et des environs figurent parmi la liste des participants. La description qu'en fait Magnan dans une publication de *L'école sociale populaire* montre l'ampleur de l'événement :

Les 11 et 12 septembre dernier avait lieu à Saint-Casimir de Portneuf une exposition scolaire régionale, la première du genre, nous croyons, qui ait été organisée dans notre province. C'était du nouveau, car il ne s'agissait pas de réunir les enfants d'une seule école à cette fête des jeunes agriculteurs; au contraire, il nous fallait réunir les élèves et représentants de toute la région sud du comté de Portneuf et de la partie nord du comté de Champlain. Cependant, grâce à l'appui que nous avons reçu du personnel enseignant, du clergé, de l'Hon. Surintendant de l'Instruction publique et enfin du ministère de l'Agriculture de Québec, nous avons pu réunir plus de 600 élèves exposants dans la région. Ces

élèves appartiennent aux différentes maisons d'éducation et écoles du comté. Ils étaient accompagnés par les religieuses et les Frères de chaque institution ou par leurs institutrices. Dix-sept écoles étaient représentées. [...] Les visiteurs seuls peuvent comprendre et apprécier dans la plus grande mesure possible, le grand bien qu'une exposition scolaire peut faire dans une paroisse : bien pour l'enfant, la famille, la société. (Magnan 1916 : 20-21-22)



Image 5 : Exposition scolaire agricole tenue à Saint-Raymond, 1920

(BAnQ Fonds Famille Magnan P456 S2 D3 P20)

Devant la popularité de l'événement, les expositions scolaires locales et régionales se multiplient afin de célébrer le jardinage scolaire. En rassemblant les communautés rurales, elles permettent de décloisonner l'enseignement agricole. Tous les villages et toutes les régions peuvent ainsi se familiariser avec l'agriculture.

Le jardinage à domicile en complément du jardinage scolaire

Afin de stimuler la participation des jeunes aux expositions scolaires, les agronomes encouragent aussi le jardinage à domicile en complément du jardinage scolaire. Dans ce

contexte, les jardins scolaires, sous la forme de « laboratoires », deviennent des sites d'apprentissage expérimentaux alors que les jardins à domicile sont réservés à la production alimentaire, notamment pour les expositions scolaires (von Baeyer 1984 : 60). Le jardinage à domicile permet aux élèves jardiniers de poursuivre leurs apprentissages à la maison pendant l'été pour, finalement, présenter le fruit de leur travail lors des expositions scolaires à la rentrée d'automne. Or, en 1918, les agronomes du ministère de l'Agriculture décrètent que les jardins à domicile doivent avoir préséance sur les jardins scolaires, car ces derniers « ne produisent pas les résultats escomptés, soit à cause de la négligence ou du manque de formation de l'institutrice, soit à cause de son absence durant les mois d'été ou de son départ définitif de l'école » (Heap 1992 : 21-22). Effectivement, derrière cet échec du mouvement des jardins scolaires se cachent plusieurs causes: « over-enthusiastic projects, gophers, inadequate garden preparation, lack of fencing, the difficulty of obtaining water, rapid teacher turnover, the short school year (140 days in some localities), the lack of summer holiday care and the absence of community support » (von Baeyer 1984: 56). De toutes ces difficultés éprouvées dans les jardins scolaires, le problème le plus important est le manque de formation des instituteurs et des institutrices (Heap 1992 : 21-22; von Baeyer 1984: 56). Avec le décret de 1918, la création de jardins scolaires et de jardins à domicile devient donc interdite dans les districts non soumis à la surveillance d'un agronome ou d'un instructeur officiel du ministère de l'Agriculture. Ainsi, au détriment du Département de l'Instruction publique, qui avait été, jusque-là, pionnier dans le mouvement de ruralisation de l'enseignement, le ministère de l'Agriculture s'érige graduellement comme meneur en encadrant les principales activités du mouvement (Heap 1992 : 22).

Au jardin comme à la guerre

La Première Guerre mondiale précipite le ministère de l'Agriculture à mettre l'école rurale au service de l'effort de guerre parallèlement à l'implantation de jardins de guerre dans les principales villes de la province (Gaylie 2011 : 134; Lévesque 2018 : 74; Heap 1992 : 22). Ces espaces de production alimentaire deviennent alors des outils patriotiques pour amener les enfants à supporter, à leur manière, les troupes canadiennes et alliées au combat (Lévesque 2018 : 74; Gaylie 2011 : 134; von Baeyer 1984 : 61). Cependant, à la fin de la Grande Guerre, le *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique de la province de*

Québec pour l'année 1918-1919 fait état de la situation en mentionnant que plus de jardins scolaires doivent être implantés pour revitaliser les campagnes :

Les jardins scolaires sont bien peu nombreux. On semble n'attacher aucune importance à cette pratique qui a pourtant son beau et bon côté. De nos jours il est de première nécessité de faire aimer de nos enfants de la campagne la culture de la terre. La reconstruction nationale, dont on parle tant, ne se fera qu'autant que nous aurons plus de jeunes gens sachant faire rendre à la terre, cette nourricière des hommes, des produits alimentaires. L'enseignement pratique de l'agriculture à l'école ne peut pas ne pas avoir une heureuse influence sur l'âme encore tout impressionnable des jeunes enfants en laquelle s'impriment les premières douces satisfactions ressenties, lesquelles plus tard donnent naissance à des goûts particuliers et développent des vocations. (Archives nationales du Québec à Québec 1919 : 52-53)

Les jardins scolaires font donc partie d'une œuvre patriotique qui répond à une période de crise (Pudup 2008 : 1229; von Baeyer 1984 : 61). L'objectif est de faire aimer la terre aux futurs agriculteurs canadiens-français afin de produire plus de rendements agricoles et ainsi, calmer les soubresauts causés par la Première Guerre mondiale. C'est aussi l'occasion pour les agronomes de valoriser leur profession et le métier d'agriculteur :

L'enseignement de l'agriculture dans les écoles est devenu, particulièrement à cette époque de crise que nous traversons, d'une absolue nécessité [sic.]. C'est sur la génération des futurs agriculteurs qu'il nous faut surtout compter pour accroître la production agricole, pour repeupler les campagnes qui sont désertées, pour améliorer les systèmes de culture, pour posséder dans notre province une classe nouvelle d'agriculteurs qui sauront faire produire à la terre les plus hauts rendements et honorer la profession agricole. (Magnan 1916 : 11).

À la suite de ce constat, l'enseignement agricole vit son heure de gloire. En 1919, le premier ministre Lomer Gouin trace un lien entre la formation des futurs agriculteurs et le maintien

de l'ordre économique et social. Ainsi, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique adopte, en 1921, un nouveau cours d'études primaires qui oblige l'enseignement agricole de la troisième à la sixième année ainsi qu'un cours complémentaire de la septième à la huitième année lequel, comme le précise Heap, devrait « offrir au élèves un début de spécialisation : agricole pour les écoles rurales de garçon, commerciale et industrielle pour les écoles urbaines de garçons, ménagère, enfin, pour les écoles de filles, tant rurales qu'urbaines » (Heap 1992 : 23). Dans les écoles primaires rurales, les élèves apprennent des leçons sur les plantes, les sols, le bétail, la volaille, les fruits et les légumes, etc. Au travers des jardins scolaires et des jardins à domicile, ils sont toujours invités à participer aux expositions scolaires agricoles organisées par les agronomes (Heap 1992 : 22-23).

La création des écoles moyennes d'agriculture et l'aboutissement de l'enseignement agricole

Les années vingt marquent le passage d'une agriculture domestique vers une agriculture à dominance marchande. D'abord, la réforme de l'enseignement de 1923 constitue l'aboutissement du mouvement de ruralisation scolaire au Québec (Hamel *et al.* 1994 : 46). Les statistiques montrent que le mouvement des jardins scolaires atteint son apogée à cette date, faisant passer le nombre d'écoles possédant un jardin scolaire de 710 pour 18 200 élèves jardiniers en 1915 à 1673 pour 35 324 élèves jardiniers et élèves fermiers en 1923 (Centre d'archives régional de Portneuf 1929 : 118). Pour pouvoir s'adapter aux besoins de chaque milieu d'enseignement, la réforme propose un cours complémentaire dans lequel sont organisées des sections agricoles pour les écoles rurales de garçons et des sections ménagères pour les écoles de filles. L'année suivante, en plein effondrement des marchés agricoles en raison de la relance économique de l'Europe, l'Union Catholique des Cultivateurs (UCC) est créée pour renforcer la position concurrentielle des agriculteurs du Québec. Parmi les revendications de l'organisation syndicale, le soutien et le développement de l'enseignement agricole, pour, au bout du compte, augmenter la productivité de l'agriculture québécoise, occupent une place prépondérante. Ainsi, offrant aux jeunes un cours intermédiaire entre l'école primaire et les institutions agricoles supérieures, la fondation de l'école moyenne d'agriculture de Rimouski entame le premier pas, en 1926, d'un nouveau réseau d'écoles d'agriculture qui perdure jusqu'en 1966 :

Au fil des ans, il se dégage ainsi trois grandes périodes dans l'histoire de ces écoles : 1) de 1926 à 1932 où surgit le modèle de l'école moyenne d'agriculture; 2) de 1932 à 1938 où apparaît le modèle de la section agricole; et 3) de 1938 à 1961 où émerge le modèle de l'école régionale. Celui-ci deviendra dominant dans le champ éducatif agricole alors qu'un double mouvement de conversion-rationalisation s'effectuera : a) de 1939 à 1954, plusieurs sections agricoles se convertissent en écoles régionales; b) de 1944 à 1952, on assiste à une phase de rationalisation du réseau des écoles d'agriculture avec la disparition de cinq d'entre elles. S'imposant petit à petit comme modèle dominant dans la structure de l'enseignement moyen agricole, l'école régionale sera l'archétype de l'école d'agriculture de 1938 à 1966. (Hamel *et al.* 1994 : 49)

Pendant cette période, la multiplication des écoles d'agriculture consolide le mouvement de ruralisation de l'enseignement. Si une diminution des jardins scolaires s'amorce parallèlement en 1926 (Centre d'archives régional de Portneuf 1929 : 118), l'enseignement agricole devient, bon an mal an, de « première nécessité » (Archives nationales du Québec à Québec 1933 : XII). Des améliorations sont constamment proposées pour soutenir le mouvement qui fait écho dans les congrès d'enseignement (Archives nationales du Québec à Québec 1931 : XIV): « La préparation du personnel enseignant s'améliore, est certes meilleure, le matériel à sa disposition, plus considérable et approprié » (Archives nationales du Québec à Québec 1933 : XII). L'ampleur du mouvement est tellement importante qu'un premier congrès de l'enseignement agricole est organisé en 1937 au parlement de Québec.



Image 6 : Premier congrès de l'enseignement agricole de la Province tenu à Québec au Parlement, octobre 1937

(BAHQ Fonds Famille Magnan P456 S2 D6 P12)

L'enseignement agricole se poursuit jusque dans les années soixante, période pendant laquelle la Révolution tranquille provoque plusieurs changements dans le système d'éducation québécois, notamment avec la création du ministère de l'Éducation en 1964 (Hamel *et al.* 1994 : 60). À l'aube de cette nouvelle ère, l'enseignement agricole est abandonné pour se retrouver seulement dans quelques écoles d'agriculture où des formations techniques et supérieures sont offertes.

Les jardins scolaires en voie d'extinction

Pendant la crise économique des années trente, le mouvement des jardins scolaires s'essouffle petit à petit jusqu'à pratiquement disparaître. Plusieurs facteurs expliquent le déclin du mouvement. D'abord, à la suite de la Grande Guerre, les valeurs et les conditions de vie rurales sont profondément transformées par l'augmentation des communications entre les villes et les campagnes par l'entremise de la voiture, du train, de la radio et du téléphone. Les loisirs et les activités récréatives en éducation prennent davantage de place que le jardinage scolaire. Ensuite, à travers un fort mouvement d'urbanisation et d'industrialisation,

l'économie privilégie les secteurs commerciaux et industriels au détriment de l'agriculture. L'agriculture marchande vient gommer l'image romantique du « tiller of the soil » (von Baeyer 1984 : 65). Enfin, en plus de tous ces facteurs, le succès du jardinage à domicile et l'élimination du financement de la loi fédérale en 1924 contribuent grandement à l'affaiblissement du mouvement des jardins scolaires (Trelstad 1997 : 170; von Baeyer 1984 : 64-65). Seulement quelques jardins scolaires bien établis dans les grandes villes survivent. Au Québec, c'est notamment le cas de l'initiative *Jardins-jeunes* du Jardin botanique de Montréal, fondée en 1931 par le frère Marie-Victorin et l'architecte paysagiste Henry Teuscher (Lévesque 2018 : 82-83). Les jardins scolaires n'ayant plus la cote, ils sont remplacés par des jardins de guerre dans lesquels les écoles et les enfants sont mis à profit jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale (Gaylie 2011 : 38; Lévesque 2018 : 75).



Image 7 : Jeunes garçons dans le Jardin de la Victoire au Jardin botanique de Montréal, 1943

(BAnQ Fonds Ministère de la Culture et des Communications 03Q, E6, S7, SS1, P23843 Photo : Herménégilde Lavoie)

Les changements sociaux, économiques et politiques engendrés pendant les périodes subséquentes de crises, de guerres et de précarité de la première moitié du XX^e siècle ont inévitablement des répercussions sur le mouvement naissant des jardins scolaires. Dans cette

adversité, la survie des jardins scolaires est menacée. Ne trouvant plus de nécessité pratique ni pédagogique à entretenir ce type d'initiatives, le mouvement de jardins pédagogiques s'éteint peu à peu après la Seconde Guerre mondiale et la crise alimentaire qui s'ensuit (Gaylie 2011 : 38; von Baeyer 1984 : 65).

Réaménager les jardins à l'école

L'aménagement des jardins pendant la période d'après-guerre est surtout axé autour des jardins communautaires. Durant cette période, les jardins sont principalement organisés en tant que site collectif de résistance sociale pour répondre à la restructuration du capitalisme (Pudup 2008 : 1229). Dans les années 1970, les formes d'agriculture urbaine se multiplient de manière à diversifier les organisations, les lieux de cultures et les techniques utilisées. Dans cette effervescence des formes d'initiatives en agriculture urbaine, le mouvement des jardins pédagogiques connaît un renouveau (Lévesque 2018 : 76-77). Cette résurgence est toutefois distincte de la manière dont les jardins scolaires sont utilisés au tournant du XX^e siècle. De plus en plus répandus dans le monde et largement médiatisés, les jardins pédagogiques sont présentés comme des outils d'apprentissage exemplaires et célébrés pour leurs nombreux bienfaits (Cairns 2017 : 304). Aujourd'hui, le mouvement des jardins pédagogiques refait surface au travers de l'agriculture urbaine et de l'éducation à l'environnement.

Bref, l'histoire des jardins pédagogiques au Québec est indissociable du mouvement de ruralisation de l'enseignement du tournant du XX^e siècle. Dans un premier temps, les jardins scolaires sont vus comme une solution à l'exode rural. Dans un deuxième temps, ils sont considérés comme une œuvre patriotique dans une période historique de profonds bouleversements. Finalement, ils sont pensés comme un outil éducatif visant la création d'une élite rurale instruite autant pour les futurs agriculteurs que pour les prochains agronomes de la province. Si les jardins scolaires connaissent leur apogée pendant la première moitié du XX^e siècle, la période d'après-guerre a amené le déclin du mouvement jusque dans les années 1970, période à laquelle les jardins pédagogiques réapparaissent sous

différentes formes. Aujourd'hui, les jardins pédagogiques sont au cœur du mouvement d'agriculture urbaine. Mais qu'en est-il de la situation en milieu rural?

Fortement imprégnée par l'enseignement agricole et les jardins scolaires du XX^e siècle, la MRC de Portneuf offre un terrain fort intéressant pour l'étude des jardins pédagogiques. Effectivement, le rôle historique qu'a joué l'agronome Jean-Charles Magnan dans la diffusion des jardins scolaires de l'époque au travers de la province place cette localité rurale sur un piédestal.

1.1.4 D'hier à aujourd'hui : Le mouvement des jardins pédagogiques dans les écrits scientifiques

Le mouvement des jardins pédagogiques est reconnu pour ses nombreux bienfaits. Parmi ceux-ci, des chercheurs ont observé que le jardinage pédagogique favorise la réussite scolaire des élèves (Gaylie 2009), l'acquisition de savoirs alimentaires (McLennan 2010; Somerset et Markwell 2008), le développement d'une conscience écologique (Lautenschlager et Smith 2007) ainsi que l'inclusion et le sentiment d'appartenance à une communauté (Richardson 2011). Les bienfaits sont tels que certains auteurs affirment que les jardins pédagogiques sont « une solution en recherche d'un problème » (traduction libre Moore *et al.* 2015 : 407). Autrement dit, comme le montre l'histoire, le jardinage pédagogique traverse les lieux et les époques en répondant aux enjeux du moment.

Dans le contexte états-unien, les écrits scientifiques sont principalement préoccupés par la hausse du taux d'obésité des enfants ainsi que des risques associés à l'industrialisation du système alimentaire sur le développement de l'enfant (Bagdonis, Hinrichs et Schafft 2009). En tant qu'outil éducatif, les jardins pédagogiques permettent de sensibiliser les enfants à une alimentation saine en leur donnant envie de manger des aliments frais, locaux et biologiques. Cependant, quelques auteurs critiquent cette préoccupation des initiatives de jardins pédagogiques, car ils y voient les effets pervers des politiques néolibérales qui responsabilisent les individus devant des problèmes d'ordre social comme l'obésité (Allen et Guthman 2006; Pudup 2008). D'autres présentent plutôt les initiatives de jardins

pédagogiques comme des expériences complexes de la « nature » issues d'activités capitalistes et non-capitalistes (Hayes-Conroy 2010; Moore *et al.* 2015). Toutefois, les critiques du néolibéralisme dans le mouvement des jardins pédagogiques sont largement sous-représentées par rapport aux nombres d'études qui célèbrent les vertus du jardinage pédagogique (Duchemin et Therriault 2018; Gaylie 2011; Hipkiss *et al.* 2020; Legrand 2019; Lévesque 2018; Thorp 2006). Effectivement, le mouvement des jardins pédagogiques s'inscrit aujourd'hui dans un contexte sociohistorique particulier dans lequel l'alimentation et l'environnement ont acquis une nouvelle signification culturelle et politique (Cairns 2017 : 304).

La reconnaissance des initiatives de jardins pédagogiques concerne principalement les enjeux alimentaires et environnementaux. Effectivement, le jardinage pédagogique est compris comme une pratique qui permet de (re)connecter les enfants aux aliments et à l'environnement (Cairns 2017 : 309; Duchemin et Therriault 2018 : 47; Thorp 2006 : 33). D'une part, dans un système alimentaire mondialisé où la chaîne d'approvisionnement passe par plusieurs intermédiaires, les jardins pédagogiques offrent une occasion pédagogique de (re)connecter les enfants à une alimentation locale et aux conditions de production des aliments (Cairns 2006 : 309; Duchemin et Therriault 2018 : 10). D'autre part, en faisant la promotion d'un lieu d'apprentissage extérieur où les enfants entrent en interaction avec le vivant, les jardins pédagogiques permettent aux enfants de se (re)connecter à l'environnement (Cairns 2017 : 311; Duchemin et Therriault 2018 : 4). Cet intérêt grandissant pour les enjeux alimentaires et environnementaux dans les initiatives de jardins pédagogiques est étroitement lié au développement de politiques publiques en santé et en environnement, notamment auprès des enfants. Intégrées au contexte scolaire, les initiatives de jardins pédagogiques participent à l'intégration de politiques publiques dans les institutions, comme les établissements scolaires (Cairns 2017 : 315). C'est cette fonction politique du jardinage pédagogique qui est retenu dans ce mémoire.

1.2 Cadre conceptuel : Vers une écologie politique de l'éducation

1.2.1 Écologie politique de l'éducation

Mon projet de recherche s'inscrit plus précisément dans le cadre théorique de l'écologie politique de l'éducation (Meek 2015a; 2015b; 2016; 2020; Meek et Lloro-Bidart 2017; Zarger et Henderson 2017). En plein essor, ce sous-champ de l'écologie politique permet non seulement de constater que l'éducation est fondamentalement politique, mais surtout d'analyser comment les processus politiques et économiques de l'éducation affectent la relation des humains avec l'environnement (Henderson et Zarger 2017 : 286; Meek 2015a : 448; Meek 2020 : 11-12; Meek et Lloro-Bidart 2017 : 213). L'écologie politique de l'éducation, telle que formulée par le géographe et anthropologue de l'environnement David Meek, constitue l'assise théorique principale de ma recherche :

political ecology of education as a framework for understanding how the reciprocal relations between political economic forces influence pedagogical opportunities – from tacit to formal learning – affecting the production, dissemination, and contestation of environmental knowledge at various interconnected scales. It also affords the possibility to explore downstream effects on access and control over natural resources, interactions with cultural landscape, as well as local conceptions of nature-society relationships (en italique dans le texte Meek 2015a : 448)

Dans ce cadre théorique, l'auteur insiste sur les liens entre le politique, l'écologie et l'éducation. Il s'appuie sur le concept de « politics of knowledge » (Meek 2020 : 11-12) pour révéler les processus politiques et économiques impliqués dans la production, la circulation et l'application des savoirs. Ce concept, largement exploré en écologie politique, rend compte de la dimension politique de l'environnement et de la construction des savoirs environnementaux. Cependant, le rôle de l'éducation dans la production, la circulation et l'application des savoirs environnementaux a été très peu exploré dans le champ interdisciplinaire de l'écologie politique. Ce paradoxe a amené Meek à développer ce cadre théorique afin de s'intéresser à l'intersection de l'économie politique, de l'environnement et

de l'éducation dans la médiation de changements agraires du Mouvement des sans-terre au Brésil.

Dans ce mémoire, le cadre théorique de l'écologie politique de l'éducation s'applique à l'étude du mouvement des jardins pédagogiques au Québec. Le jardinage pédagogique, intimement lié à l'éducation à l'environnement, s'insère dans un contexte scolaire gouverné par des forces politiques et économiques qui sont susceptibles d'altérer la relation des humains à l'environnement. Effectivement, l'essor du néolibéralisme a fortement participé à la récupération de l'éducation à l'environnement par le développement durable (Henderson et Zarger 2017; Koprina 2012; Hursh *et al.* 2015; Payne 2016). Cette idéologie aurait réduit la capacité d'engagement historique et critique de l'éducation à l'environnement en favorisant le développement de programmes d'éducation au développement durable axés sur la croissance économique et la responsabilité des individus au sujet de la durabilité de leurs choix de consommation et de leurs conduites (Hursh *et al.* 2015 : 300; Koprina 2012 : xxi). Cette tendance rejoint la critique du néolibéralisme exprimée par certains auteurs à l'égard des programmes de jardinage pédagogique dans les écoles (Allen et Guthman 2006; Cairns 2017; Pudup 2008; Wake 2008 : 429). Les jardins pédagogiques sont susceptibles de devenir des « espaces de gouvernementalité néolibérale » (traduction libre), c'est-à-dire des espaces dans lesquels les individus sont amenés à se tenir responsables au travers des techniques de soi centrées sur un contact personnel avec la « nature » (Pudup 2008 : 1228). Un regard anthropologique est donc nécessaire pour comprendre les effets de l'idéologie néolibérale dans le champ de l'éducation à l'environnement et, plus largement, les contextes sociohistoriques et politiques dans lesquels ce concept émerge (Gough 2013 : 17; Hursh *et al.* 2015 : 301; Zarger et Henderson 2017 : 287). C'est un élément sur lequel ce mémoire tente de réfléchir.

L'écologie politique de l'éducation fait référence à deux définitions traditionnelles de l'écologie politique. Dans un premier temps, l'écologie politique est comprise comme une synthèse de l'économie politique « with its insistence on the need to link the distribution of power with productive activity and ecological analysis with its broader vision of bio-environmental relationships » (Greenberg et Park 1994 : 6). À partir de cette définition,

l'écologie politique de l'éducation permet de saisir comment les processus politiques et économiques engendrent des opportunités pédagogiques pouvant modifier l'environnement et les représentations environnementales (Meek 2020 : 12). Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de fournir une analyse des rapports de pouvoir inhérents au contexte scolaire pouvant influencer la mise en œuvre des initiatives de jardins pédagogiques ainsi que les représentations de l'environnement qui en découlent.

Dans un deuxième temps, l'écologie politique est définie comme « the study of interdependence among political units and of interrelationships between political units and their environment » (Hempel 1996 : 150). Cette définition renvoie à la manière dont des formes particulières de représentations de l'environnement se coconstruisent entre les institutions politiques de l'État et leurs membres (Meek 2020 : 12). Pour les fins de ce mémoire, il s'agit d'observer la manifestation des représentations de l'environnement portées par les acteurs mobilisés dans les initiatives de jardins pédagogiques et celles portées par les institutions éducatives du réseau scolaire québécois, notamment par le truchement de politiques éducatives. Dans cette dialectique, les différentes représentations environnementales entrent en tension de manière à affecter la relation des humains à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques.

À partir de ces deux définitions identifiées par Meek, je décortique comment l'écologie politique de l'éducation s'articule à mon projet de recherche. J'ai séparé la première génération de l'écologie politique de la deuxième afin de montrer l'évolution historique de cette approche et de structurer plus clairement la présentation des concepts théoriques de ma recherche.

1.2.2 Écologie politique : Première génération

D'abord, l'écologie politique dite « classique » s'est consolidée dans la fusion de l'écologie culturelle et de l'économie politique. D'une part, l'écologie culturelle voit la culture comme une fonction régulatrice permettant aux humains de s'adapter et d'atteindre un état d'homéostasie avec leur environnement local (Kottak 1999 : 25; Greenberg et Park 1994 : 4;

Peet et Watts 1996 : 4). D'autre part, l'économie politique s'intéresse plutôt à la manière dont les groupes humains sont intégrés dans des rapports de production régissant les activités économiques, notamment la gestion des ressources locales (Greenberg et Park 1994 : 6; Peet et Watts 1996 : 5).

Fortement marquée par une explication marxiste du monde et par la pensée structuraliste, cette première génération d'écologie politique comprend les conflits environnementaux locaux en termes de lutte des classes et de rapports de pouvoir imbriqués au système capitaliste mondial (Gautier et Benjaminsen 2012 : 10; Robbins 2012 : 23). C'est notamment ce qu'avance un des pionniers de cette approche, Eric Wolf (1972), dans ses écrits : « that local-level analysis was inadequate to the task, that village ecology could be understood only if the village were set within a wider framework » (Biersack 2006 : 9). L'articulation entre les échelles locales et globales est donc au cœur des préoccupations de l'écologie politique (Biersack 2006 : 4; Bryant 1992 : 15; Gautier et Benjaminsen 2012 : 13-14). Partant d'observations locales, l'écologie politique tente, par différentes échelles, d'identifier les chaînes de causalité qui relient ces observations aux discours dominants ainsi qu'aux processus politiques et économiques régionaux, nationaux ou mondiaux (Gautier et Benjaminsen 2012 : 13-14; Kottak 1999 : 30-31). Cette articulation des différentes échelles ne peut être ignorée dans l'étude du mouvement des jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf puisque le contexte institutionnel du jardinage pédagogique est intrinsèquement lié aux orientations de l'éducation au développement durable véhiculées dans le réseau scolaire depuis les instances internationales.

Pour mon projet de recherche, je m'intéresse à l'articulation entre les échelles locale (les établissements scolaires), régionale (CSSP) et provinciale (MEQ) dans le mouvement des jardins pédagogiques au Québec. Premièrement, par échelle locale, j'entends les acteurs des établissements scolaires impliqués de près dans les initiatives de jardins pédagogiques (intervenantes scolaires, directeurs, animateurs des ateliers de jardinage, citoyens, élus et organismes locaux). Deuxièmement, par échelle régionale, j'entends les acteurs périphériques du CSSP qui peuvent être impliqués dans la promotion du jardinage pédagogique et de l'éducation à l'environnement et au développement durable (conseillers

pédagogiques et autres gestionnaires du CSSP). Finalement, par échelle provinciale, j'entends les acteurs travaillant à la promotion du jardinage pédagogique et de l'éducation à l'environnement et au développement durable du MEQ (conseillers pédagogiques, officier en développement durable et autres gestionnaires du MEQ). Bien que l'échelle internationale soit pertinente à approfondir dans les études en éducation à l'environnement, je traite de celle-ci seulement au travers des textes officiels des instances internationales et des auteurs ayant déjà écrit à ce sujet dans la littérature. Les échelles locale, régionale, provinciale et internationale, étroitement imbriquées, sont considérées comme des cadres législatifs et normatifs dans lesquels les acteurs sont insérés. Ainsi, je m'intéresse à l'articulation des acteurs aux différentes échelles du milieu de l'éducation québécois dans le mouvement des jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf, un aspect transversal de ma recherche. Cela me permet de mieux comprendre les interactions et les rapports de pouvoir entre les acteurs des différentes échelles.

Pour bien définir ce que j'entends par « échelles », je reprends les caractéristiques identifiées par Brown et Purcell (2005 : 609) : « (1) scale is socially constructed, (2) scale is both fluid and fixed, and (3) scale is fundamentally a relational idea » (Brown et Purcell 2005 : 609). Ces caractéristiques renvoient à la deuxième définition de l'écologie politique identifiée par Meek (2015a : 448; 2020 : 12) selon laquelle les institutions politiques sont toutes interdépendantes les unes des autres. L'idée est de se détacher de la conception traditionnelle du concept d'« échelle » comme étant figée pour faire place à une conception plus processuelle (Brown et Purcell 2005 : 609-610). Cette dernière conception permet de mieux comprendre comment l'écologie politique de l'éducation, à travers les interactions politiques et économiques des acteurs des différentes échelles, façonne les occasions pédagogiques environnementales et les savoirs environnementaux susceptibles d'affecter la relation des humains avec l'environnement (Meek 2015 : 455). Dans le cadre de mon mémoire, les établissements scolaires, le CSSP, le MEQ et les instances internationales sont considérés comme des institutions qui participent à des processus politiques et économiques pouvant affecter la relation des humains avec l'environnement par le truchement de l'implantation de jardins pédagogiques et de la promotion de l'éducation à l'environnement et au développement durable.

L'écologie politique aborde aussi les thématiques d'accès, d'usage et de contrôle des ressources naturelles par l'humain (Gautier et Benjaminsen 2012 : 5; Bryant 1992 : 21). En continuité avec l'articulation des acteurs aux différentes échelles, la gestion des ressources locales d'une communauté intégrée à une économie globale devient un enjeu à considérer : « The phrase 'political ecology' combines the concerns of ecology and a broadly defined political economy. Together this encompasses the constantly shifting dialectic between society and land-based resources, and also with classes and groups within society itself » (Blaikie et Brookfield 1987 : 17). La gestion des ressources locales, voire de l'environnement plus largement, est négociée à travers des processus politiques et économiques par des acteurs provenant de différentes échelles. Dans le cas des initiatives de jardins pédagogiques à l'étude, l'enjeu de l'accès aux ressources est incontournable puisque ce sont ces ressources qui déterminent la manière dont s'implantent et se développent les jardins pédagogiques dans les établissements scolaires. Par ailleurs, c'est l'accès à ces ressources qui permet d'engendrer des occasions pédagogiques susceptibles d'affecter la relation des humains avec l'environnement. Selon Bryant (1992 : 21), les conflits entourant l'accès aux ressources doivent être situés dans leurs dynamiques historiques et contemporaines. Ainsi, ayant déjà souligné le contexte sociohistorique et politique du mouvement des jardins pédagogiques au Québec, je porte une attention particulière au contexte d'émergence de chacune des initiatives de jardins pédagogiques identifiées dans la MRC de Portneuf et à la manière dont le jardinage pédagogique s'organise autour de l'accès, de l'usage et du contrôle des ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques. Je m'intéresse notamment à la manière dont ces ressources sont négociées et continuent de l'être entre les acteurs des établissements scolaires, du CSSP et du MEQ.

1.2.3 Écologie politique : Deuxième génération

Ensuite, en s'attardant à la « production, dissemination, and contestation of environmental knowledge », Meek (2015 : 448) rejoint la mouvance post-structuraliste de l'écologie politique dans laquelle « l'attention est portée sur l'analyse de la forme de la connaissance et sur la manière dont cette connaissance a été produite [...] que savons-nous du changement environnemental? Et comment cette connaissance a-t-elle été acquise et véhiculée? »

(Gautier et Benjaminsen 2012 : 11). Cette deuxième génération, se souciant toujours de l'influence de l'échelle globale sur les expériences locales, se préoccupe davantage des discours, des savoirs et des représentations (Gautier et Benjaminsen 2012 : 13). Ce tournant discursif du champ de l'écologie politique fait écho à la thèse défendue par l'une des figures marquantes du post-structuralisme, l'anthropologue Arturo Escobar (1999), selon laquelle la « nature » unique, dans sa conception moderne, essentialise la pluralité des expériences humaines. L'anthropologue soutient plutôt l'existence d'une diversité de « natures » en tensions avec laquelle les sociétés et les cultures doivent composer aujourd'hui (Escobar 1999 : 2). Ces « natures » multiples adviennent à travers l'articulation entre des processus historiques et biologiques ainsi que des médiations culturelles qui les supportent: « Each articulation has its history and specificity and is related to modes of perception and experience, determined by social, political, economic, and knowledge relations, and characterized by modes of use of space, ecological conditions, and the like » (Escobar 1999 : 4). Bien que la « nature » soit réelle dans ses conditions biophysiques, elle est une construction sociale produite discursivement par les humains au travers des relations de pouvoir (Escobar 1999 : 2; Gautier et Benjaminsen 2012 : 14; Peet et Watts 1996 : 14). Pour reprendre Roderick Neumann (2005 : 1) dans son introduction de *Making Political Ecology* : « The environment and how we acquire, disseminate, and legitimate knowledge about it are highly politicized, reflective of relations of power, and contested ». Ceci témoigne de l'aspect fondamentalement politique de l'environnement et des savoirs environnementaux. Dans l'étude du mouvement des jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf, j'observe cet aspect à travers les discours et les pratiques des acteurs impliqués dans le jardinage pédagogique ainsi que les politiques éducatives gouvernementales promues à diverses échelles.

D'abord, par une analyse des discours et des pratiques, je m'interroge sur les représentations de l'éducation à l'environnement portées par les différents acteurs impliqués dans les initiatives de jardins pédagogiques. À la lumière de la littérature, ce sera l'occasion d'observer comment chaque initiative produit, véhicule et conteste des savoirs environnementaux qui influencent la relation des humains avec l'environnement. Ensuite, j'observe la manière dont les gestionnaires du CSSP et du MEQ mettent en application des politiques éducatives gouvernementales valorisant certains types de savoirs

environnementaux, notamment par le biais de l'éducation au développement durable. Enfin, je suis particulièrement attentif aux effets et aux retombées de ces politiques éducatives sur la transmission de l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques.

Bref, le cadre théorique de l'écologie politique de l'éducation permet d'observer comment l'éducation à l'environnement s'insère dans le mouvement des jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf. Ce questionnement permet de révéler les processus politiques et économiques de l'éducation pouvant affecter la relation des humains avec l'environnement (Henderson et Zarger 2017 : 286; Meek 2015a : 448; Meek 2020 : 11-12; Meek et Lloro-Bidart 2017 : 213). D'abord, en observant la négociation des ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques des acteurs de différentes échelles, ce mémoire rend compte de la manière dont les initiatives de jardins pédagogiques s'implantent et se développent au prisme de l'éducation à l'environnement. Ensuite, par l'analyse des représentations de l'environnement des acteurs et des politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable, ce mémoire expose comment différentes formes d'éducation à l'environnement – formelles ou informelles – s'insèrent dans le mouvement des jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf et entrent en tension les unes les autres.

1.3 Proposition de recherche

1.3.1 Question de recherche

La question qui guide mon projet de recherche est la suivante : **Comment l'éducation à l'environnement s'insère-t-elle dans le mouvement des jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf?**

1.3.2 Objectifs de recherche

Mes objectifs de recherche sont les suivants :

- Documenter les processus d'émergence des initiatives de jardins pédagogiques en analysant la manière dont les ressources environnementales, humaines, financières et pédagogiques sont négociées à différentes échelles par les acteurs;
- Identifier et analyser les discours et les pratiques relatifs à l'éducation à l'environnement mobilisés par les acteurs impliqués dans les initiatives de jardins pédagogiques;
- Documenter et analyser les politiques éducatives en matière d'éducation au développement durable afin d'identifier les effets et les retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques.

1.4 Méthodologie

1.4.1 Type de recherche

Pour me permettre de répondre à ma question de recherche, j'utilise une méthode ethnographique, soit « une démarche d'enquête, qui s'appuie sur l'observation prolongée, continue ou fractionnée, de situations, d'organisations ou de communautés, impliquant des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) [...], la prise de note la plus dense et la plus précise possible [...] et un travail d'analyse qui soit ancré dans cette expérience de terrain » (Céfaï 2013 : 1). Pour réaliser cette enquête, je mise sur une approche qualitative. Cette approche se concrétise tant dans la nature des méthodes de collecte de données et d'analyse que par la logique de proximité sous-jacente à l'ensemble du processus de recherche (Paillé et Mucchielli 2016 : 13). Ainsi, dans la prise de contact personnelle avec les acteurs sur mon terrain de recherche, je m'intéresse à leurs discours et à leurs pratiques afin d'extraire le *sens* accordé aux formes d'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques. Les connaissances produites dans les résultats de ma recherche sont du ressort de la plausibilité, « c'est-à-dire des représentations savantes qui ont pour ambition de rendre approximativement et plausiblement compte des réalités de référence » (Olivier de Sardan 2008 : 11).

Ce projet de recherche repose sur une étude de cas multiples portant sur les différentes initiatives portneuvoises de jardins pédagogiques, afin de broser un portrait général du mouvement dans ce milieu rural. L'étude de cas est une stratégie pertinente puisqu'elle permet d'appréhender des phénomènes en tant que systèmes complexes qui forment un tout intact et intégré, que l'on peut chercher à comprendre par des descriptions détaillées des gens, des situations, des événements, des interactions et des comportements (Gagnon 2008 : 14). Cette stratégie de recherche me permet d'étudier la manière dont différentes formes d'éducation à l'environnement sont mises de l'avant dans les initiatives de jardins pédagogiques. En phase avec le cadre théorique de l'écologie politique, l'étude de cas multiples permet de détailler et de confronter « des politiques ou des normes environnementales, qui s'appuient sur des discours, et des résultats d'analyses écologiques et sociales à l'échelle locale » (Gautier et Benjaminsen 2012 : 14). Chaque initiative de jardin pédagogique identifiée représente un cas à l'étude.

1.4.2 Opérationnalisation

Après avoir exposé le concept d'éducation à l'environnement et mon intention d'en interroger les manifestations dans les initiatives de jardins pédagogiques, il faut maintenant lier la théorie à l'empirie. L'objectif de cette étape est de passer des concepts abstraits à des indicateurs repérables sur le terrain. Je détaille ce que j'ai observé concrètement sur mon terrain de recherche en me fiant aux objectifs de recherche.

Premièrement, en m'interrogeant sur les dynamiques sociohistoriques et politiques du mouvement des jardins pédagogiques, j'ai porté une attention particulière à la manière dont les ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques⁹ sont négociées entre plusieurs acteurs des échelles locale, régionale et provinciale. J'ai observé comment ces initiatives ont accès à l'environnement (semences, terre,

⁹ Ce classement entre les ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques a été réalisé afin de faciliter l'analyse des données et d'organiser le texte. J'ai défini chacune des ressources au cours de la recherche en m'appuyant sur les grandes thématiques que mes informatrices exprimaient. Le chapitre trois est organisé de manière à présenter les différentes ressources ainsi que leur définition respective.

compost, eau, terrain, infrastructures, etc.), à différentes sources de financement (budgets, bourses, commandites, subventions, concours, etc.), à des personnes impliquées (intervenantes scolaires, animateurs, parents, aînés, bénévoles, conseillers pédagogiques, etc.), ainsi qu'à des outils pédagogiques (formations, guides, documentation, etc.). Cela m'a permis d'avoir une vue d'ensemble sur l'accès, l'usage et le contrôle des ressources locales propres à l'implantation et à l'entretien de telles initiatives ainsi que sur la façon dont elles s'articulent à l'agenda politique et économique des acteurs de différentes échelles.

Deuxièmement, je me suis attardé aux discours des acteurs concernés afin d'avoir accès à *ce que les personnes disent qu'elles font*, mais aussi à leurs pratiques afin de voir *ce que les personnes font* concrètement. D'abord, j'ai observé quels discours, savoirs ou représentations sur l'environnement sont produits, véhiculés ou contestés, afin de mieux comprendre ce qui est dit sur l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques. Ensuite, j'ai observé quelles pratiques sont mises de l'avant afin de mieux comprendre ce qui est fait concrètement en éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques et comment se manifeste la relation des humains avec l'environnement. Enfin, à la lumière de la littérature, des discours et des pratiques, j'ai identifié quelles thématiques sont les plus récurrentes dans les initiatives de jardins pédagogiques.

Troisièmement, en passant en revue les politiques éducatives émises par le MEQ et le CSSP en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable, j'ai observé leurs effets et leurs retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques. J'ai identifié les discours, les savoirs et les représentations de l'environnement et de l'éducation au développement durable véhiculés dans les politiques éducatives gouvernementales. J'ai fait de même lorsque les écoles avaient développé leur propre politique environnementale. Ainsi, j'ai analysé l'articulation des politiques éducatives aux initiatives de jardins pédagogiques afin d'observer comment elles influencent la mise en œuvre de tels projets.

Finalement, en réponse aux trois premiers objectifs de recherche, j'ai été en mesure de rendre compte des processus politiques et économiques de l'éducation pouvant affecter la relation des humains avec l'environnement dans le mouvement des jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf.

1.4.3 Échantillonnage

Sur le terrain, j'ai identifié quatre initiatives de jardins pédagogiques dans la MRC de Portneuf, soit la serre *Éducopousse* de l'école primaire Saint-Charles-de-Grondines à Deschambault-Grondines; le *Jardin des Passereaux* de l'école primaire Marie-du-Sacrement à Saint-Léonard-de-Portneuf; le projet de jardin communautaire de l'école primaire Les Trois Sources à Saint-Basile ainsi que le *Projet Citrouilles* de l'école primaire La Morelle à Saint-Ubalde. Pour une raison méthodologique, j'ai choisi d'étudier les initiatives de jardins pédagogiques dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf parce qu'elles sont plus nombreuses que celles des écoles secondaires. En me limitant au niveau du primaire, j'ai été en mesure de recruter plus de participantes à la recherche et d'obtenir un corpus de données plus substantiel.

L'étude de cas multiples m'a permis de brosser un portrait général du mouvement des jardins pédagogiques et de l'éducation à l'environnement à l'échelle régionale. La recherche sur le terrain s'est déroulée sur une période de sept mois (de mai à novembre 2021). Elle m'a permis de m'intégrer aux différentes activités des initiatives de jardins pédagogiques. Selon l'horaire scolaire des participantes à la recherche et du temps alloué aux ateliers de jardinage, j'ai assisté à plusieurs activités dans chacune des écoles primaires avant la fin de l'année scolaire 2020-2021 ainsi qu'à la rentrée d'automne 2021. Si je pensais pouvoir rejoindre les participantes pendant le congé d'été, la réalité était tout autre puisqu'il était difficile d'entrer en contact avec les participantes alors qu'elles étaient en vacances. Je n'ai donc pas été en mesure de couvrir l'entièreté de la période de jardinage et de prendre le pouls des initiatives de jardins pédagogiques pendant l'été. Cependant, mes visites printanières et automnales plus fréquentes ont considérablement servi à la collecte de données. Au minimum, toutes saisons comprises, j'ai visité chacune des initiatives de jardins pédagogiques à deux reprises.

La population à l'étude dans ma recherche est composée de deux groupes : 1) les intervenantes scolaires impliquées dans les initiatives de jardins pédagogiques; 2) les gestionnaires du Centre de services scolaire de Portneuf (CSSP) et du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Le premier groupe était composé de cinq enseignantes, de deux éducatrices, d'une directrice d'école et d'une mère bénévole, toutes impliquées dans la mise en œuvre des initiatives et désirant participer à la recherche. Dans un premier temps, j'ai procédé au recrutement de ces personnes afin de me joindre rapidement aux équipes des projets et de participer aux activités de jardinage. J'ai établi un premier contact avec les directions des écoles pour qu'elles puissent m'autoriser à mener ma recherche dans leur établissement scolaire et me jumeler aux intervenantes scolaires concernées. Dans un second temps, en me basant sur mes rencontres et mes échanges avec le groupe précédent, j'ai procédé à la sélection puis au recrutement du deuxième groupe, soit les gestionnaires du CSSP et du MEQ. Par un recrutement boule de neige, mes discussions avec certaines intervenantes scolaires m'ont permis de cibler une conseillère pédagogique du CSSP ayant aussi travaillé au MEQ. J'ai également contacté directement la direction générale du CSSP et l'administration du MEQ qui m'ont mis en contact avec une fonctionnaire de chacune des organisations gouvernementales. Le recrutement des participants s'est principalement fait par appels téléphoniques et par échanges de courriels, notamment via des lettres d'invitation à participer à ma recherche.

1.4.4 Production des données

Concrètement, les techniques d'enquête utilisées pour la collecte de données étaient la recherche documentaire, l'observation participante et les entretiens semi-dirigés. Ces techniques se sont appliquées de différentes manières selon les deux groupes de la population à l'étude.

La recherche documentaire m'a permis d'expliquer le contexte sociohistorique de l'essor du mouvement des jardins pédagogiques, notamment au Québec et dans la MRC de Portneuf. Pour avoir accès à ces informations, j'ai consulté une banque d'archives régionale et une

autre nationale, soit le *Centre d'archives régional de Portneuf* (CARP) et la *Bibliothèque et Archives nationales du Québec* (BAnQ). Dans ces banques d'archives, j'ai recherché des documents historiques et des photographies témoignant de la présence de jardins pédagogiques au Québec et dans la MRC de Portneuf. Aussi, j'ai effectué un dépouillement de différents documents scolaires et ministériels en lien avec le concept d'éducation à l'environnement, voire d'éducation au développement durable, qui m'a permis non seulement de révéler les discours des gestionnaires, mais également d'observer la matérialisation d'une partie du processus décisionnel étatique (Bryant 1992 : 18-19; Hull 2012 : 253). J'ai documenté les politiques éducatives du MEQ en matière d'éducation au développement durable ainsi que celles du CSSP pour observer leur application dans les écoles. Dans la mesure où ces documents « are constitutive of bureaucratic rules, ideologies, knowledge, practices, subjectivities, objects, outcomes, even the organizations themselves » (Hull 2012 : 253), ils ont été abordés comme une source de données au même titre que les témoignages récoltés auprès des participants à la recherche.

L'observation participante permet de s'engager dans des situations sociales et de les observer de l'intérieur. Couramment employée en écologie politique, cette « technique d'immersion » (Robbins 2012 : 24) m'a permis de mieux comprendre les discours (*ce que les personnes disent qu'elles font*) et les pratiques (*ce que les personnes font*) des personnes impliquées dans les projets de jardins pédagogiques. Pour ce faire, j'ai observé les différentes activités tenues dans les initiatives et je me suis intéressé aux échanges informels auxquels j'avais la chance d'assister et de participer. Ces échanges se sont déroulés de manière spontanée selon les différents sujets abordés par les acteurs du milieu. Les sujets pertinents à l'étude reliés à l'organisation du jardin pédagogique, aux ressources mobilisées dans le jardin, aux différentes échelles locale, régionale et provinciale, aux politiques publiques, à ce qui est dit et fait à propos de l'environnement ainsi qu'à l'éducation à l'environnement plus largement sont tous des indicateurs auxquels j'ai été attentif et prêt à relancer les participants pour approfondir les conversations (voir Annexes I et II).

Bien qu'il existe plusieurs formes d'intégration du chercheur (Olivier de Sardan 2008 : 48-49; Spradley 1980 : 58), j'ai tout de même essayé du mieux que j'ai pu de privilégier une participation active pour m'imprégner des situations sociales dans lesquelles je me

retrouvais. Or, ce rôle d'observateur participant était « plus souvent l'effet de circonstances, des contraintes de l'enquête, ou des habitudes du chercheur que le produit d'un choix délibéré, contrairement à ce qui est parfois affirmé » (Olivier de Sardan 2008 : 48). En effet, j'ai dû tenir compte du fait que le chercheur, relié à une institution comme un établissement scolaire, est amené à se plier aux priorités de l'école et à un horaire fixe (Bates 2020 : 366). C'était le cas lorsque certaines intervenantes scolaires surchargées par le travail refusaient de m'accorder du temps ou lorsque je n'arrivais pas à les rejoindre pendant les vacances d'été. J'ai donc composé avec le précieux temps qui m'était alloué et j'ai certainement manqué des occasions de produire des données. Néanmoins, l'observation participante m'a permis de produire des données inédites conférant à ma recherche une compréhension approfondie du sujet à l'étude (Bastien 2007 : 128; DeWalt et DeWalt 2011 : 15; Hilgers 2013). Afin de procéder systématiquement et rigoureusement dans la collecte de données, j'ai misé sur le triple travail de perception, de mémorisation et de notation (Beaud et Weber 2010 : 125). Pour ce faire, j'ai tenu à jour un journal de terrain dans lequel je consignais les détails de mes observations. En plus de m'avoir servi de mémoire externe, le journal m'a permis d'accomplir des retours réflexifs sur ma propre pratique, dont je pouvais conserver des traces (Sauvayre 2013 : 42-43). Cette autocritique a été une manière de prendre un recul rétrospectif pour m'aider à perfectionner mes méthodes de production de données sur le terrain (Sauvayre 2013 : 43).

Pour compléter les données récoltées par le biais des observations et des entretiens informels réalisés lors des activités de jardinage, j'ai opté pour les entretiens semi-dirigés dans lesquels j'ai pu approfondir certaines avenues jugées pertinentes (Olivier de Sardan 2008 : 54). Ces entretiens formels étaient réalisés avec les intervenantes scolaires impliquées dans chacune des initiatives de jardins pédagogiques ainsi qu'avec des gestionnaires du CSSP et du MEQ capables de m'informer sur la mise en place des politiques éducatives en matière d'éducation au développement durable (voir Annexes III et IV). C'est à l'aide des entretiens semi-dirigés que j'ai pu « approfondir un domaine spécifique et circonscrit, explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur » (Sauvayre 2013 : 9). Le cadre des entretiens a été préalablement élaboré dans une grille d'entretien ouverte qui a subi quelques ajustements au cours de mes activités de recherche. Cette grille m'a servi de support tangible lors de mes entretiens et m'a

permis de retourner, de manière itérative, sur les différents événements qui ont ponctué ma recherche. Sans tomber dans une rafale de questions posées sur un mode linéaire et hermétique, j'ai plutôt tenté « de rapprocher le plus possible l'entretien d'un mode de communication familier » (Olivier de Sardan 2008 : 59). Afin d'élaborer un outil réellement adapté aux besoins de ma recherche, j'ai utilisé des grilles d'entretien (voir Annexes III et IV) portant sur les thématiques suivantes : les informations sur la personne, les ressources mobilisées, les relations aux différentes échelles, les politiques publiques, les savoirs environnementaux, l'utilisation de l'environnement et l'éducation à l'environnement. Correspondant à mes objectifs de recherche, les thématiques m'ont permis d'orienter les questions posées aux participantes à ma recherche lors des entretiens. Premièrement, les informations sur la personne étaient une stratégie d'introduire la personne au sujet de recherche et d'en savoir plus sur son implication en éducation à l'environnement et/ou dans le jardin pédagogique. Deuxièmement, j'ai interrogé la personne sur les besoins et les enjeux des ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques auxquels elle faisait face dans l'implantation et le développement de son initiative de jardin pédagogique. Troisièmement, je discutais avec elle des relations entretenues avec les gestionnaires se situant aux différentes échelles régionale et provinciale, soit le CSSP et le MEQ, ainsi que de l'application des politiques éducatives dans la mise en œuvre du jardin. Quatrièmement, j'approfondissais les discours, les représentations et les savoirs sur l'environnement produits, véhiculés et/ou contestés dans les activités de jardinage et la manière dont ce qui est dit influence ce qui est fait au jardin, voire la relation des humains avec l'environnement. Finalement, s'il y avait lieu, j'interrogerais la personne sur le type d'éducation à l'environnement déployée et sa pertinence.

1.4.5 Interprétation et analyse des données

Une fois la collecte des données terminée, j'ai procédé à l'analyse du corpus. Afin d'être rigoureux et systématique dans ma démarche, j'ai réalisé une analyse thématique telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2016 : 236) : « Avec l'analyse thématique, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en

rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) ». Pour ce faire, j'ai déployé une « méthode ascendante » (Paillé et Mucchielli 2016 : 249), c'est-à-dire que je généraï des thématiques à un niveau d'inférence faible par rapport au contenu analysé pour ensuite les classer dans des rubriques relativement plus abstraites. En mettant l'accent sur la dénomination plutôt que la classification, cette méthode m'a assuré une justesse d'inférence et donc une meilleure validité de l'analyse (Paillé et Mucchielli 2016 : 249).

Dans un premier temps, je repérais les thématiques saillantes en les extrayant du corpus de données (notes de journal de terrain, verbatims d'entretiens, politiques éducatives gouvernementales et autres documents) pour les inscrire dans un relevé de thèmes. En plus du relevé de thèmes, je tenais à jour un « journal de thématization » (Paillé et Mucchielli 2016 : 273) où étaient reportés mes réflexions et mes essais de regroupement de thèmes. Je pouvais, par la suite, classer ces thématiques dans des rubriques en prenant toujours compte de l'orientation de ma recherche. En second lieu, selon la récurrence, la convergence ou la divergence des thèmes, j'ai construit un arbre thématique, soit « une représentation synthétique et structurée » (Paillé et Mucchielli 2016 : 261) me permettant de relever l'essentiel du corpus de données et d'avoir une vue d'ensemble sur le contenu analysé. Finalement, à l'aide de l'arbre thématique, j'étais en mesure de procéder à un examen discursif des thèmes et des extraits afin d'interpréter le contenu analysé en effectuant un retour de l'empirie vers la théorie, donc en répondant à ma question et à mes objectifs de recherche ainsi qu'en faisant des liens avec mes concepts théoriques (Paillé et Mucchielli 2016 : 295).

1.4.6 Considérations éthiques

La recherche de terrain en milieu scolaire pose des défis éthiques particuliers (Bates 2020 : 366-367; Mycock 2019 : 459). D'abord, pour réaliser ma recherche, j'ai dû obtenir une attestation de la direction de chacun des établissements scolaires étudiés. Ces attestations m'autorisaient à intégrer les établissements scolaires pour des fins de recherche et à participer aux activités de jardinage pédagogique.

Ensuite, mon projet de recherche a obtenu l'approbation du *Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval* (CÉRUL) pour ma demande (2021-131 / 08-06-2021). Après l'examen des informations et des documents transmis au CÉRUL, ma recherche respectait les principes éthiques de la recherche avec des êtres humains. Je pouvais donc entamer le recrutement des participants à ma recherche.

Lors du recrutement, tous les participants ont été informés des objectifs et des implications de ma recherche via un formulaire de consentement. Les intervenantes scolaires et les gestionnaires participantes avaient chacune un formulaire de consentement à remplir. Préalablement à la recherche, tous les participants ont lu, rempli et signé ce formulaire de manière libre et éclairée. J'étais disponible pour répondre à leurs questionnements. Lors des entretiens, je commençais par mentionner les objectifs et les implications de ma recherche, puis je demandais à chaque participant s'il était toujours consentant et s'il avait des questions ou un besoin de précision par rapport à l'entretien ou au projet de recherche. J'ai aussi rappelé à chaque participant la possibilité de ne pas répondre aux questions ou de se retirer de la recherche en tout temps, et ce, sans besoin de justification. Aucun d'entre eux ne s'est retiré de ma recherche. En fait, plusieurs ont souligné que ce moment était l'occasion de se faire entendre tout en prenant du recul par rapport à leur implication au jardin pédagogique et à leur enseignement environnemental.

Enfin, la confidentialité et l'anonymat des participants ont été respectés. Durant toutes les étapes de la recherche, l'ensemble des attestations, des formulaires de consentement, des données, du matériel de recherche ou tout autre document relatif à la recherche ont été conservés sous clé. Seulement les fichiers audio et les transcriptions des entretiens ont été enregistrés en toute sécurité sur mon ordinateur. J'étais le seul détenteur du mot de passe permettant d'accéder aux documents. Pour m'assurer de l'anonymat des participants, chaque prénom a été remplacé par un code ou un pseudonyme. La diffusion des résultats de recherche de ce mémoire a été présentée en ce sens.

Conclusion

Ce mémoire explore comment l'éducation à l'environnement s'insère dans les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf. En tant qu'initiatives d'agriculture urbaine, les jardins pédagogiques offrent une opportunité d'éducation environnementale exemplaire. Or, l'environnement et la construction des savoirs environnementaux inhérents au jardinage pédagogique sont fondamentalement politiques. Ainsi, dans une démarche d'écologie politique de l'éducation, je m'intéresse aux processus politiques et économiques de l'éducation pouvant affecter la relation des humains avec l'environnement (Henderson et Zarger 2017 : 286; Meek 2015a : 448; Meek 2020 : 11-12; Meek et Lloro-Bidart 2017 : 213). D'abord, je porte une attention particulière aux processus d'émergence des initiatives de jardins pédagogiques en considérant la manière dont les ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques sont négociées à différentes échelles par les acteurs impliqués. Ensuite, j'analyse les discours et les pratiques relatifs à l'éducation à l'environnement mobilisés par les acteurs pratiquant le jardinage pédagogique. Enfin, je documente et j'analyse les politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable afin d'identifier les effets et les retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques. L'approche méthodologique qualitative élaborée dans ce mémoire me permet d'opérationnaliser le champ de l'écologie politique de l'éducation en rendant compte des manifestations de l'éducation à l'environnement dans le mouvement des jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf.

Chapitre 2 : Mise en contexte des initiatives de jardins pédagogiques et des politiques éducatives en matière d'éducation au développement durable

Introduction

L'objectif de ce chapitre est de mettre en contexte l'objet d'étude qu'est le mouvement des jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf. D'abord, en présentant le territoire, je décris les différentes initiatives contemporaines de jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf. Quatre initiatives de jardins pédagogiques sont identifiées : la serre *Éducopousse* de l'école primaire Saint-Charles-de-Grondines à Deschambault-Grondines; le *Jardin des Passereaux* de l'école primaire Marie-du-Saint-Sacrement à Saint-Léonard-de-Portneuf; le projet de jardin communautaire de l'école primaire Les Trois Sources à Saint-Basile ainsi que le *Projet Citrouilles* de l'école primaire La Morelle à Saint-Ubalde. Sous la forme d'étude de cas multiples, chaque initiative est décrite de manière à faire ressortir son propre contexte de démarrage et de développement. Ensuite, j'expose la manière dont l'éducation à l'environnement se traduit par l'éducation au développement durable dans le réseau scolaire québécois. La documentation des différentes politiques éducatives gouvernementales portant sur l'éducation au développement durable permet de mieux saisir le cadre dans lequel les initiatives de jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf sont susceptibles d'être implantées et développées. Enfin, ce chapitre permet d'ouvrir une réflexion quant à la négociation des différents savoirs environnementaux produits, véhiculés et contestés dans les initiatives de jardins pédagogiques ainsi que leur impact sur la relation des humains avec l'environnement.

2.1 La municipalité régionale de comté de Portneuf : un territoire à l'étude

Créée le 25 novembre 1981, la municipalité régionale de comté (MRC) de Portneuf est située dans la région administrative (région 03) de la Capitale-Nationale au Québec, Canada. Son territoire couvre une superficie totale de 3 874 km² regroupant 18 municipalités distinctes dans la partie sud et trois territoires non organisés dans la partie nord. La population portneuvoise recensée en 2022 s'élève à 54 336 personnes (Commission municipale du

Québec 2022 : 61). Les villes de Québec et de Trois-Rivières forment deux pôles urbains importants pour la MRC de Portneuf.

Portneuf est un vaste territoire caractérisé par ses montagnes, ses forêts, ses terres agricoles et sa multitude de lacs et de rivières. Le Bouclier canadien et les Basses-terres du Saint-Laurent forment les deux grands ensembles géologiques qui ont façonné le territoire portneuvois et structuré l'occupation humaine du littoral à la montagne en passant par la plaine agricole (Turcotte et Demers 2013 : 12). Cette situation géographique fait de la MRC de Portneuf un territoire riche en ressources naturelles.

Historiquement, l'économie reposait principalement sur la foresterie et l'agriculture. En fait, 83% du territoire est sous couvert forestier tandis que 26% est en zone agricole. Représentant plus de 41% des fermes agricoles et 39% des revenus de ce secteur pour la Capitale-Nationale, Portneuf est la MRC la plus agricole de cette région administrative (CLD de Portneuf 2016 : 12-13). Depuis les années 1950, les secteurs industriels et commerciaux ont amené une diversification des activités économiques de la MRC de Portneuf. Bien que les secteurs primaires et secondaires se trouvent toujours sur le territoire, ils ont tout de même reculé devant le secteur tertiaire à la hausse depuis 2001 (CLD de Portneuf 2016 : 11). De nos jours, les secteurs manufacturiers, agricoles et touristiques dominent les activités économiques de la région.

La MRC de Portneuf compte plusieurs centres de services régionaux. Parmi ceux-ci, c'est le Centre de services scolaire de Portneuf (CSSP) qui figure à l'étude. Offrant différents services éducatifs, le CSSP représente l'ensemble des établissements scolaires publics du territoire. Les établissements scolaires se déclinent en vingt écoles primaires, trois écoles secondaires, ainsi que deux centres de formation professionnelle. Tout comme pour le reste de la province de Québec¹⁰, c'est dans les écoles primaires que les initiatives de jardins

¹⁰ Selon l'étude de Duchemin et Therriault (2018 : 26), les initiatives de jardins pédagogiques sont réparties à 29% dans les établissements préscolaires, à 48% dans les écoles primaires, à 14 % dans les écoles secondaires et à 9% dans les établissements postsecondaires, dans les camps de jour ou encore au sein de groupes de jeunes en difficulté.

pédagogiques sont les plus souvent déployées (Duchemin et Therriault 2018 : 26). Sur cinq projets répertoriés dans la MRC de Portneuf, quatre se déroulent au niveau du primaire. L'autre prend la forme d'une serre écoénergétique et s'adresse aux élèves de l'École secondaire Saint-Marc. Considérant le plus grand nombre de jardins pédagogiques au niveau primaire et pour éviter de me perdre dans ma recherche, je me suis limité aux initiatives de jardins pédagogiques dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf.

2.2 Étude de cas : Les initiatives de jardins pédagogiques dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf

Aujourd'hui, dans la MRC de Portneuf, des acteurs du milieu scolaire se mobilisent de diverses manières pour créer des initiatives de jardins pédagogiques. Depuis les années cinquante, la région subit une forte diminution des fermes familiales pour laisser place à une agriculture intensive, mécanisée et spécialisée ainsi qu'à une expansion urbaine des noyaux villageois (Turcotte et Demers 2013 : 90). Cependant, en parallèle au regain d'intérêt dans les dernières années pour une agriculture artisanale, biologique et à échelle humaine (Turcotte et Demers 2013 : 94), des initiatives d'agriculture urbaine apparaissent sur le territoire portneuvois. Trois projets de forêts nourricières et un jardin pédagogique ont déjà été recensés dans la littérature (Boulianne *et al.* 2019 : 6). Au cours de mes lectures, notamment dans les journaux locaux, j'ai pu découvrir plusieurs autres initiatives d'agriculture urbaine sur le territoire. Dans la MRC de Portneuf, j'ai recensé 19 initiatives d'agriculture urbaine comprenant des jardins communautaires, des jardins collectifs, des jardins pédagogiques et des forêts nourricières (voir Annexe V).

Les initiatives de jardins pédagogiques que j'ai repérées dans les établissements scolaires primaires de la MRC de Portneuf sont les suivantes : la serre *Éducopousse* de l'école primaire Saint-Charles-de-Grondines à Deschambault-Grondines; le *Jardin des Passereaux* de l'école primaire Marie-du-Saint-Sacrement à Saint-Léonard-de-Portneuf; le projet de jardin communautaire de l'école primaire Les Trois Sources à Saint-Basile ainsi que le *Projet Citrouilles* de l'école primaire La Morelle à Saint-Ubalde. Bien que la serre *Éducopousse* de l'école Saint-Charles-de-Grondines, construite en 1989, soit plus connue et se présente de manière plus formelle et détaillée sur le site Internet du CSSP (Commission scolaire de

Portneuf [s.d.]), les autres projets de jardins pédagogiques, plus récents, ont tout de même une tribune dans les journaux locaux et témoignent de la présence d'un véritable mouvement pour le jardinage pédagogique dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf.

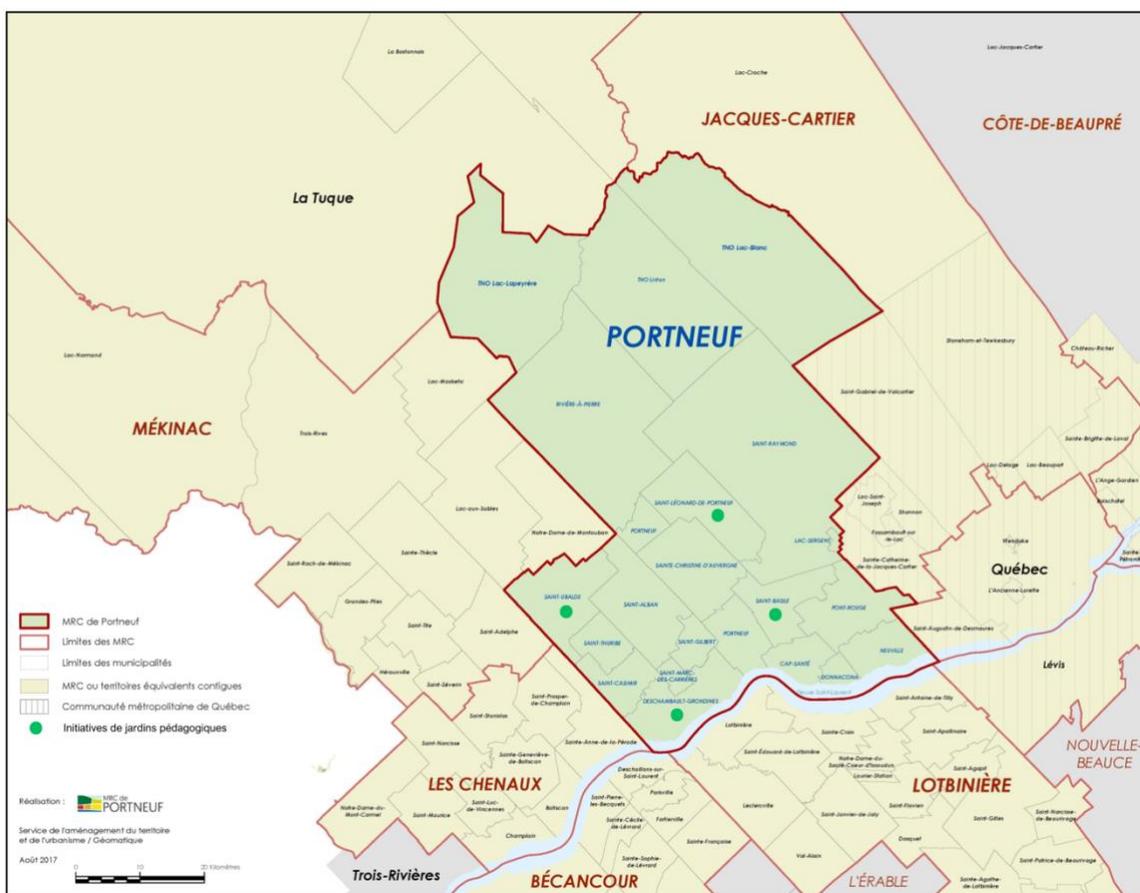


Figure 2 : Carte de la MRC de Portneuf avec les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires (MRC de Portneuf 2017 modifiée par Raphaël Benoit)

Cette section présente l'étude des différents cas portant sur les initiatives de jardins pédagogiques dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf. S'appuyant sur mes observations réalisées sur le terrain (voir Annexe VI), cette étude porte une attention particulière au contexte de démarrage et de développement de ces initiatives.

2.2.1 École Saint-Charles-de-Grondines – Deschambault-Grondines : La serre *Éducopousse*

Jardiner comme à la maison

Située en bordure du fleuve Saint-Laurent, l'école Saint-Charles-de-Grondines est munie d'une architecture qui rappelle les maisons canadiennes d'antan. Lorsque je m'y suis rendu pour visiter l'école et son projet de serre *Éducopousse*, il y régnait un esprit de proximité communautaire chaleureux et accueillant. Par une chaude journée d'août, le petit village longeant le Chemin du Roy était animé par ses villageois habitant des maisons pittoresques. Faisant partie du patrimoine bâti de la région de Portneuf, la petite école, semblable à une grande maison, rappelle l'aspect familial d'une maisonnée : « L'école à Grondines, c'est une ancienne maison. C'est vraiment une maison qui a été transformée en école. C'est un bâtiment patrimonial » (Alliacée). Pour la communauté de Grondines, c'est moins d'une soixantaine d'élèves, de la maternelle 4 ans à la 6^e année, qui fréquentent l'école. Les élèves sont répartis dans trois groupes multiniveaux.

Au Québec, le MEQ prévoit des règles budgétaires de fonctionnement pour les petites écoles. Le *Regroupement de mesures 15560 – Vitalité des petites communautés* « vise à assurer la vitalité des petites communautés et à aider les petites écoles de 60 élèves ou moins » (Gouvernement du Québec 2018 : 143). L'école Saint-Charles-de-Grondines bénéficie donc d'allocations spécifiques pour contrer la dévitalisation de son milieu scolaire et communautaire. Ces allocations permettent à la direction de libérer les enseignantes et d'obtenir les ressources nécessaires à la poursuite de leurs projets, notamment celui de la serre *Éducopousse* et de leur tout récent jardin pédagogique : « On est capable d'aller jusqu'au bout de nos ambitions parce qu'on a de l'argent de plus avec le statut de petite école. Être ailleurs, il faudrait probablement être un petit peu plus créatif dans nos moyens de financement pour y arriver. Mais c'est un choix d'école qu'on a décidé de faire » (Alliacée). Parmi les établissements scolaires étudiés, l'école Saint-Charles-de-Grondines est la seule à bénéficier de cette aide financière. Les autres écoles primaires à l'étude présentent un nombre d'élèves supérieur à celui indiqué dans les critères d'admissibilité de la règle budgétaire du MEQ.

Une école à l'avant-garde

Se démarquant au sein du CSSP, la petite école de Grondines est reconnue comme une des écoles à l'avant-garde sur le plan du développement durable. La construction de la serre *Éducopousse*, en 1989, témoigne des valeurs sociales et environnementales de l'école et de la communauté.



Image 8 : La serre *Éducopousse* de l'école primaire Saint-Charles-de-Grondines à Deschambault-Grondines, 2021

(Photo: Raphaël Benoit)

Ce projet a été développé en partenariat avec le CSSP, la Caisse Desjardins de l'Ouest de Portneuf, Metro Fonds Éco École, le député provincial de l'époque ainsi que la société québécoise d'hydroélectricité Hydro-Québec. Aménagée à quelques pas de l'école, la serre est en fonction du mois de mars au mois de juin et les élèves y font pousser des semis de fleurs et de légumes qu'ils rapportent à la maison à la fin de l'année scolaire. Intégrée au programme des sciences et des technologies, la serre est aussi un outil éducatif utilisé par les enseignantes afin de réaliser des expériences scientifiques. Toutes les enseignantes y sont impliquées à différents degrés. L'une d'entre elles est le pilier du projet et bénéficie de libérations pour consacrer une partie de son temps à la planification et à la réalisation des activités reliées à la serre : «Il y a une enseignante qui croit beaucoup en ce projet. C'est

vraiment elle qui est porteuse du projet » (Alliacée). En tant que porteuse du projet, c'est cette personne qui organise des activités de jardinage et voit à la gestion efficace du jardin.

En plus des allocations pour petites écoles, le projet est en grande partie autofinancé par la vente annuelle de plantes florales et potagères, qui se tient à la mi-juin. Ce moyen de financement confère une certaine autonomie financière au projet et permet d'avoir un fonds de roulement. L'école a donc toujours des ressources financières disponibles pour acheter le matériel nécessaire au démarrage et à l'entretien des semis intérieurs : « Nous avons le budget de la serre qui roule bien avec la vente de plantes. De plus, nous avons aussi la subvention *Vitalité des petites communautés* qui nous permet d'aller chercher vraiment toutes les ressources dont nous avons besoin » (Alliacée). Par exemple, au printemps 2021, avant la fin de l'année scolaire, l'école s'est dotée d'un jardin pédagogique. Étant donné qu'il y avait un surplus de plantes potagères dans la serre et que les jardins débordaient à la maison, l'école a fait appel à un parent bénévole pour construire des jardinières avec du matériel acheté à même le budget du projet. Les élèves ont pu transplanter des tomates, des poivrons, des laitues et plusieurs espèces de fines herbes dans les bacs de jardin, qu'ils ont peint par la suite. Ils ont même eu l'occasion d'apprêter une salade dans la cuisine de la salle communautaire adjacente à l'école.



Image 9 : Le jardin pédagogique de l'école primaire Saint-Charles-de-Grondines à Deschambault-Grondines, 2021

(Photo: Raphaël Benoit)

Un projet rassembleur

Les parents, les grands-parents et les autres bénévoles de la communauté s'impliquent à tous les niveaux dans ce projet, que ce soit dans la planification et l'organisation des activités parascolaires, les campagnes de financement, l'entretien, l'arrosage, les achats, etc. Certains parents et grands-parents viennent même donner des ateliers à l'école afin de partager leurs connaissances et d'initier les élèves aux rudiments du jardinage. Comme les élèves n'utilisent pas tout l'espace de la serre, les membres de la communauté y ont accès pour cultiver leurs propres semis intérieurs. L'école prête une table et, en échange, les volontaires viennent arroser les plantes des élèves : « Il y a une bonne implication au niveau de la communauté. C'est un projet qui ne peut pas être mené seul » (Alliacée). L'école reconnaît la nécessité d'impliquer la communauté dans le projet en optant pour une formule profitable à tous.

Pour le futur du projet, l'école et la communauté envisagent de moderniser la serre en améliorant l'efficacité de son système d'irrigation et en la rendant autonome sur le plan

énergétique. Des esquisses sont sur la table et les démarches de modernisation pourraient être réalisées dans quelques années.

2.2.2 École Marie-du-Saint-Sacrement – Saint-Léonard-de-Portneuf : *Le Jardin des Passereaux*

Les défis d'un projet vivant

L'école primaire Marie-du-Saint-Sacrement est située au nord de la MRC de Portneuf, dans la petite municipalité de Saint-Léonard-de-Portneuf. Au cœur du village entouré de forêts et de champs agricoles, l'école de 106 élèves est un lieu central, à proximité des différents services et infrastructures de la municipalité.

C'est au printemps 2016, au service de garde, qu'est née la première tentative de jardiner dans cette école. Deux éducatrices spécialisées avec peu d'expérience en horticulture, mais très motivées, décident de démarrer un projet de jardin pédagogique en collaboration avec l'agente de développement en loisirs et vie communautaire de la municipalité. Dans le cadre du volet scolaire du *Défi OSEntreprendre*, le projet allait permettre aux élèves du service de garde de cultiver des légumes, des fines herbes ainsi que d'implanter des petits fruits (fraisiers, framboisiers, bleuetiers et cassissiers) fournis par un producteur local : « C'est ce projet [*Défi OSEntreprendre*] qui nous a permis d'avoir un budget pour partir le projet. L'objectif était d'apprendre aux jeunes à gérer une mini-entreprise. Il fallait faire de petites réunions et il y avait un début et une fin au projet » (Brassicacée). Le *Défi OSEntreprendre* est un mouvement québécois organisé par l'organisme OSEntreprendre qui vise à stimuler les initiatives entrepreneuriales des jeunes du primaire jusqu'à l'université en finançant la majeure partie des projets et remettant des prix à ceux qui se démarquent le plus.

La municipalité ajouta un budget de quelques centaines de dollars à ce projet entrepreneurial pour l'achat de petits fruits et de tubercules de patates prêts à planter. Cependant, faute de communication entre l'école et la municipalité, les budgets furent relativement minces et obligèrent les éducatrices à récupérer du matériel et à se débrouiller pour mener à terme le projet. Elles ont donc récupéré du matériel recyclable et accepté les dons des parents pour

pouvoir démarrer des semis intérieurs dans le corridor ensoleillé du service de garde : « On n'avait pas vraiment de budget venant d'en haut. La direction et même la municipalité, au début, semblaient partantes pour embarquer avec nous et, finalement, on s'est rendu compte qu'ils ne nous donnaient pas vraiment de budget et qu'il fallait faire preuve de débrouillardise » (Brassicacée). Une fois les semis intérieurs transplantés dans le jardin, le service de garde s'occupait de l'entretien et de l'arrosage des plantes. Bien aimées par les élèves, qui voyaient les plantes évoluer de jour en jour, les ateliers au jardin étaient une tâche beaucoup plus laborieuse que ne l'avaient imaginé les éducatrices.

En plus d'avoir difficilement accès à un système d'irrigation efficace, personne n'avait la motivation d'assurer une continuité au jardin pendant le congé d'été. Le camp de jour municipal, à qui la mission avait été confiée, s'est buté aux mêmes problèmes d'accès à l'eau que les éducatrices du service de garde. Le jardin a donc été laissé aux aléas météorologiques, ce qui n'a pas été un franc succès du côté de la production potagère. À la deuxième année du projet, la municipalité a engagé une personne du comité d'embellissement local pour veiller sur le jardin pendant l'été. Or, cette personne a dû se retirer en raison d'un congé de maternité et le projet a donc, une fois de plus, été laissé à l'abandon. Cette deuxième tentative a fini par démobiliser les éducatrices responsables du projet.

Un second souffle au projet

C'est au printemps 2020, en pleine pandémie, qu'une collaboration entre un comité citoyen, la municipalité et l'école a permis de refaire une beauté au jardin pédagogique. Après avoir présenté le projet aux élus de la municipalité, le comité citoyen a obtenu un budget d'embellissement, qui permettait d'effectuer les travaux nécessaires au jardin. La nouvelle directrice de l'école a ensuite appuyé le projet et une enseignante s'est jointe au comité pour organiser des ateliers de jardinage.



Image 10 : Un plant de melon d'Oka (*cucumis melo var. reticulatus*) au *Jardin des Passereaux* de l'école Marie-du-Saint-Sacrement à Saint-Léonard-de-Portneuf, 2021

(Photo: Raphaël Benoit)

À la fois productif et ludique, le *Jardin des Passereaux* se veut maintenant un lieu de rencontre, de partage, d'amitié et de découverte s'adressant tant aux élèves qu'à la communauté. Chaque année, les élèves participent activement au démarrage des semis intérieurs, au repiquage des plants, à leur transplantation, à l'entretien du jardin et à la récolte. En prenant contact avec la terre, les élèves apprennent les rudiments du jardinage : « Je trouve que le jardin vient bien s'insérer dans l'école. [...] Je trouve que c'est très important de revenir à la terre et de développer ces savoirs de base parce que les enfants sont tellement dans un univers numérique aujourd'hui. C'était super d'avoir des ateliers dehors et que les enfants touchent à la terre. C'est de ramener les enfants à la base » (Solanacée). Des petits fruits, des légumes, des fines herbes et des plantes médicinales y sont cultivés.

Animés par un animateur-jardinier bénévole, les ateliers de jardinage couvrent une bonne partie de la saison culturelle, dans l'optique d'initier les élèves et de former les enseignantes au partage de connaissances horticoles et environnementales. Ainsi, en passant de la théorie à la pratique horticole adaptée, l'animateur-jardinier accompagne élèves et enseignantes pour

qu'ils se familiarisent avec la production potagère et la transformation alimentaire. Pour l'instant, le projet est limité à la classe de 1^{re} et 2^e années. Or, il est souhaité que le jardin pédagogique devienne un projet-école, c'est-à-dire un projet de plus grande envergure, qui inclurait l'ensemble de la communauté scolaire : « Je pense qu'il faut que ça devienne un projet-école plus qu'un projet de classe. Quand c'est un projet de classe, ça rayonne moins dans l'école. C'est plus limité. Je trouve que jardiner et de s'initier à l'environnement à un jeune âge, c'est essentiel pour l'avenir » (Solanacée). Le comité citoyen, regroupant déjà plusieurs bénévoles, est à la formation d'un comité jardin, qui permettra d'encadrer le projet autour d'un système de gestion efficace. Ce comité regroupera des personnes de la communauté, de l'école et de la municipalité en un petit noyau fort. La répartition des tâches entre les différents membres réduira la charge de travail et assurera la pérennité du projet.

2.2.3 École Les Trois Sources – Saint-Basile : Le projet de jardin communautaire

Un jardin pédagogique distingué par sa communauté

Localisée au cœur de la MRC de Portneuf, la ville de Saint-Basile est entourée de terres agricoles de grandes superficies. L'école Les Trois Sources, adjacente à l'église et près des différents services municipaux, compte 240 élèves, de la maternelle 4 ans à la 6^e année, dont plusieurs sont familiers avec l'agriculture. C'est même une thématique fortement appréciée par les élèves : « Les élèves ont beaucoup d'intérêt pour l'agriculture. T'sais, à Saint-Basile, il y a beaucoup d'agriculteurs et il y a des champs agricoles partout autour de nous » (Liliacée). C'est même cet intérêt commun qui a amené le projet de jardin communautaire à l'école.

Témoignant implicitement d'un certain engagement environnemental, l'école est dotée d'une classe extérieure, d'un système de compostage ainsi que d'un jardin communautaire. Le jardin comporte six jardinières hors-sol et trois parcelles de jardin plein-sol : le grand jardin, le jardin des vivaces (et fines herbes) ainsi que le jardin des trois sœurs.



Image 11 : Le jardin communautaire de l'école primaire Les Trois Sources à Saint-Basile, 2021

(Photo: Raphaël Benoit)

La municipalité au pouce vert

En 2018, une enseignante ayant désormais quitté l'école avait démarré le projet du jardin pédagogique, en collaboration avec la directrice des loisirs, de la culture et de la vie communautaire de la municipalité. Située sur un terrain appartenant à l'école, la municipalité joue un rôle central, car elle fournit toutes les ressources financières et environnementales nécessaires à la poursuite du projet. C'est donc la municipalité qui assure les dépenses pour l'achat des semences, du terreau, du compost, du système d'irrigation, de la construction de jardinières hors-sol et tout autre matériel et accessoires de jardinage : « L'école et la municipalité se parlent beaucoup. C'est vraiment elle [la municipalité] qui a tout déboursé. Il y a beaucoup d'échanges entre les deux. La municipalité collabore très bien dans tout ce que l'on entreprend ici, à l'école » (Liliacée). Pendant le congé d'été, l'école compte sur les employés municipaux et l'implication citoyenne pour arroser et entretenir le jardin. Un boyau d'arrosage et des outils de jardinage y sont disponibles en tout temps. En échange d'un coup de pouce, les membres de la communauté sont invités à venir se servir dans le jardin.

Un exercice de persévérance

Après le déclenchement de l'état d'urgence de pandémie de COVID-19, le jardin a été abandonné. C'est pendant l'année scolaire 2020-2021 qu'une autre enseignante a décidé de prendre le relais. Elle a invité toutes les intervenantes scolaires de l'école à se joindre au projet et à organiser le jardin communautaire. L'enseignante responsable a réussi à planifier et à coordonner les diverses activités de jardinage en échangeant des courriels et en organisant un groupe de personnes impliquées, via la plateforme de communication collaborative Teams. Sans s'y attendre, toute l'école s'est mis les mains dans la terre : « À l'école, tout le monde a embarqué. Pas juste les élèves et les enseignantes, mais aussi les orthopédagogues, la TES, et même la secrétaire. Ils ont tous fait des semis » (Fabacée). À ce moment, le projet de jardin communautaire est devenu en quelque sorte un projet d'école.

Dans le cadre du volet scolaire du *Défi OS* *Entreprendre*, ce sont les élèves de la classe de l'enseignante responsable qui ont supervisé le projet. Accompagnés par leur enseignante, les élèves étaient amenés à participer activement à la prise de décision et à réaliser différentes tâches reliées au jardin.

On avait tout reçu le matériel dans ma classe et, avec mes élèves, on a tout partagé ça selon le nombre d'élèves de chaque classe. Ce sont vraiment les élèves et moi qui s'occupions de l'organisation. J'aime dire que c'était comme un tout inclus [rires]. Selon le nombre d'élèves, les enseignantes recevaient les plateaux, les pots, la terre, les semences et ils pouvaient partir les semis dans leur classe. (Fabacée)

Chaque classe a fait l'expérience de démarrer des semis intérieurs qui ont, par la suite, été transplantés dans le jardin avant la fin de l'année scolaire. J'ai pu participer à quelques-unes des activités de jardinage avec la classe de l'enseignante responsable et observer leur déroulement. D'abord, chaque équipe d'élèves avait un plan de jardin et une annexe avec les informations de base (profondeur, distance entre les semis et distance entre les rangs) pour semer les semences de type « conventionnelles » ou transplanter les plantes potagères. Ensuite, en faisant confiance aux élèves pour s'entraider et semer en bonne et due forme, l'enseignante les laissait réaliser leur tâche. Pendant ce temps, elle et moi circulions dans le

jardin pour répondre aux questionnements des élèves. Enfin, une fois la tâche des élèves réalisée, ils devaient arroser et identifier leurs semis ou leurs transplants avec des roches peinturées préalablement à l'effigie du légume.

Les élèves ont aussi fait appel aux membres de la communauté afin qu'ils s'impliquent dans le jardin et qu'ils viennent le visiter pendant le congé d'été. Lors d'une de mes visites à l'école, les élèves ont rédigé un mémo pour informer la communauté de leur projet dans le journal municipal. Ensuite, ils ont confectionné des affiches qu'ils ont disposées à des endroits stratégiques dans la municipalité : « Ça part des élèves, c'est leur idée. Ils sont allés en mettre un peu partout. [...] Je trouve que ça établit de beaux liens entre la communauté et les élèves » (Fabacée). J'ai notamment eu la chance de participer à l'atelier de confection d'affiches avec les élèves.



Image 12 : Affiche conçue par une équipe d'élèves pour annoncer le projet de jardin communautaire de l'école primaire Les Trois Sources à Saint-Basile, 2021

(Photo: Raphaël Benoit)

Toutefois, malgré les tentatives pour rejoindre la communauté, le projet a du mal à assurer une continuité pendant le congé d'été sans avoir une personne-ressource pour prendre le relais. Les récoltes sont donc peu nombreuses, car l'entretien est difficile pendant la saison estivale : « Mais le jardin a manqué beaucoup d'amour cet été. T'sais il y a eu la sécheresse. Le jardin manquait d'eau, il fallait arroser, mais les gens n'y vont pas. Donc, à long terme, je ne suis pas certaine, s'il ne se passe pas quelque chose, que ce projet durera. Il faut qu'il y ait plus de personnes qui s'impliquent » (Cucurbitacée). Or, pour l'enseignante responsable du projet, le succès du jardin importe peu. Ce sont plutôt tous les apprentissages qui y sont réalisés par les élèves qui font la beauté de ce projet : « Si ça marche, tant mieux, et si ça ne marche pas, ce n'est pas grave. T'sais on est là pour apprendre » (Fabacée). Cette façon de se représenter le jardin pédagogique réduit la pression des intervenantes scolaires quant aux rendements des fruits et légumes.

2.2.4 École La Morelle – Saint-Ubalde : *Le Projet Citrouilles*

Pas que des citrouilles

Près de nombreux lacs et champs agricoles, l'école primaire de La Morelle est située à Saint-Ubalde. Près d'une centaine d'élèves, du préscolaire 4 ans à la 6^e année, fréquentent l'école. Elle est caractérisée par ses projets dynamiques dans lesquels l'implication des parents et de l'organisme de participation des parents (OPP) contribue à garder l'école bien vivante. Parmi les nombreux projets, le *Projet Citrouilles* est un important moyen de financement en plus d'être une occasion pour les élèves de prendre contact avec la terre.



Image 13 : Ouverture de l'autocueillette du *Projet Citrouilles* de l'école primaire La Morelle à Saint-Ubalde, 2021

(Photo: Raphaël Benoit)

Dans ce projet, l'école de La Morelle collabore avec une entreprise forte dans la région, Patates Dolbec Inc. Au départ, à l'automne 2008, c'est le couple de propriétaires de Patates Dolbec Inc. qui a eu l'idée du *Projet Citrouilles* lorsque leurs enfants sont arrivés à l'âge scolaire. Depuis, même si leurs enfants ont quitté l'école primaire, l'entreprise continue de réserver un champ pour y faire pousser différentes variétés de cucurbitacées, soit des courges et des citrouilles. D'abord, au printemps, l'école, les parents et l'agronome de Patates Dolbec Inc. vont au champ pour semer. Ensuite, pendant l'été, ce sont les employés de l'entreprise qui font l'entretien, tandis que l'agronome surveille les anomalies, comme les parasites et les ravageurs. Enfin, à l'automne, lors des récoltes, le champ est ouvert à l'autocueillette pendant deux fins de semaine. Plusieurs parents bénévoles assurent une présence au champ et s'occupent de la vente. L'argent amassé avec la vente des citrouilles et des courges est investi dans l'école pour répondre aux différents besoins des élèves : « Les citrouilles rapportent beaucoup d'argent à l'école. Avec ces sous, il y a toujours eu des améliorations apportées à l'école. On essaye d'en faire profiter tout le monde » (Apiacée). Les améliorations concernent notamment l'aménagement de la cour de récréation, la rénovation des salles de classe et l'achat de matériel technologique et pédagogique pour les élèves.

Pour éviter le gaspillage alimentaire, l'école transforme le reste des courges et des citrouilles dans la cuisine communautaire. C'est dans le cadre de projets entrepreneuriaux qu'une enseignante cuisine de la sauce aux prunes (à la citrouille) avec ses élèves. Cette sauce à base de chair de citrouille est par la suite vendue à la communauté pour ajouter au financement de l'école.

Bien que Patates Dolbec Inc. fournisse le terrain, les semences et l'expertise, le projet s'organise aussi autour du *Comité citrouilles*, qui rallie plus d'une vingtaine de membres, parents et enseignantes confondus. Ce comité permet de coordonner les différentes activités et de répartir les tâches de chacun : « Rassembler du monde c'est plus difficile. C'est pour ça qu'on a fini par se créer un comité. Avec un comité, c'est plus facile de redistribuer les tâches. Chacun a sa fonction » (Chénopodiacée). Pour inciter plus de parents à s'impliquer dans le projet, un système de rémunération a été créé. Le montant d'argent est établi selon un pourcentage de la vente totale des courges et des citrouilles. Il est ensuite versé dans un « compte élève ». Les activités scolaires ou autres besoins de l'élève peuvent ainsi être payés avec l'argent qui se trouve dans ce compte, sans que les parents aient à sortir leur portefeuille.

Un projet qui ne fait pas consensus

Si le *Projet Citrouilles* remplit sa mission de financement et d'initiation des élèves à la production agricole, il ne fait pas consensus au sein de la communauté. Les opinions sont partagées par rapport aux pratiques agricoles de Patates Dolbec Inc., car le plus grand producteur de patates dans l'Est du Canada se base sur un modèle agricole conventionnel hautement mécanisé, voire automatisé, et a recours à plusieurs pesticides et engrais de synthèse dans ses champs : « Il y a un malaise chez les parents autour de l'utilisation des semences traitées. Dans la communauté, il y en a que ça ne leur dérange pas du tout et d'autres qui sont très réticents. Personnellement, j'espère un changement de méthode. T'sais on fait mettre des gants aux enfants lors de la plantation pour qu'ils ne soient pas en contact direct avec les semences » (Apiacée). L'utilisation de semences traitées dans le *Projet Citrouilles* est un sujet controversé.

Sur le plan de la santé et de l'environnement, les risques entourant l'utilisation de semences traitées inquiètent plusieurs parents et intervenantes scolaires. En contrepartie, sur le plan économique, Patates Dolbec Inc. est une entreprise prospère, qui embauche environ 125 travailleurs de la région : « Évidemment, Dolbec embauche beaucoup de parents qui habitent au village. C'est une entreprise importante d'ici. [...] Ce n'est pas juste une compagnie qui utilise des pesticides, c'est une compagnie qui engage beaucoup de monde, dont des personnes qualifiées et scolarisées » (Chénopodiacée). Si l'école et Patates Dolbec Inc. se sont entendues pour tester l'utilisation de semences biologiques pendant une saison de culture, les rendements se sont avérés beaucoup moins élevés en raison des maladies et de l'entretien plus exigeant. À la suite de cette tentative, la décision de poursuivre le projet avec des semences traitées a poussé plusieurs enseignantes à se dissocier du projet et à ne pas se présenter au champ avec leurs élèves lors de la plantation : « Si ce n'est pas des graines bios, on a des collègues ici qui sont vraiment contre et ils n'aiment mieux pas aller au champ quand on plante » (Chénopodiacée). Pour certaines enseignantes, bien qu'elles soient reconnaissantes des bénéfices financiers du projet, c'est aussi le manque d'éducation et de pédagogie qui les a poussées à se retirer. Selon elles, le projet ne permet pas une réflexion critique des élèves sur les techniques agricoles utilisées et il n'intègre pas suffisamment les matières du curriculum au travers du jardinage. L'approche pédagogique revient donc à la discrétion de l'enseignante, qui décide ou non de discuter avec ses élèves des enjeux agroalimentaires et environnementaux : « Ils [Patates Dolbec Inc.] ont donné beaucoup à l'école. Je suis bien contente que ce projet existe, mais il est bien regrettable qu'il n'y ait pas eu, conjointement à la culture, un volet éducatif. Pour moi, ça manquait de sens pédagogique. Au fond, c'est un projet de financement » (Rosacée). Pour l'école, il devient donc difficile de se positionner sur le sujet, car le risque de compromettre le projet est élevé. En plus d'être le plus grand moyen de financement de l'école, cette dernière est aussi dépendante de Patates Dolbec Inc. pour l'entretien et le bon développement du projet. Critiquer le modèle agricole de l'entreprise pourrait priver l'école de ce financement. C'est donc un véritable « débat de développement durable » (Astéracée).

Une école verte

Sur le plan environnemental, l'école de La Morelle se démarque par sa certification UNESCO et son adhésion au mouvement des *Établissements verts Brundtland de la Centrale des syndicats du Québec* (EVB-CSQ). De plus, elle est reconnue comme une des premières écoles primaires du Québec à avoir développé sa propre charte en éducation à l'environnement et au développement durable.

Tout a commencé avec une enseignante, formée comme technicienne en environnement, qui alliait éducation et environnement lors d'activités scolaires. À cette époque, avant même d'emboîter le pas vers un virage environnemental, les projets organisés par cette enseignante donnaient déjà une couleur à l'école : « À notre école, au départ, il avait mon club de l'heure du dîner nommé le *Recyclub*. Il existait et faisait parler de lui parce qu'avec les projets, j'allais chercher des petites subventions qui permettaient de démarrer des nouveaux [projets], année après année » (Rosacée). Ayant cumulé plusieurs années d'enseignement et étant sur le point de prendre sa retraite, cette enseignante est reconnue dans son milieu comme un pilier en ce qui concerne les projets en éducation à l'environnement et au développement durable de l'école de La Morelle.

Bien que la majorité des enseignantes de cette école soient très sensibilisées aux enjeux environnementaux, c'est elle qui obtient des libérations et qui assure la gestion des certifications environnementales : « Ça paraît très bien d'avoir ces titres. Les retombées ne sont pas monétaires, mais c'est un privilège. En échange, il faut remplir les critères et renouveler la certification. Ça, c'est Rosacée [pseudonyme] qui s'en occupe. [...] Elle est impressionnante notre Rosacée » (Chénopodiacée). C'est cette enseignante qui a notamment dirigé le projet de charte en éducation à l'environnement et au développement durable

En 2010, alors que l'école ne comptait pas toutes ces certifications, une conseillère pédagogique du CSSP a approché la direction de l'époque pour créer une charte d'éducation à l'environnement et au développement durable. L'équipe-école, qui avait accepté de se lancer dans ce projet d'envergure, a donc été mise en contact avec Mme Barbara Bader,

professeure titulaire et chercheuse spécialisée en didactique des sciences, en éducation à l'environnement et au développement durable à l'Université Laval. Les enseignantes ont été formées et conseillées par une équipe d'experts en éducation à l'environnement et au développement durable pour concevoir leur charte : « Toute l'école était libérée pour se rencontrer, s'asseoir et penser à tout ça ensemble. On a vraiment pu réfléchir aux enjeux environnementaux qui nous concernent. [...] C'est formidable d'avoir pu travailler avec des sommités comme Mme Bader et ses étudiantes. On a échangé avec elles et elles nous ont conseillés » (Chénopodiacée). S'appuyant sur les seize principes définis par la *Loi sur le développement durable* (LDD) du ministère de l'Environnement et de la Lutte aux changements climatiques (MELCC), cinq principes ont été ciblés pour énoncer les objectifs de la charte sur une période de cinq ans. La mission visait à « [o]ffrir un enseignement de qualité tout en considérant les trois dimensions du développement durable que sont l'environnement, l'économie et la société; [e]nrichir les connaissances des élèves sur certaines questions environnementales et de développement durable locales ou plus globales; [s]usciter l'engagement, développer le jugement critique et favoriser la créativité des élèves » (Commission scolaire de Portneuf 2015).

Peu de temps après avoir conçu la charte, l'école est devenue un établissement vert Brundtland et une école associée UNESCO. Évidemment, la charte fut un outil intéressant pour répondre aux critères d'adhésion de ces organismes. Sur *Le coin Rafale*, espace réservé à la promotion de matériel pédagogique en éducation à l'environnement, accessible sur le site web du MELCC, la charte d'éducation à l'environnement et au développement durable de l'école de La Morelle est montrée comme un modèle à suivre pour les institutions scolaires désirant entamer une démarche similaire. En 2012, la municipalité de Saint-Ubalde s'est même jointe au mouvement en développant sa propre politique de développement durable, soit le *Plan de développement durable*.

Depuis le développement de la charte d'éducation à l'environnement et au développement durable, les projets environnementaux n'ont cessé de se multiplier à l'école de La Morelle :

conservation de l'Île Écolo¹¹, activités à la forêt nourricière¹², ateliers avec l'organisme Croquarium¹³, etc. Il s'agit donc d'une école primaire très active au niveau de l'éducation à l'environnement et au développement durable.

2.3 Documentation des politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation au développement durable

À la différence de l'enseignement agricole du XX^e siècle, le mouvement des jardins pédagogiques du Québec d'aujourd'hui s'ancre dans le courant de l'éducation au développement durable. Proposée par diverses instances gouvernementales, tant au niveau international que local, l'éducation au développement durable est au cœur des nouvelles politiques éducatives gouvernementales. Cette section présente les différentes politiques éducatives portant sur l'éducation au développement durable établies par le MEQ et le CSSP. Bien que certaines des initiatives de jardins pédagogiques étudiées semblent détachées de ces politiques éducatives, l'éducation au développement durable offre tout de même un nouveau cadre pour penser ces initiatives à travers le réseau scolaire québécois. L'organigramme en annexe illustre la manière dont l'éducation au développement durable est véhiculée dans les instances gouvernementales (voir Annexe VII).

2.3.1 Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Au Québec, le mouvement des jardins pédagogiques s'inscrit dans les considérations environnementales des politiques éducatives gouvernementales. Depuis la réforme québécoise de l'éducation en 2006, l'environnement fait partie des « domaines généraux de formation » du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) proposé par le MEQ. Ces « domaines généraux de formation » (Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre-ensemble et citoyenneté) sont définis

¹¹ L'Île Écolo est un projet de conservation de l'environnement situé dans le Parc naturel régional de Portneuf. En rabaska, l'île est accessible aux élèves de l'école pour y faire des apprentissages sur la faune et la flore.

¹² La forêt nourricière de Saint-Ubalde est une initiative citoyenne de permaculture supportée par la municipalité. Située tout près de l'école primaire, les élèves fréquentent ce lieu nourricier à l'occasion lors d'activités scolaires sous formes d'ateliers.

¹³ Croquarium est un organisme québécois qui contribue au développement et à l'épanouissement des jeunes par le jardinage éducatif et l'éducation sensorielle au goût. L'école primaire La Morelle tient régulièrement des ateliers avec Croquarium.

comme « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité » (Gouvernement du Québec 2006 : 42). En matière d'environnement et de consommation, le PFEQ cherche à « amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation » (Gouvernement du Québec 2006 : 47). Bien que le champ de l'éducation à l'environnement puisse s'aligner avec certains principes du domaine général de formation axé sur l'environnement et la consommation, ce champ est plutôt récupéré par le développement durable, notamment par le truchement de l'éducation au développement durable.

2.3.2 La Stratégie gouvernementale de développement durable

Au Québec, c'est le MELCC qui veille au développement durable via la *Loi sur le développement durable* (LDD) adoptée en 2006. Ancré dans seize principes, le développement durable est défini comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. [II] s'appuie sur une vision à long terme qui prend en considération le caractère indissociable des dimensions environnementale, économique et sociale des activités de développement » (Gouvernement du Québec 2006b : 2). Assujetti à la LDD, le MEQ, comme tous les autres ministères et organismes de l'Administration publique, est dans l'obligation d'adopter un plan d'action de développement durable. Bien que le gouvernement du Québec détienne des pouvoirs coercitifs, les organismes scolaires ne sont pas assujettis à la LDD¹⁴. Ceux-ci sont toutefois invités à apporter leur contribution sur une base volontaire.

Dans la *Stratégie gouvernementale de développement durable 2015-2020* (reporté jusqu'au 31 mars 2022), le gouvernement du Québec fait la promotion de l'éducation en vue d'un

¹⁴ « Le gouvernement, dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie 2015-2020, choisit de privilégier une démarche volontaire des organismes municipaux, du réseau scolaire et des établissements de la santé et des services sociaux tout en renforçant son appui à ces initiatives, plutôt que de les assujettir à la LDD tel que cela est possible » (MELCC 2015 : 82)

développement durable en encourageant les projets favorisant l'éducation citoyenne des jeunes.

L'éducation est importante pour conscientiser les jeunes sur les questions environnementales et éthiques, les valeurs, les attitudes, les compétences et les comportements compatibles avec le développement durable. Elle est nécessaire pour assurer leur participation aux prises de décisions. L'éducation en vue du développement durable est orientée vers l'action et l'acquisition de compétences. Elle aide les jeunes à devenir des citoyens engagés, responsables, soucieux de justice et d'équité sociales. Cette approche leur permet de développer leur jugement critique en abordant des questions complexes et en tenant compte de leurs dimensions environnementale, sociale et économique. Elle s'inscrit dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) par l'entremise des domaines généraux de formation et des domaines disciplinaires qui abordent les grands défis de société. Dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie 2015-2020, les MO [ministères et organismes] sont appelés à enrichir cette démarche en œuvrant pour l'éducation en vue du développement durable. Ils sont invités à proposer des activités de sensibilisation et de formation destinées aux jeunes et à travailler de manière collaborative avec les organisations concernées. (MELCC 2015 : 62)

Pour favoriser l'atteinte de ses objectifs de développement durable en éducation, le gouvernement du Québec mise sur l'« éducation visant un développement durable » (MELCC 2015 : 77), soit le chantier structurant numéro 5, *Soutenir et accompagner le milieu scolaire pour la mise en œuvre de la démarche québécoise de développement durable*. Sous la responsabilité du MEQ, un *Plan d'accompagnement du réseau scolaire en matière de développement durable 2016-2020/2021-2022* assure le livrable du chantier en misant sur des actions de sensibilisation, de formation et de valorisation des initiatives des organismes scolaires.

2.3.3 Le Plan d'action de développement durable

Prenant en considération les seize principes de développement durable, le *Plan d'action de développement durable 2016-2020/2021-2022* du MEQ s'inscrit dans les objectifs gouvernementaux de la *Stratégie gouvernementale de développement durable 2015-2020*. Parmi les sept orientations gouvernementales et plusieurs objectifs découlant de cette stratégie, quinze actions ministérielles sont visées dans le plan d'action. La douzième et la

treizième action sont particulièrement intéressantes en ce qui a trait à l'intégration de l'éducation au développement durable en milieu scolaire. J'ai identifié ces actions comme étant celles qui sont les plus susceptibles d'avoir des effets ou des retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques. Il est mentionné que le jardinage en milieu scolaire offre une occasion d'insérer l'éducation au développement durable dans l'enseignement des matières, pour ainsi favoriser l'adoption d'une démarche intégrée de développement durable (Potvin et Bader 2020 : 10).

2.3.4 Le Plan d'accompagnement du réseau scolaire en matière de développement durable

Pour intégrer la sixième orientation gouvernementale dans le réseau scolaire, le MEQ propose un *Plan d'accompagnement du réseau scolaire en matière de développement durable 2016-2020/2021-2022*. Comportant des volets administratif et pédagogique, ce plan est élaboré pour renforcer l'accompagnement en matière de développement durable auprès des centres de services scolaires et des établissements d'enseignement privés, en prévoyant « la mise en place d'actions structurantes favorisant la durabilité de pratiques administratives et pédagogiques significatives visant à développer l'esprit réflexif et critique chez les représentants, les intervenants et les apprenants du milieu » (MEES 2016a : 5). Ce sont les membres de la *Table d'accompagnement-conseil du réseau scolaire* (TASCO) qui mesurent l'avancement des travaux du plan d'accompagnement ainsi que sa mise en œuvre. La TASCO, qui représente tous les paliers du milieu scolaire, constitue un lieu d'information, de formation et de participation (MEES 2016a : 12). Selon une de mes informatrices, la TASCO est la principale instance de communication entre l'ensemble du réseau scolaire et le MEQ en matière de développement durable.

La Table [TASCO] regroupe une douzaine d'organisations du réseau comme la Fédération des centres de services scolaires, la Fédération des établissements d'enseignement privés, les associations de direction générale des centres de services scolaires et des commissions scolaires, les cadres scolaires, etc. Nos rencontres avec ces personnes provenant de différents milieux nous alimentent dans notre démarche, que ce soit pour les consulter ou pour valider des éléments [quant à l'intégration du développement durable dans le réseau scolaire]. La TASCO, c'est notre principal interlocuteur avec le réseau. (Asclépiadacée)

Animée par le MEQ en collaboration avec le MELCC, la TASCO a pour objectif principal d'amener les centres de services scolaires et les établissements d'enseignement privés « à se doter *volontairement* d'une démarche de développement durable » (Je souligne MELCC 2015 : 82). Selon le dernier plan d'action, la cible d'adhésion pour 2022 représente de 30% des organismes scolaires (MEQ 2021b : 7).

2.3.5 Guide d'action : Accompagner une démarche intégrée de développement durable en milieu scolaire

Pour soutenir l'adoption de démarches de développement durable par les organismes scolaires du réseau, le MEQ a fait appel à l'Institut Hydro-Québec en environnement, développement et société (Institut EDS) pour coordonner et réaliser le *Guide d'action : Accompagner une démarche intégrée de développement durable en milieu scolaire*. En vertu de la stratégie gouvernementale, ce projet pilote s'inscrit dans le plan d'action et le plan d'accompagnement du MEQ. Le guide suggère l'adoption d'une démarche intégrée de développement durable en plusieurs étapes, soit les phases de diagnostic, de mobilisation et d'idéation (Potvin et Bader 2020 : 6). Le caractère « intégré » de la démarche repose sur « une vision commune et une action complémentaire entre l'enseignement, la gouvernance et les partenariats de chaque établissement scolaire » (UNESCO 2017 dans Potvin et Bader 2020 : 11). Dans cette démarche, l'intégration de l'éducation au développement durable dans l'enseignement et l'apprentissage est considérée comme importante, car elle « met à la disposition des individus les moyens nécessaires pour leur permettre de changer leur façon de penser et d'agir pour construire un avenir durable » (Potvin et Bader 2020 : 11). Il est question d'une éducation au développement durable « transformatrice », c'est-à-dire qui mise « sur des prises de conscience critiques et une réflexion approfondie sur les causes du malaise actuel afin de favoriser une remise en question de notre système de surconsommation qui génère pollutions et inégalités sociales » (Potvin et Bader 2020 : 12).

2.3.6 L'éducation au développement durable en trois volumes

Toujours pour inciter les organismes scolaires à prendre le virage du développement durable, le MEQ a aussi publié un document en trois volumes portant spécifiquement sur l'éducation

au développement durable. Faisant partie du plan d'accompagnement, ce document s'adresse au personnel enseignant ainsi qu'aux conseillers pédagogiques. Le premier volume retrace les principaux repères historiques et décrit le concept d'éducation au développement durable. Le deuxième établit des liens entre le PFEQ et l'éducation au développement durable. Finalement, le troisième vise l'accompagnement de l'intégration de l'éducation au développement durable dans l'enseignement et l'apprentissage.

L'éducation au développement durable, qui suit les objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU, est définie comme suit :

L'éducation au développement durable s'appuie ainsi sur des valeurs telles que l'empathie, la solidarité et l'entraide, l'équité, la responsabilité sociale et individuelle, le respect de la nature et des êtres humains, l'ouverture à l'autre, la liberté d'expression et la créativité. Dans l'étude d'une problématique soulevée par le développement durable, comme les changements climatiques, la biodiversité ou la consommation responsable, l'élève doit emprunter une approche systémique et multidimensionnelle et développer sa pensée critique. (MEES 2019a : 8)

Loin d'être une discipline de plus à ajouter aux programmes d'enseignement, l'éducation au développement durable se veut une éducation globale et transversale, qui tient compte de l'environnement, de la société et de l'économie, soit les trois dimensions interreliées du développement durable (Diemer et Marquat 2014). Les domaines généraux de formation, les contenus disciplinaires ainsi que les compétences disciplinaires et transversales du PFEQ forment le point d'ancrage de l'éducation au développement durable. C'est par l'entremise du PFEQ que « l'éducation au développement durable amène l'élève à exercer progressivement son esprit critique, à élaborer des scénarios prospectifs pour bâtir un monde meilleur et à adopter des valeurs et des comportements qui contribueront à la pérennité de nos sociétés » (MEES 2019b : 1). Pour ce faire, il est nécessaire que l'élève interprète, sous différents angles, un enjeu de développement durable au cours de son cheminement scolaire. Les apprentissages relatifs à l'éducation au développement durable demandent de recourir à des « approches pédagogiques dynamiques, innovantes et structurantes » (MEES 2019c : 26).

2.3.7 La Politique sur le développement durable du Centre de services scolaire de Portneuf

L'éducation au développement durable se reflète aussi au sein des politiques éducatives du Centre de services scolaires de Portneuf (CSSP). Selon l'article 207.1 de la *Loi sur l'instruction publique*, les centres de services scolaires sont dans l'obligation de gérer leurs ressources financières et humaines de façon écoresponsable (Gouvernement du Québec 2022 : 74). C'est le seul mandat coercitif lié à l'environnement et au développement durable, voire à l'écoresponsabilité, qui revient aux centres de services scolaires. Or, dans le cadre de la première *Stratégie gouvernementale de développement durable 2008-2013/2014*, le MEQ a obligé les centres de services scolaires du réseau de l'éducation à élaborer et à adopter une politique de développement durable. Ainsi, en 2014, le CSSP s'est doté de sa première *Politique sur le développement durable*.

D'abord, la *Politique sur le développement durable* est axée autour de trois principes directeurs, soit le développement d'une conscience environnementale, l'utilisation efficiente et responsable des ressources ainsi que le partenariat (Commission scolaire de Portneuf 2014 : 5). Ensuite, selon les objectifs d'éducation et de formation, cette politique éducative vise à « [p]romouvoir et encourager les actions visant le respect de l'environnement et les principes du développement durable; [f]avoriser le développement de comportements responsables de la part des membres de la commission scolaire; et [s]usciter, soutenir et reconnaître les initiatives locales de développement durable » (Commission scolaire de Portneuf 2014 : 5). De plus, les objectifs de gestion renvoient à la gestion énergétique des infrastructures, une saine gestion des matières résiduelles, l'entretien des terrains et des immeubles ainsi qu'à l'acquisition de biens et services écologiquement et socialement responsable (Commission scolaire de Portneuf 2014 : 6). Enfin, la *Politique sur le développement durable* agit à titre de cadre de référence quant à l'engagement de ses membres dans ce dossier. Toutes les unités administratives du CSSP y sont assujetties, c'est-à-dire que cette politique s'applique autant aux élèves qu'au personnel, aux parents et aux bénévoles (Commission scolaire de Portneuf 2014 : 4). Malgré le fait que le CSSP ne mentionne pas l'éducation à l'environnement et au développement durable dans sa politique, il est tout de même susceptible de supporter ce type d'éducation dans ses établissements

scolaires en faisant la promotion de la gestion des matières résiduelles, de verdissement des cours d'écoles, de construction de classe extérieure ou de développement de projets environnementaux éducatifs.

Conclusion

Cette mise en contexte permet d'exposer la situation actuelle du mouvement des jardins pédagogiques dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf par rapport à son évolution sociohistorique. D'abord, les observations décrites dans l'étude de cas multiples montrent que plusieurs acteurs du milieu de l'éducation se mobilisent pour créer et développer des initiatives de jardins pédagogiques dans les écoles primaires portneuvoises. Cette mobilisation locale des acteurs témoigne de la présence d'un véritable mouvement pour le jardinage pédagogique dans la MRC de Portneuf. Les initiatives de jardins pédagogiques étudiées sont toutes différentes les unes des autres. Effectivement, bien qu'elles se rallient à un but commun, soit le jardinage pédagogique, chaque initiative possède des composantes qui lui sont uniques et qui dépendent de son contexte de démarrage et de développement. Ainsi, les initiatives de jardins pédagogiques partagent une relation étroite avec ce que leur milieu offre.

Ensuite, la documentation des politiques éducatives gouvernementales permet de mieux saisir le cadre dans lequel les initiatives de jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf sont susceptibles d'être implantées et développées. Depuis la LDD de 2006, ce cadre correspond spécifiquement à celui de l'éducation au développement durable privilégiée par le gouvernement du Québec et ses ministères. S'appuyant sur les discours de développement durable des instances internationales, les politiques éducatives gouvernementales, portées par les échelles provinciale et régionale, montrent que l'éducation au développement durable s'érige comme une dominante dans le réseau scolaire québécois. À l'échelle locale, l'application de l'éducation au développement durable dans les initiatives de jardins pédagogiques est inégale. Certains établissements scolaires avancent des projets alors que d'autres ne choisissent pas cette direction.

Enfin, s'il est tentant de tirer une conclusion selon laquelle l'éducation au développement durable est au cœur de chacune des initiatives de jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf, il semble que le degré d'adhésion des acteurs mobilisés est variable. Certaines intervenantes scolaires impliquées dans les initiatives de jardins pédagogiques n'ont aucune connaissance de l'existence de l'éducation au développement durable, tandis que d'autres, comme c'est le cas pour les enseignantes de l'école La Morelle à Saint-Ubalde, sont fièrement engagées dans une démarche d'éducation à l'environnement et au développement durable. Aussi, les politiques éducatives gouvernementales montrent que l'intégration d'une véritable démarche d'éducation au développement durable est très engageante pour les établissements scolaires qui connaissent déjà une surcharge de travail. Or, la majorité des initiatives de jardins pédagogiques étudiées ne vise pas nécessairement à atteindre les critères d'une telle démarche. Dans ce cas, c'est plutôt une approche volontaire basée sur les propres intérêts des intervenantes scolaires en matière d'environnement ou de développement durable qui se révèle. C'est donc sur un large continuum que se négocient, à travers les différentes échelles, les savoirs environnementaux véhiculés dans les initiatives de jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf. Ultimement, c'est au travers de cette négociation que les initiatives de jardins pédagogiques peuvent affecter la relation des humains avec l'environnement.

Pour la suite de ce mémoire, ce chapitre agit à titre de cadre de référence sur lequel s'appuient les chapitres trois et quatre. Il permet, d'une part, de mieux comprendre comment les initiatives de jardins pédagogiques s'organisent autour de l'accès et du contrôle des ressources négociées à différentes échelles. D'autre part, il permet de mieux saisir les discours et les pratiques relatifs à l'éducation à l'environnement ainsi que les effets et les retombées des politiques éducatives gouvernementales sur les initiatives de jardins pédagogiques.

Chapitre 3 : La négociation des ressources nécessaires au jardinage pédagogique en milieu scolaire

Introduction

En m'appuyant sur l'étude de cas multiples de la mise en contexte du chapitre deux, je pose ici un regard sur la manière dont les initiatives de jardins pédagogiques s'organisent autour de l'accès, de l'usage et du contrôle des ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques (voir Annexe VI). Ces ressources sont nécessaires au démarrage et au développement d'un jardin pédagogique. Je m'intéresse principalement à la manière dont ces ressources sont négociées à différentes échelles par les acteurs impliqués dans les initiatives de jardins pédagogiques. Pour chacune des ressources détaillées dans cette section, je développe comment elles s'articulent aux échelles régionale et provinciale, soit le CSSP et le MEQ. C'est l'occasion de constater les ressources proposées par ces paliers gouvernementaux afin de stimuler la création d'initiatives de jardins pédagogiques. Ainsi, ce chapitre permet de mieux comprendre comment la négociation des ressources s'inscrit dans des processus politiques et économiques propres au milieu de l'éducation qui sont susceptibles d'affecter la relation des humains avec l'environnement dans les jardins pédagogiques.

3.1 Ressources environnementales

Planter et entretenir une initiative de jardin pédagogique dans une école nécessite des ressources environnementales. Par « ressources environnementales », j'entends tous les éléments « naturels » nécessaires à faire pousser une plante (semences, terre, eau, compost, etc.) ainsi que toutes les infrastructures bâties à cet effet.

L'accès à un terrain où une école pour implanter une initiative de jardin pédagogique est probablement la première chose à laquelle il faut penser avant de démarrer un tel projet (Lévesque 2018 : 139). Toutes les initiatives étudiées ont facilement accès à un terrain pour cultiver. L'accès à la propriété du terrain change d'une initiative à l'autre. Dans l'étude de

cas multiples, j'ai observé trois types de propriété de terrain différents, soit privée, scolaire ou municipale. Premièrement, à Saint-Ubalde, dans le partenariat entre l'école primaire de La Morelle et Patates Dolbec Inc., le *Projet Citrouilles* est implanté sur une terre agricole privée de l'entreprise. Deuxièmement, pour les initiatives des écoles Saint-Charles-de-Grondines et Les Trois Sources, le jardin se trouve sur le terrain de l'école appartenant au CSSP. Finalement, le jardin pédagogique de l'école Marie-du-Saint-Sacrement est situé sur un terrain municipal. Il pourrait être tentant de tirer une conclusion rapide selon laquelle il est plus facile d'implanter une initiative de jardin pédagogique en milieu rural compte tenu de la disponibilité des terres. Cependant, quand l'ensemble des ressources est pris en compte, la situation semble être tout autre : « Souvent quand je parle du projet de jardin à Saint-Léonard, les gens me disent : « C'est facile, vous êtes à Saint-Léonard. Vous êtes dans le bois. C'est facile de cultiver ». Alors que ce n'est pas toujours facile. Il faut des personnes motivées. Ça prend une volonté quelque part et un budget » (Brassicacée). Dans plusieurs cas, les ressources financières, humaines et pédagogiques posent problèmes.

Une des principales difficultés rencontrées par les personnes impliquées dans les initiatives de jardins pédagogiques est l'accès à un système d'irrigation adéquat. L'accès à l'eau est un point névralgique dans le choix d'emplacement d'un jardin, car elle est nécessaire à la survie des plantes (Duchemin et Therriault 2018 : 16; Lévesque 2018 : 154). Plusieurs de mes informatrices ont rapporté que le système d'irrigation est parfois peu accessible, notamment en contexte de jardinage scolaire : « Je dirais que la grosse difficulté dans notre serre, c'est que c'est une vieille, vieille serre. Donc vraiment pas autonome. Pas d'irrigation, rien. Il faut arroser à la main et tout faire à la main » (Alliacée). Les intervenantes scolaires doivent alors négocier avec la direction de l'école ou la municipalité pour avoir un accès à l'eau nécessaire à l'irrigation des végétaux.

Les tâches manuelles doivent être réalisables en milieu scolaire. Évidemment, les intervenantes scolaires doivent pouvoir effectuer les différentes tâches tout en surveillant leurs groupes et en donnant des explications. Ainsi, les ressources doivent être accessibles et convenir à la classe.

En fait, on n'était pas très bien outillés. On n'avait pas d'accès à l'eau. Il fallait voyager du service de garde au jardin avec nos cruches d'eau. [...] On a demandé à la municipalité si on pouvait avoir un accès à l'eau et ils nous ont dit de prendre l'eau de la cabane du terrain de balle. Mais c'était beaucoup de gestion et trop long. Il y avait une série de procédures avant d'amener le boyau d'arrosage au jardin. De plus, ce n'était pas facile à faire avec de jeunes enfants, car je devais toujours les surveiller. Donc, ça devenait plate d'aller arroser le jardin. On voulait quelque chose d'accessible comme des barils d'eau par exemple. (Brassicacée)

La sélection des variétés (Lévesque 2018 : 141) et le choix des semences (Lévesque 2018 : 143) sont aussi des éléments importants lorsqu'il est question de jardiner à l'école. Comme les élèves et les intervenantes scolaires ne sont pas à l'école pendant l'été, la facilité et la saisonnalité motivent les choix de culture. Des cultures faciles d'entretien permettent d'obtenir une bonne récolte. Un choix de semences fait en conséquence de la saisonnalité permet aussi aux élèves de voir les résultats de la culture à la rentrée d'automne. Bien que certaines initiatives fassent le choix des semences biologiques, l'accessibilité des semences conventionnelles et la facilité des semences traitées sont perçues comme des options plus simples par quelques enseignantes : « Ça prendrait beaucoup plus de soin si on plantait des semences bios, mais on n'est pas à l'école l'été pour s'en occuper. Donc, on se dirige vers des semences enrobées [traitées], c'est plus facile » (Chénopodiacée). Considérant les risques que représentent les semences traitées pour la santé et l'environnement, les avis des intervenantes scolaires sont partagés quant au choix des semences utilisées dans le jardin.

Les initiatives de jardins pédagogiques ont recours à différents amendements pour obtenir un sol fertile. Le compost est le principal amendement utilisé. En fait, au Québec, 70 % des initiatives de jardins pédagogiques possèdent un coin compost au jardin pour amender leur sol (Duchemin et Therriault 2018 : 33). Bien que la majorité des établissements scolaires étudiés ait mis en place un système de compostage dans le cadre de leur gestion des matières résiduelles, aucun ne produisait son propre compost pour le jardin. La livraison du compost est assurée par les personnes impliquées dans les initiatives de jardins pédagogiques, les municipalités ou les partenaires.

Pour aménager leur jardin pédagogique, les intervenantes scolaires utilisent différentes infrastructures. Si toutes les initiatives étudiées sont en culture plein-sol, seulement l'école Les Trois Sources est dotée de jardinières hors-sol : « L'idée derrière les bacs à jardin surélevés est de rendre le jardin le plus accessible possible. T'sais il y a une maison pour aînés à côté de l'école et on veut qu'ils puissent venir jardiner » (Fabacée). Une pratique courante est aussi de faire des jardinières plein-sol en encadrant quelques parcelles de jardin avec du bois. D'autres initiatives ont recours à des infrastructures plus sophistiquées comme la serre *Éducopousse* à Deschambault-Grondines ou les équipements et les entrepôts de Patates Dolbec Inc. à Saint-Ubalde. L'accessibilité aux infrastructures est donc très variable d'une initiative à l'autre.

Pour ce qui est du CSSP, mon étude ne montre pas de moyens tangibles pour favoriser l'accessibilité aux ressources environnementales. Toutefois, les objectifs de la *Politique sur le développement durable* en matière d'éducation, de formation et de gestion engagent le CSSP à suivre la voie du développement durable et donc, à rendre accessibles les ressources nécessaires aux initiatives. Ce serait le seul levier qu'offrirait cette politique aux intervenantes scolaires désirant obtenir des ressources pour mener à bien leur initiative de jardin pédagogique. En fait, la *Politique sur le développement durable* du CSSP est une occasion pour les intervenantes scolaires et les directions des établissements scolaires de négocier les ressources nécessaires à l'implantation et à l'entretien des initiatives de jardins pédagogiques. Or, très peu d'intervenantes scolaires revendiquent l'accès aux ressources nécessaires au jardinage pédagogique par le biais de cette politique. Elles font plutôt pression directement sur la direction d'école.

Au MEQ, aucun moyen n'a été trouvé pour rendre plus accessibles les ressources environnementales dans les initiatives de jardins pédagogiques. Les seuls moyens mentionnés en ce sens sont les sources de financement pour l'embellissement des cours d'école. Après, c'est le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (MAPAQ) ou le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) qui occupe la majeure partie du financement pour les initiatives de jardin pédagogique dans les écoles.

Il y a une règle budgétaire sur l'embellissement des cours d'école. Cependant, le premier réflexe d'un centre de services scolaire est d'acheter des modules de jeux, alors que le budget pourrait servir à l'aménagement d'un jardin, la construction d'une classe extérieure ou au verdissement de la cour d'école tout simplement. Il y a donc là un travail de sensibilisation à faire. (Asclépiadacée)

Si les intervenantes scolaires doivent s'informer des différentes sources de financement offertes au réseau scolaire pour le développement du jardinage pédagogique, il est nécessaire que le MEQ et le CSSP participent à un travail de sensibilisation quant à la disponibilité des offres.

Pour l'implantation et l'entretien d'une initiative de jardin pédagogique, les ressources environnementales sont incontournables. Les éléments de la « nature » et les infrastructures nécessaires au jardin doivent être accessibles et adaptés au milieu scolaire afin de faciliter l'entretien et l'obtention de récoltes fructueuses. Les intervenantes scolaires négocient généralement avec la direction d'école pour faciliter l'accès aux ressources environnementales. Sinon elles s'organisent entre elles pour arriver à leurs fins.

3.2 Ressources financières

L'accessibilité aux ressources financières est importante dans la création et le développement d'une initiative de jardin pédagogique. Sans budget, il serait difficile de démarrer ou de gérer un tel projet. Il est donc impératif de trouver des moyens de financement et d'établir un budget avant de se lancer (Duchemin et Therriault 2018 : 15; Lévesque 2018 : 144). Par « ressources financières », j'entends tous les moyens de financement utilisés par les personnes impliquées dans les initiatives ainsi que ceux offerts par le CSSP, les différents ministères du gouvernement du Québec (MEQ, MELCC, MAPAQ et MSSS) et autres organismes (commanditaires, subventions, concours, etc.) ou partenaires.

Dans les établissements scolaires primaires étudiés, les moyens de financement des initiatives de jardins pédagogiques sont diversifiés. Toutes les écoles s'organisent par divers moyens à l'échelle locale. Les intervenantes scolaires qui s'impliquent dans les initiatives ont recours

à l'autofinancement, au financement municipal, à des demandes de subventions ainsi qu'à des partenariats avec des entreprises privées régionales. Dans cette section, je développe les différents moyens de financement identifiés dans l'étude des différents cas.

L'autofinancement permet d'assurer un fonds de roulement et une certaine autonomie financière au projet. Les intervenantes scolaires usent de leur créativité pour définir la manière de s'autofinancer. Dans l'étude de cas multiples, tous les établissements scolaires, à différents degrés, trouvent des moyens d'autofinancer leur initiative. Parmi ceux-ci, la vente de semis (Saint-Charles-de-Grondines; Marie-du-Saint-Sacrement et des Trois Sources), de légumes (La Morelle) et de produits transformés (La Morelle) ont été identifiés comme des moyens d'autofinancement efficaces : « Tout ce qui est matériel, il faut le payer, mais on est autosuffisant avec notre vente de semis » (Alliacée). Si certains établissements scolaires (La Morelle et Saint-Charles-des-Grondines) réussissent à financer l'entièreté de leur initiative par autofinancement, d'autres (Marie-du-Saint-Sacrement et Les Trois Sources) ont besoin de la collaboration de leur municipalité pour obtenir un budget suffisant à la réalisation de leurs activités horticoles. C'est d'autant plus le cas en milieu rural, où les établissements scolaires sont généralement moins avantagés sur le plan financier. Embellissant du même coup le territoire de la municipalité, les jardins pédagogiques sont généralement bien accueillis par les organisations municipales : « Financièrement, la municipalité est très ouverte. Si on avait des demandes claires, elle serait prête à s'impliquer encore plus. Elle nous fournit déjà les semences et tout le matériel. En fait, on leur demande ce que l'on veut. [...] Nous avons une bonne collaboration avec la municipalité » (Cucurbitacée). Cependant, pour les instigatrices des initiatives de jardins pédagogiques, il est parfois difficile de se fier entièrement aux budgets octroyés par leur municipalité, car le budget doit être renégocié à chaque année. L'administration des fonds est souvent réservée à des employés municipaux et les budgets peuvent être plus austères d'une année à l'autre, ce qui ne garantit pas la stabilité financière des initiatives qui ont recours à ce type de financement.

Afin de minimiser les coûts et de composer avec des budgets restreints, certaines personnes impliquées récupèrent du matériel et acceptent les dons communautaires : « On n'avait pas de budget venant d'en haut. T'sais la direction et même la municipalité au début semblaient

partantes pour embarquer avec nous et, finalement, on s'est rendu compte qu'ils ne nous donnaient pas vraiment de budget et qu'il fallait faire preuve de débrouillardise. [...] On a encore voulu recycler et prendre les dons des parents. Donc on ramassait les pots de yogourt et les pots de margarine pour nos semis (Brassicacée). La récupération du matériel et les dons permettent d'ancrer le projet dans une démarche d'économie circulaire et de réduire considérablement les coûts (Duchemin et Therriault 2018 : 15; Lévesque 2018 : 140).

Les demandes de subventions permettent d'avoir accès à du financement supplémentaire. Plusieurs organismes¹⁵ offrent ce type de financement. Cependant, les formulaires à remplir pour obtenir ces subventions exigent souvent un nombre élevé d'heures de travail pour finalement obtenir bien peu de sous. Par exemple, les enseignantes qui remplissent des demandes de subventions ont souvent l'impression de « courir après des petits montants qui ne valent pas toujours la peine » (MD : 5). Avant de remplir une demande, il est donc important de réfléchir au ratio entre le travail requis et le résultat final. Parfois, il vaut mieux investir du temps dans de plus grosses subventions (Lévesque 2018 : 172). Effectivement, une subvention de 5 000 \$ à 10 000 \$, bien qu'elle soit généralement plus difficile à obtenir, est beaucoup plus rentable que de chercher constamment des petits montants de 500 \$ en s'éparpillant dans des formulaires d'aide financière.

Les entreprises privées jouent aussi un rôle majeur dans le financement d'initiatives de jardins pédagogiques. Il suffit de penser aux dons de Patates Dolbec Inc., à l'école de La Morelle à Saint-Ubalde, dans le cadre du *Projet Citrouilles*, pour réaliser que certaines entreprises privées s'adonnent à la philanthropie en réservant des fonds pour des projets sociaux et environnementaux dans leur communauté : « Avec eux [Dolbec], il n'y a jamais de problème d'argent » (Chénopodiacée). Cependant, il semble que peu d'initiatives ont la chance d'être supportées par des entreprises privées d'aussi grande envergure.

¹⁵ Au Québec, il existe plusieurs exemples d'organismes de soutien pour le développement des jardins pédagogiques. Il suffit de penser aux diverses tables de concertation et aux organismes communautaires régionaux qui touchent les secteurs de l'alimentation, de l'éducation, de la préemployabilité, du soutien à l'enfance et des aînés (Lévesque 2018 : 170). Les subventions pour les écoles ainsi que celles municipales et gouvernementales peuvent aussi jouer un rôle majeur dans le financement des initiatives de jardins pédagogiques (Lévesque 2018 : 174).

Au niveau du CSSP, les ressources financières offertes pour les initiatives de jardins pédagogiques ou autres projets axés sur l'éducation à l'environnement et au développement durable sont pratiquement nulles. Par l'intermédiaire de la direction générale, le CSSP administre son budget et alloue des montants spécifiques selon les différents projets éducatifs des établissements scolaires. Les directions d'école et les intervenantes scolaires bénéficient du financement seulement pour les initiatives reliées à leur projet éducatif : « Il n'y a pas de budget alloué spécifiquement dans le développement durable. C'est vraiment pour des projets liés au projet éducatif de l'école. Donc, faudrait vraiment que le développement durable soit bien identifié dans leur projet éducatif » (Lamiacée). Une initiative de jardin pédagogique doit donc cadrer dans le projet éducatif déterminé par l'équipe-école pour obtenir du financement de la part du CSSP. Or, bien que les établissements scolaires puissent mettre en place des initiatives de jardins pédagogiques, l'intérêt pour l'environnement et le développement durable n'est pas toujours présent dans les projets éducatifs. Il y a donc un travail de sensibilisation à faire dans les écoles pour stimuler l'intérêt pour l'environnement et le développement durable. Même lorsqu'il est question de santé globale des élèves dans les projets éducatifs, plusieurs écoles s'orientent plutôt vers les sports pour atteindre cet objectif.

Les établissements scolaires peuvent cependant bénéficier du financement du CSSP pour les activités culturelles et scientifiques : « Actuellement, on a un comité culturel et scientifique, qui est assuré par une direction d'école et qui a dans son mandat de travailler avec les services éducatifs pour s'assurer de faire le pont entre les établissements scolaires et le CSSP. Le côté scientifique du jardinage convient bien dans ce cas » (Lamiacée). Sous forme d'offre de services, un répertoire d'organismes, d'artistes et de scientifiques permet aux intervenantes scolaires de choisir des activités qui sont financées à 75% par le CSSP et à 25% par l'établissement scolaire. Or, aucune offre ne vise spécifiquement le jardinage pédagogique.

Les établissements scolaires peuvent aussi faire appel aux conseillers pédagogiques des centres de services scolaires pour cibler des demandes de subventions et obtenir du

financement. Les conseillers pédagogiques peuvent, par exemple, aller chercher des montants importants qui seront affectés à plusieurs établissements scolaires d'une même région. C'est le cas avec le projet *Place aux sciences* dans Portneuf, qui a permis le développement de plusieurs initiatives scientifiques et technologiques, dont certaines sont axées sur l'environnement et le développement durable. Par exemple, c'est dans le cadre de *Place aux sciences* que l'école primaire La Morelle a pu démarrer le projet de conservation l'Île Écolo, en collaboration avec le Parc naturel régional de Portneuf. Les montants alloués ont notamment permis d'aménager l'île et d'organiser des sorties scolaires en rabaska pour y accéder. Comme mentionné, la tâche supplémentaire qu'exigent les demandes de subventions est parfois un obstacle à la création et au bon développement des initiatives, surtout pour les enseignantes qui ont déjà un horaire chargé. C'est pourquoi il est pertinent d'avoir une personne, comme un conseiller pédagogique, qui veille à remplir ces demandes de subventions afin de s'assurer que des ressources financières soient disponibles lorsque des intervenantes scolaires en ont besoin.

Sinon, les enseignantes doivent aller chercher des petites subventions par-ci par-là. Une subvention chez Metro, une subvention à la Caisse populaire... C'est un temps infini pour aller chercher du financement. [...] Ce n'est pas aux enseignantes d'aller chercher du financement. Occasionnellement, peut-être... Mais quand ce sont plusieurs subventions, ça prend énormément de temps.
(Astéracée)

Les conseillers pédagogiques peuvent également faire une demande de financement à la direction générale de leur centre de services scolaire pour la formation des enseignantes dans des domaines spécifiques. C'était le cas à l'école de La Morelle à Saint-Ubalde, lors de la formation des enseignantes à l'Université Laval, par Mme Barbara Bader. Ces formations permettent de bien outiller les intervenantes scolaires lorsqu'elles s'impliquent dans des projets environnementaux et de développement durable, comme peuvent l'être les initiatives de jardins pédagogiques.

Au niveau ministériel, le réseau scolaire est financé selon les règles budgétaires émises par le MEQ. Bien qu'il existe une multitude de règles budgétaires réservées à toutes sortes de

secteurs d'activités, il y a essentiellement deux grandes familles, soit celle du *fonctionnement* et celle de l'*investissement*. La règle budgétaire de fonctionnement concerne tout ce qui a trait à la configuration de base des services donnés par l'ensemble des organismes scolaires (formation générale, activités éducatives, services, etc.). La règle budgétaire d'investissement concerne plutôt tout ce qui est lié aux infrastructures du réseau scolaire (mobilier, appareillage, outillage, développement informatique, éloignement, etc.). Cependant, ces règles budgétaires sont parfois méconnues des membres du réseau scolaire. Cette méconnaissance ne permet pas de vider les enveloppes budgétaires destinées à leur secteur d'activité : « Les ressources financières, souvent, elles sont là, mais elles sont méconnues. [...] Il y a un travail de sensibilisation à faire. Ça fera partie de notre prochain plan d'action. On veut que le réseau [scolaire] connaisse mieux ces règles budgétaires et tout ce qu'elles peuvent offrir comme possibilités » (Asclépiadacée). Ce sont donc des ressources financières disponibles qui peuvent financer des initiatives de jardins pédagogiques, mais elles demeurent souvent inutilisées.

Étant donné la grande quantité de petites écoles en milieu rural, la règle budgétaire *Vitalité des petites communautés* s'avère intéressante pour les établissements scolaires concernés. Dans l'étude de cas multiples, l'école primaire Saint-Charles-de-Grondines, à Deschambault-Grondines, est la seule à répondre aux critères de cette règle budgétaire qui lui permet de développer des projets sans se soucier des besoins financiers. C'est notamment le cas pour le financement du projet de la serre *Éducopousse* et de l'implantation du tout récent jardin pédagogique. C'est en grande partie grâce à cette règle budgétaire que l'école peut financer ses activités de jardinage pédagogique.

Ça reste qu'on est capable d'atteindre nos ambitions parce qu'on est une petite école et qu'on a accès à de l'argent de plus. Être ailleurs, il faudrait probablement être un petit peu plus créatif dans nos moyens de financement pour y arriver. Mais c'est un choix d'école qu'on a décidé de faire. L'argent, on pourrait l'investir ailleurs, mais ici, on y croit [au jardinage pédagogique]. (Alliacée)

Bien que le MEQ soit doté d'un plan stratégique incluant le développement durable, ce ministère n'offre pas d'enveloppes budgétaires spécifiquement dédiées au développement

durable aux centres de services scolaires. La question du financement devient donc importante. Évidemment, si les centres de services scolaires et les établissements scolaires n'ont pas les ressources financières pour intégrer des projets de développement durable, il est fort probable que le MEQ rencontre de la résistance lorsqu'il proposera lui-même des démarches en ce sens : « Il y a plein d'ouverture et il se passe plein de choses [en matière de développement durable] dans le réseau [scolaire]. Mais la principale source de résistance, c'est quand il n'y a pas de budget associé. Mais on ne va pas obliger et encore moins si nous n'avons pas les fonds nécessaires » (Asclépiadacée). Même pour les fonctionnaires du MEQ, il n'est pas toujours facile d'obtenir un budget pour réaliser des projets en développement durable dans le réseau scolaire. Les méandres bureaucratiques qu'exigent les demandes de budget expliquent les difficultés rencontrées par les fonctionnaires, et ce, même si ces personnes ont beaucoup de volonté : « Ma problématique par rapport à ce travail était d'aller chercher le financement. C'est hyper compliqué au niveau du ministère [de l'Éducation] » (Astéracée). La gouvernance et les délais administratifs ralentissent souvent les travaux des fonctionnaires qui sont pourtant plein de volonté. D'autant plus que la communication entre les différents ministères quant à l'octroi de subventions est parfois défailante. C'est le cas pour les initiatives de jardins pédagogiques. Le MEQ n'offre pas de subventions explicitement pour ce type de projet dans les établissements scolaires. Le MAPAQ se charge de cette mission sans nécessairement consulter le ministère concerné par l'éducation. Un parallèle peut être tracé avec le MSSS, qui supporte l'organisme 100° offrant plusieurs ressources financières visant le développement de saines habitudes de vie, dont la création de jardins pédagogiques.

Parfois, il y a des choses qui se font par d'autres ministères que nous, au MEQ, nous ne sommes pas au courant. Par exemple, le financement disponible pour la création de jardins pédagogiques ou l'équivalent au MAPAQ. Le MAPAQ a pris la décision de financer ces projets, mais a fait appel au MEQ beaucoup plus tard. (Asclépiadacée)

Généralement, à court terme, les ressources financières nécessaires au démarrage des initiatives de jardins pédagogiques sont facilement accessibles de la part du gouvernement et des ministères. C'est plutôt à long terme que les projets subissent les impacts de

l'imprévisibilité des coupes budgétaires à l'échelle nationale (Duchemin et Therriault 2018 : 15). Les initiatives de jardins pédagogiques doivent donc se trouver d'autres moyens de financement à l'échelle locale, soit à même les établissements scolaires ou avec les communautés, les municipalités, les organismes ou les entreprises privées régionales. Ce sont ces moyens de financement qui permettent la pérennité des initiatives de jardins pédagogiques.

Le financement représente un des plus grands défis d'une initiative de jardin pédagogique. C'est pourquoi il est nécessaire de bien planifier le budget et de trouver des moyens de financement efficaces et pérennes. Les intervenantes scolaires négocient localement les moyens de financer leur initiative de jardin pédagogique, car l'aide financière gouvernementale ne permet pas d'assurer une stabilité à long terme du projet et elles ne sont pas toujours bien informées des offres du CSSP et du MEQ.

3.3 Ressources humaines

En tant que projet d'agriculture urbaine, les initiatives de jardins pédagogiques sont généralement pensées à « échelle humaine ». Ce concept d'urbanisme est caractérisé par « des formes adaptées aux dimensions humaines, mais aussi sur un parti pris qui donne la priorité aux personnes dans l'aménagement » (Vivre en ville 2017). Effectivement, en s'adressant « tant aux enfants, qu'aux adultes et aux communautés » (Duchemin et Therriault 2018 : 4), la dimension humaine des jardins pédagogiques est importante. Cependant, pour s'assurer du bon fonctionnement du jardin, plusieurs enjeux de ressources humaines sont à considérer. Par « ressources humaines », j'entends toutes les personnes nécessaires ou en position d'améliorer l'organisation et la gestion des initiatives de jardins pédagogiques.

Les établissements scolaires voulant démarrer un jardin pédagogique ont recours à différents types de personnes-ressources. Fortement employé par mes informatrices, le terme de « personne-ressource » se rapporte à la personne responsable désignée comme « porteuse du projet » (Duchemin et Therriault 2018 : 14; Legrand 2019 : 46). Provenant du personnel de l'école ou de la communauté, elle peut être instigatrice du projet comme en être seulement la

responsable, mais son rôle est particulièrement important afin de rallier les autres personnes impliquées vers un but commun. Pour mener le projet à terme, il est essentiel que cette personne-ressource soit motivée, engagée, persévérante, compétente (surtout en communication) et qu'elle bénéficie d'un soutien externe (Lévesque 2018 : 22). À l'école Saint-Charles-de-Grondines et à La Morelle, ces personnes-ressources disposent de libérations autorisées par les directions d'écoles pour consacrer du temps de travail à l'organisation et aux tâches à effectuer au jardin. Les autres enseignantes des écoles étudiées qui n'ont pas cette chance doivent s'organiser selon leurs heures de travail, soit pendant les cours ou pendant les périodes libres : « Il faut au moins un levier, soit au moins une personne-ressource dans l'école, qui est vraiment motivée, qui prend en charge le projet et qui sera appuyée par sa direction et son centre de services scolaire » (Astéracée). Cependant, advenant le cas où cette personne quitte le projet, son départ génère de l'instabilité, qui peut mettre en péril la pérennité du projet (Duchemin Therriault 2018 : 18; Legrand 2019 : 48). La précarité du milieu de l'éducation rend évidemment difficile la durabilité des initiatives. Les changements de direction, les départs et les arrivées des intervenantes scolaires ainsi que la suppléance affectent la stabilité des projets. Le tout est fortement accentué par la pénurie de main-d'œuvre dans le milieu de l'éducation ainsi que par les changements administratifs des centres de services scolaires dans les dernières années.

Il y a plein de possibilités, c'est juste que ça prend toujours des personnes-ressources pour rallier tout le monde ensemble. Sauf que les gens changent et on oublie rapidement. Dans notre milieu, c'est tellement précaire. Il y a beaucoup de changements. Il y a beaucoup de rotation d'enseignantes, de directions et de suppléance qui ne permettent pas d'avoir une stabilité pour développer des projets à long terme. (Brassicacée)

La surcharge de travail qu'entraîne l'implantation et l'entretien d'un jardin pédagogique sont un autre défi de taille pour les intervenantes scolaires impliquées dans les initiatives. Dans tous les cas à l'étude, les enseignantes et les éducatrices ont souligné la charge de travail substantielle qu'amènent les initiatives de jardins pédagogiques. Souvent, elles sont réticentes à s'investir dans un tel projet parce qu'elles craignent de manquer de temps. D'ailleurs, c'est l'une des causes majeures de l'échec des initiatives de jardins pédagogiques (Duchemin et Therriault 2018 : 14; Legrand 2019 : 46). Effectivement, les projets deviennent

souvent une tâche supplémentaire pour les enseignantes, ce qui rend la gestion du temps plus difficile, surtout lorsqu'elles n'obtiennent pas de libérations pour s'investir davantage dans le projet. Toutefois, malgré les difficultés rencontrées, la plupart des personnes impliquées semblent croire fortement au projet : « C'est vraiment un beau projet. Mais c'est beaucoup de temps et d'organisation » (Fabacée). Cet intérêt marqué peut devenir une source de motivation pour ne pas abandonner le projet.

De plus, lorsque les intervenantes scolaires sont bien entourées et supportées pour réaliser le projet, il devient moins exigeant de le faire vivre. Tout d'abord, les initiatives de jardins pédagogiques semblent mieux fonctionner lorsque plusieurs membres du personnel de l'école s'impliquent et collaborent pour entretenir le jardin. Effectivement, les intervenantes scolaires qui se rallient vers un projet commun ont un plus grand pouvoir décisionnel sur les orientations prises par le comité d'établissement et la direction de l'école. Si certaines enseignantes s'impliquent seulement par plaisir, certaines d'entre elles poussent leur implication vers des formes diversifiées d'engagement, notamment par rapport aux enjeux environnementaux. Dans ma recherche, plus les enseignantes étaient engagées dans des projets environnementaux, plus les initiatives étaient fécondes et organisées. Le soutien de la direction de l'établissement scolaire est d'autant plus bénéfique, car elle a un pouvoir décisionnel sur l'attribution des ressources, notamment la libération des enseignantes. En plus de faciliter les communications, ce soutien est source de légitimité auprès des intervenantes scolaires, du personnel d'entretien, des parents ainsi que des centres de services scolaires ou autres instances supérieures qui représentent l'établissement (Lévesque 2018 : 168). Généralement, les élèves sont motivés et prêts à s'impliquer dans les projets : « Les élèves adorent aller travailler dans le jardin » (Brassicacée). S'il y a toujours quelques réticents, la grande majorité est contente de sortir pour apprendre au jardin.

Ensuite, l'implication de la communauté permet aussi d'alléger la charge de travail des intervenantes scolaires dans les initiatives de jardins pédagogiques. Dans la majorité des cas, le bénévolat est central lors du démarrage et du développement de projets environnementaux dans les écoles, notamment lorsqu'il est question de jardins pédagogiques (Duchemin et Therriault 2018 : 15; Legrand 2019 : 46). Les parents, les aînés et les autres bénévoles de la

communauté offrent une aide considérable aux intervenantes scolaires pour l'implantation et l'entretien du jardin, et ce, en ancrant l'école dans la communauté. Le développement de bonnes relations avec la communauté est un atout pour assurer la pérennité du projet ainsi que pour encourager le « vivre-ensemble » (Lévesque 2018 : 171-172). Cependant, selon ma recherche, trouver des bénévoles est un obstacle majeur à l'implantation et à l'entretien des initiatives de jardins pédagogiques. De plus, le bénévolat n'est pas garant de stabilité, surtout lorsqu'il est question de corvées plus exigeantes : « C'est une lourde tâche supplémentaire pour mon enseignante et, t'sais, des fois, ça peut être difficile de trouver des bénévoles. Il faut vraiment y croire pour embarquer là-dedans » (Alliacée). Pour inciter les membres de la communauté à s'impliquer davantage, certaines initiatives forment leur propre comité-jardin (Duchemin et Therriault 2018 : 19; Lévesque 2018 : 22; Legrand 2019 : 47-48). Principalement composés de parents bénévoles, les comités permettent de redistribuer les tâches de chacun et de recruter un plus large bassin de personnes prêtes à donner un coup de main au jardin. Cette cohésion d'équipe facilite l'entretien du jardin tout en étant également nécessaire à l'organisation des activités et à la gestion efficace du projet. Le *Projet Citrouilles* est la seule initiative étudiée à s'être dotée d'un comité-jardin.

Enfin, la collaboration municipale offre une opportunité de consolider les initiatives de jardins pédagogiques. En plus de pouvoir financer les projets, les municipalités peuvent décider d'offrir de la main-d'œuvre par l'intermédiaire des travaux publics afin de réaliser diverses tâches au jardin. Ce soutien permet d'assurer une continuité au projet pendant les congés scolaires, notamment pendant les vacances d'été. Tout en poursuivant la mission éducative des initiatives de jardins pédagogiques, les camps de jour, généralement sous la responsabilité des municipalités, sont aussi une alternative pour assurer une présence au jardin pendant l'été.

Cette période estivale est synonyme d'abondance pour les jardins. Les plantes potagères y sont transplantées avant la fin de l'année scolaire et cette période annonce un long processus de maturation des végétaux avant les récoltes. Or, si le jardin nécessite un entretien régulier en été, les élèves et les enseignantes sont en vacances et ne sont pas toujours présents pour s'en occuper. Ils doivent ainsi s'organiser autrement pour assurer la continuité du projet

pendant les vacances d'été : « Je pense que l'enjeu principal est d'assurer la continuité pendant l'été. Ça prend au moins une personne qui s'occupe du jardin pendant l'été. C'est ça que les écoles n'ont pas. C'est beau d'avoir un jardin, mais il faut quelqu'un pour s'en occuper pendant l'été » (Brassicacée). Durant les congés scolaires, la cohésion d'équipe est favorable pour veiller à l'entretien du jardin par les différentes personnes impliquées (Legrand 2019 : 47). Un facteur de réussite est de trouver de bons partenaires avec qui s'affilier dans le projet, notamment sur les plans éducatif, technique ou financier (Lévesque 2018 : 168). Certaines écoles ont recours à des animateurs-jardiniers pouvant apporter des connaissances horticoles autant aux élèves qu'aux enseignantes, sous la forme d'ateliers de jardinage. Bien que cette ressource soit généralement plus dispendieuse, elle permet aux enseignantes de se libérer de cette tâche supplémentaire et d'être formées en même temps que les élèves dans les ateliers. Il est rare que cette personne donne des ateliers bénévolement, à moins qu'elle croie au projet et qu'elle y soit elle-même impliquée.

Le CSSP ne dispose pas de ressources humaines spécifiquement dédiées aux initiatives de jardins pédagogiques ou aux autres projets environnementaux. Cependant, les conseillers pédagogiques des centres de services scolaires peuvent devenir des ressources importantes pour soutenir et former les intervenantes scolaires : « L'enseignante porteuse du projet a été libérée. Elle a pu rencontrer la conseillère pédagogique pour recevoir de l'accompagnement » (Alliacée). Selon mes informatrices, les conseillers pédagogiques des centres de services scolaires sont de plus en plus nombreux à s'intéresser à l'éducation à l'environnement et au développement durable. Par leur contact direct avec les intervenantes scolaires, ils deviennent le meilleur moyen d'obtenir de l'accompagnement de la part des instances supérieures. L'exemple de l'école La Morelle à Saint-Ubalde, pour la conception de leur charte en éducation à l'environnement et au développement durable, témoigne du rôle important des conseillers pédagogiques dans la création et le développement des projets environnementaux. Entourés d'un large réseau, les conseillers pédagogiques ont un accès privilégié aux sciences de l'éducation par l'intermédiaire des chercheurs et des experts de l'éducation à l'environnement et au développement durable, dont les intervenantes scolaires peuvent bénéficier : « Nous étions libérées pour développer la charte et les conseillers pédagogiques sont venus pour nous aider à la concevoir. Il y avait aussi plusieurs experts,

dont Mme Barbara Bader de l'Université Laval et ses étudiantes en recherche. C'est à ce moment qu'on a eu beaucoup de support » (Chénopodiacée). Le large réseau des conseillers pédagogiques peut donc bénéficier aux intervenantes scolaires.

Au MEQ, le récent poste d'officier en développement durable est une ressource pertinente pour les projets en éducation au développement durable dans le réseau scolaire. Peu connu auprès des intervenantes scolaires, c'est une ressource à laquelle elles peuvent faire appel pour leurs propres projets environnementaux dans les écoles. Veillant au développement durable au sein du MEQ ainsi que dans l'ensemble du réseau scolaire, l'officier en développement durable est en mesure de répondre aux questions et de rencontrer des personnes à la pièce afin de les orienter dans leurs projets. Cependant, seul à porter ce titre au MEQ, il ne fait pas d'accompagnement terrain dans le réseau scolaire en matière de développement durable. Évidemment, il semble limité qu'une seule personne puisse s'occuper du développement durable dans tout le réseau scolaire : « Souvent, le réseau scolaire est en avance sur ce que le ministère [de l'Éducation] est capable d'offrir. On est parfois en rattrapage » (Asclépiadacée). Ce phénomène est d'autant plus renforcé par la temporalité ministérielle qui impose d'énormes délais dans l'approbation des projets en matière de développement durable : « La machine ministérielle est probablement le plus grand obstacle pour mettre des choses en place en matière de développement durable. Pas parce qu'il y a un manque de volonté, mais à cause du fonctionnement et de l'organisation » (Asclépiadacée). Selon la gouvernance hiérarchique, une série de fonctionnaires doivent lire, relire, faire suivre et approuver un projet avant qu'il entre en activité.

Le MEQ est conscient de la précarité du milieu de l'éducation. Il y a des enjeux de ressources humaines qui dépassent largement la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans le réseau scolaire et qui ont des impacts directement sur la qualité de l'enseignement.

De façon générale, pas seulement pour les projets en développement durable, tout le monde est surchargé dans le réseau scolaire présentement. Le ministère [de l'Éducation] le sait et mène des travaux. [...] [C]'est un enjeu et ça ne touche pas seulement le développement durable. Ça touche à des fondements comme l'enseignement de base et la prise en charge des élèves. (Asclépiadacée)

Dans son *Plan d'accompagnement-conseil du réseau scolaire en matière de développement durable 2021-2022*, le MEQ prévoit la création d'un réseau de répondants en développement durable pour le réseau scolaire. Chaque centre de services scolaire devra être doté d'un répondant qui « assurera une présence accrue auprès de celles et ceux qui mettent en œuvre le développement durable dans le réseau scolaire » (MEQ 2021a : 7). Récemment créé, ce réseau de répondants est une solution dont je n'ai pu observer les effets et les retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques étudiées.

Selon ma recherche, les enjeux de ressources humaines sont les plus problématiques. Plusieurs de mes informatrices ont mentionné qu'elles étaient surchargées et qu'elles manquaient de temps : « Mais c'est le temps qui manque. C'est un beau projet, mais ça peut devenir lourd quand même » (Alliacée). De plus, le congé d'été vient interrompre l'entretien du jardin à l'école : « L'été, pendant les vacances, c'est là le nerf de la guerre. Personne n'est à l'école pour s'occuper du jardin » (Brassicacée). Effectivement, l'entretien du jardin en été et le manque de temps à y consacrer pendant l'année scolaire représentent les plus grands défis des initiatives de jardins pédagogiques, comme le confirme l'étude de Duchemin et Therriault (2018 : 38). Si certaines intervenantes peuvent négocier des libérations avec leur direction d'école, peu d'entre elles les obtiennent alors que la surcharge et la pénurie de main-d'œuvre frappe de plein fouet le milieu de l'éducation. Ce contexte ne favorise pas l'émergence d'initiatives dans le réseau scolaire, car les paliers gouvernementaux régional et provincial se concentrent sur les matières dites « essentielles ».

Les ressources humaines sont donc indispensables aux initiatives de jardins pédagogiques. S'il est difficile pour une seule personne de porter un tel projet à bout de bras, s'entourer de membres de la communauté est un atout fort considérable. Les élèves, les intervenantes scolaires, les membres du personnel de l'école, les directions, les parents, les aînés, les bénévoles, les conseillers pédagogiques et les autres partenaires de la communauté sont toutes des personnes qui permettent d'assurer une gestion efficace d'un tel projet. À la

différence des autres types de ressources, les ressources humaines sont difficilement négociables dans un contexte de surcharge de travail et de pénurie de main-d'œuvre.

3.4 Ressources pédagogiques

L'éducation et la pédagogie sont inhérentes à la mission des initiatives de jardins pédagogiques. Défini comme un « outil éducatif » (Duchemin et Therriault 2018 : 4; Legrand 2019 : 12), le jardin est parfois utilisé par les intervenantes scolaires pour intégrer les différentes matières dans leur enseignement. Dans d'autres cas, ce n'est que par pur plaisir que les intervenantes scolaires s'adonnent au jardinage avec leurs élèves. Toutefois, dans tous les cas, un ensemble d'apprentissages et de compétences ressortent de cette expérience (Duchemin et Therriault 2018 : 8). Les ressources pédagogiques permettent d'orienter les intervenantes scolaires dans la réalisation d'un jardin pédagogique. Par « ressources pédagogiques », j'entends toutes les ressources pouvant améliorer les méthodes d'enseignement au sein des initiatives de jardins pédagogiques.

Le jardin pédagogique est reconnu dans la littérature comme une « opportunité d'appliquer une approche expérientielle » (Duchemin et Therriault 2018 : 4) à l'éducation. Effectivement, pour plusieurs intervenantes scolaires, le jardin offre un complément à l'enseignement des matières du curriculum. Cependant, une base de savoirs environnementaux et horticoles est nécessaire non seulement à l'implantation et à l'entretien du jardin afin d'obtenir des récoltes, mais aussi à la portée de l'enseignement. Si plusieurs personnes impliquées dans les initiatives de jardins pédagogiques détiennent ces connaissances, beaucoup n'ont que peu ou pas d'expérience : « [J]e n'ai pas tant le pouce vert, c'est vraiment pour s'amuser que je jardine avec mes élèves » (Fabacée). Les intervenantes scolaires doivent parfois se débrouiller avec le peu de connaissances qu'elles ont pour arriver à des résultats : « J'ai donc appris au fur et à la mesure en parlant avec des personnes passionnées qui ont les connaissances [horticoles] et en jardinant à l'école. De fil en aiguille, on a fini par s'équiper avec du matériel de semis et être à l'aise de jardiner avec les élèves » (Brassicacée). En apprenant elles-mêmes des initiatives de jardins pédagogiques, elles sont amenées à mobiliser leurs connaissances et à changer leurs habitudes d'enseignement pour transmettre

des apprentissages à leurs élèves (Legrand 2019 : 55). Malgré qu'elles se sentent souvent mal outillées pour jardiner avec leurs élèves, les intervenantes scolaires impliquées dans les initiatives de jardins pédagogiques ont recours aux membres de la communauté pour obtenir des conseils. En ce sens, le jardin pédagogique lui-même est un espace d'échanges de connaissances, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Duchemin 2013).

La formation à l'éducation à l'environnement des intervenantes scolaires est un élément important dans la création et le développement de projets environnementaux comme les initiatives de jardins pédagogiques (Legrand 2019 : 62). Si quelques-unes de mes informatrices avaient un parcours académique axé sur des disciplines connexes à l'éducation à l'environnement (biologie, géographie, plein air, etc.), la majorité d'entre elles n'avaient pas suivi de formations spécifiques dans le cadre de leur fonction. La raison est qu'il est difficile pour les intervenantes scolaires de suivre des formations en éducation à l'environnement. La visibilité des formations existantes n'est pas optimale et les intervenantes scolaires n'arrivent pas à trouver le temps d'y participer, surtout celles qui n'obtiennent pas de libérations : « Les formations nous sont envoyées en début d'année et il faut s'inscrire selon notre horaire habituel. Donc, si on travaille, on ne peut pas y aller. Aussi, les formations en environnement sont plutôt rares (Brassicacée) ». De plus, mis à part deux formations annuelles organisées par le MEQ (j'y reviendrai plus loin), le nombre total de formations en éducation à l'environnement et au développement durable offertes au réseau scolaire est très limité et peu accessible.

Les enseignantes doivent donc souvent composer avec le peu de connaissances qu'elles ont, en improvisant des manières d'intégrer les matières aux activités du jardin pédagogique, qui sont nécessairement inégales d'une initiative à l'autre, car elles dépendent de la motivation de l'enseignante à s'impliquer dans le projet (Legrand 2019 : 58-59). Faisant usage de leur propre créativité, elles improvisent des méthodes et des outils pédagogiques qui conviendront à leur classe.

Dans ma classe, les élèves aiment beaucoup travailler par thématique. En ayant comme thème l'environnement et le jardinage, ça m'amenait à travailler

différentes choses en classe en rapport à ça. Aussi, je suis allée chercher des livres sur ces thèmes à la bibliothèque, donc les élèves étaient amenés vers la lecture et vers l'écriture. C'était une façon d'ancrer la matière à voir avec les élèves à partir de l'environnement et du jardinage. (Solanacée)

Au CSSP, les conseillers pédagogiques sont les ressources pédagogiques par excellence. Ils accompagnent et forment les intervenantes scolaires en développant des outils pédagogiques qui leur seront utiles dans leur enseignement. Cependant, les conseillers pédagogiques qui s'intéressent à l'éducation à l'environnement et au développement durable le font sur une base volontaire : « Je me suis mise à vraiment m'intéresser au développement durable, car j'y voyais un bon moyen d'amener l'interdisciplinarité. [...] Par exemple, Grondines avait déjà une serre, la serre *Éducopousse*, donc on a pu développer des outils pédagogiques pour les enseignantes de tous les niveaux » (Astéracée). Cette approche ne permet pas à toutes les intervenantes scolaires d'avoir accès à de l'accompagnement ou de la formation, car tout dépend des motivations du conseiller pédagogique de leur centre de services scolaire.

Si le MEQ ne crée pas de matériel pédagogique en soi, ce sont des organismes, des universités et des chaires de recherche qui sont mandatés à la création de ce matériel. Par la suite, le rôle du MEQ est d'approuver le contenu proposé par les différents éditeurs scolaires et de diffuser le matériel pédagogique dans le réseau scolaire. Dans le *Plan d'accompagnement-conseil du réseau scolaire en matière de développement durable 2021-2022*, la création d'un comité interministériel en éducation au développement durable permettra d'actualiser les liens avec les autres ministères et organismes qui produisent du matériel pédagogique lié à l'éducation au développement durable (MEQ 2021a : 6). Récemment instauré, je n'ai pas pu observer les effets et les retombées de ce comité sur les initiatives de jardins pédagogiques étudiées pendant mon terrain de recherche.

En matière d'éducation à l'environnement et au développement durable, le MEQ propose quelques guides, dont le guide en trois volumes *L'éducation au développement durable*, le *Guide pour une démarche intégrée en développement durable* conçu par l'Institut Hydro-Québec (EDS) et le *Guide de ressources administratives et pédagogiques*. Le premier guide

en trois volumes s'adresse plus aux enseignantes curieuses d'en connaître davantage sur l'éducation au développement durable, tandis que celui de l'EDS, plus administratif, s'adresse plutôt aux directions des établissements scolaires et aux centres de services scolaires. Le dernier sert de répertoire des ressources administratives et pédagogiques en lien avec le développement durable (MEQ 2021c). Cependant, bien que ces guides soient accessibles sur le site Internet du MEQ, il y a un manque de visibilité flagrant pour l'ensemble du réseau scolaire. Effectivement, peu de documents sont résumés et distribués directement aux établissements scolaires. Plusieurs intervenantes scolaires n'ont donc pas connaissance de l'existence de la documentation qu'offre le MEQ en matière d'éducation au développement durable : « Si on ne se renseigne pas par nous-mêmes, je fais mes petites affaires et ça s'arrête là. Je n'ai pas accès facilement à tous les documents que le CSSP et le MEQ peuvent produire » (Brassicacée). Pour pallier cette lacune, les intervenantes scolaires doivent souvent improviser à partir de leurs propres connaissances.

Depuis l'hiver 2021, le MEQ offre deux formations à l'intention de tous les membres du réseau scolaire. Pour l'année scolaire 2021-2022, les formations portent sur l'intégration du développement durable dans le PFEQ et sur la démarche intégrée de développement durable. Bien que plusieurs actions en matière d'éducation au développement aient été posées par le MEQ, les résultats restent, encore à ce jour, à être démontrés : « C'est certain qu'il y a eu un manque de visibilité générale par le passé, donc il faut maintenant sensibiliser et informer » (Asclépiadacée). Il semble donc que le MEQ commence de plus en plus à considérer le manque de formation des intervenantes scolaires en matière d'éducation au développement durable.

Sortir du cadre habituel de la salle de classe intérieure est parfois insécurisant pour les intervenantes scolaires qui désirent s'adonner au jardinage pédagogique avec leurs élèves (Lévesque 2018 : 181). Si le jardin est un « outil éducatif » (Duchemin et Therriault 2018 : 4) en soi, encore faut-il que les intervenantes scolaires soient à l'aise de s'en servir. C'est pourquoi les ressources pédagogiques permettent d'outiller et d'accompagner les intervenantes scolaires pour une expérience à la hauteur de leurs attentes.

Conclusion

La négociation des ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques est au cœur de l'implantation et du développement des initiatives de jardins pédagogiques dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf. Faisant écho à la littérature sur le sujet (Duchemin et Therriault 2018; Legrand 2019; Lévesque 2018), ce chapitre permet de constater les obstacles et les conditions favorables au jardinage pédagogique en milieu scolaire. Chacune des initiatives étudiées a un caractère unique, mais toutes présentent des similitudes intéressantes dans l'accessibilité des ressources à travers les différentes échelles.

Dans un premier temps, les initiatives de jardins pédagogiques doivent avoir accès aux ressources environnementales nécessaires pour pratiquer l'horticulture. L'accès à un système d'irrigation efficace en milieu scolaire est souvent la ressource environnementale la plus problématique. Il est donc important de s'assurer d'avoir un point d'eau accessible et facile d'utilisation en tout temps. Dans un deuxième temps, les initiatives de jardins pédagogiques doivent planifier un budget en trouvant des moyens de financement. Au-delà de l'autofinancement, les ressources financières sont généralement obtenues par l'intermédiaire des demandes de subventions et/ou de la participation de différents partenaires. Dans un troisième temps, en ce qui a trait aux ressources humaines, les initiatives de jardins pédagogiques ajoutent une charge de travail supplémentaire aux intervenantes scolaires qui peinent souvent à trouver du temps à consacrer au jardin pendant l'année scolaire. Bien que toutes les initiatives aient une personne-ressource porteuse du projet, il est indispensable qu'elle soit entourée d'autres membres du personnel scolaire et de bénévoles pour l'entretien du jardin, notamment pendant le congé d'été. La formation d'un comité jardin semble être une bonne manière d'organiser et de gérer efficacement une initiative de jardin pédagogique. Finalement, les ressources pédagogiques sont des atouts considérables pour les initiatives de jardin pédagogiques. Les savoirs environnementaux et les connaissances horticoles des intervenantes scolaires et des autres personnes impliquées dans les projets sont utiles, bien qu'ils soient non essentiels. Plusieurs intervenantes scolaires font preuve de créativité pour ancrer les matières du curriculum dans les activités de jardinage pédagogique. Or, la formation des intervenantes scolaires et la mise en place d'un accompagnement en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable sont à l'avantage des initiatives.

En interrogeant l'accès, l'usage et le contrôle des ressources (Gautier et Benjaminsen 2012 : 5; Bryant 1992 : 21), il est possible de constater les processus politiques et économiques derrière l'implantation et l'entretien des initiatives de jardins pédagogiques dans les écoles primaires de la MRC de Portneuf. D'abord, le milieu scolaire pose déjà les bases politiques et économiques du jardinage pédagogique. L'accès, l'usage et le contrôle des ressources nécessaires aux jardins pédagogiques s'inscrivent dans un contexte institutionnel où les relations entre les établissements scolaires, le CSSP et le MEQ sont déterminantes pour l'avenir du mouvement des jardins pédagogiques. Effectivement, en étant toutes interreliées, les différentes échelles participent à la reproduction sociale du mouvement (Brown et Purcell 2005 : 610). Autrement dit, les établissements scolaires, le CSSP et le MEQ contribuent, par une série de relations, au déploiement du mouvement des jardins pédagogique dans la MRC de Portneuf. Lorsqu'une des échelles ne rend pas accessibles les ressources nécessaires au jardinage pédagogique, il devient plus difficile pour les intervenantes scolaires d'implanter et d'entretenir une initiative dans une école. L'accès, l'usage et le contrôle des ressources dépendent donc de la dimension institutionnelle du milieu scolaire et de la synergie entre les différentes échelles.

Ensuite, les acteurs des initiatives de jardins pédagogiques doivent s'organiser localement pour avoir accès aux différentes ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques. Cette organisation témoigne des processus politiques et économiques dans lesquels tout un jeu de « contraintes et d'occasions » (Bryant 1992 : 21; traduction libre) se dessine pour le jardinage pédagogique en milieu scolaire. Les intervenantes scolaires n'ont pas toutes accès aux mêmes ressources pour implanter et entretenir leur initiative de jardin pédagogique. Elles doivent donc négocier les ressources manquantes pour arriver à leurs fins. Tous les efforts requis par les personnes impliquées dans de tels projets montrent que l'accès, l'usage et le contrôle des ressources se négocient au travers des relations de pouvoir, notamment entre les établissements scolaires, le CSSP et le MEQ, et que la distribution de ces ressources est inégale d'une initiative à l'autre.

Enfin, malgré le dévouement de plusieurs personnes impliquées dans les initiatives de jardins pédagogiques, certaines craignent pour la pérennité de leur projet. Mes informatrices affirment que l'accessibilité aux différentes ressources est nécessaire à l'essor du jardinage pédagogique en milieu scolaire. Ces témoignages montrent que les intervenantes sont généralement laissées à elles-mêmes lorsqu'elles initient des jardins pédagogiques. Elles doivent s'organiser localement sans avoir de structure qui les appuient dans l'acquisition des différentes ressources. Cette approche est directement en lien avec les principes néolibéraux selon lesquels l'État délègue ses responsabilités aux individus en misant sur une approche volontaire (Pudup 2008 : 1228). Or, le soutien des instances supérieures est important pour le futur du mouvement des jardins pédagogiques, tant pour la MRC de Portneuf que pour l'ensemble du Québec. Les directions des établissements scolaires, les centres de services scolaires et les différents ministères devraient être mis à contribution pour supporter l'implantation et le développement des initiatives de jardins pédagogiques.

Avec pragmatisme, ce chapitre aura montré ce qui est vécu sur le terrain par les acteurs du milieu de l'éducation et comment ceux-ci négocient les ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques à différentes échelles pour implanter et entretenir leur initiative de jardin pédagogique. La négociation des ressources s'inscrit donc dans des processus politiques et économiques, qui ont des impacts réels sur la relation des humains avec l'environnement. C'est grâce à ces ressources si des occasions pédagogiques d'entrer en relation avec l'environnement sont possibles.

Chapitre 4 : La tension entre l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable

Introduction

Se retrouver au jardin dans un milieu scolaire représente un monde d'apprentissage aussi, sinon plus riche que la salle de classe elle-même. En fréquentant les humains et les non-humains qui s'y retrouvent, ce lieu offre notamment la possibilité de repositionner l'être par rapport aux autres et à l'environnement (Duchemin et Therriault 2018 : 4; Legrand 2019 : 11-12; Lévesque 2018 : 65; Sauvé 2011 : 295-296). L'éducation à l'environnement est en ce sens inhérente au jardinage pédagogique. Elle est définie par Sauvé (2001 dans Lévesque 2018 : 65) comme une ERE dans laquelle les sphères de la relation à soi-même, à l'autre et à *Oikos* (éco) sont imbriquées pour parvenir à « une éducation écologique, qui consiste à définir et à combler adéquatement notre niche écologique humaine dans l'écosystème global, et aussi une éducation économique où l'on apprend à gérer en toute équité nos rapports de production, de consommation, d'aménagement et autres ». Ainsi, à travers le repositionnement de l'être dans son milieu, les initiatives de jardins pédagogiques produisent, véhiculent, mais peuvent aussi contester des savoirs environnementaux qui influencent la relation des humains avec l'environnement.

Évidemment, ces savoirs environnementaux forment un très large éventail de représentations de l'environnement qui méritent une attention particulière. C'est au travers de ces représentations que la relation des humains avec l'environnement s'actualise. Dans un premier temps, ce chapitre analyse les discours et les pratiques relatifs à l'éducation à l'environnement mobilisés par les acteurs dans les initiatives de jardins pédagogiques. Cependant, il n'y a pas que les différents types d'éducation à l'environnement circulant dans les initiatives de jardins pédagogiques qui peuvent influencer la relation des humains avec l'environnement. Ceux-ci sont en tension avec les politiques éducatives gouvernementales qui orientent la trajectoire de l'éducation à l'environnement au Québec, c'est-à-dire une « éducation visant un développement durable » (MELCC 2015 : 77). Dans un deuxième temps, ce chapitre analyse ainsi les politiques éducatives gouvernementales en matière

d'éducation au développement durable et en identifie les effets et les retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques.

4.1 Discours et pratiques de l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques

Dans cette première section, j'analyse les discours et les pratiques relatifs à l'éducation à l'environnement mobilisés par les acteurs des initiatives de jardins pédagogiques. Étant donné le caractère étendu de l'éducation à l'environnement, ce travail interprétatif d'identification servira de repère quant aux différentes formes d'éducation à l'environnement explorées dans ma recherche. M'appuyant sur les écrits scientifiques, j'ai identifié deux tendances qui sont ressorties majoritairement dans ma recherche sur les jardins pédagogiques. En ce qui concerne les initiatives de jardins pédagogiques dans les établissements scolaires étudiés, l'éducation à l'environnement est véhiculée à travers les grandes thématiques de l'*alimentation* et de l'*environnement*.

4.1.1 Alimentation

D'abord, l'éducation véhiculée par le biais du jardinage est intimement liée à l'alimentation. En effet, le jardin, dans sa dimension potagère, a pour objectif principal la consommation des aliments. Toutes les initiatives de jardins pédagogiques étudiées ont un rapport avec l'alimentation. Que ce soit pour la consommation, la transformation ou la vente des aliments récoltés, certains types d'éducation à l'alimentation, voire « d'éducation relative à l'éco-alimentation » (Sauvé *et al.* 2013), en découlent. Les savoirs alimentaires et culinaires produits dans ces initiatives permettent aux élèves de mieux comprendre le système alimentaire dans lequel ils sont insérés. En passant par la production, la transformation, la distribution, la consommation et la gestion des matières résiduelles, les initiatives de jardins pédagogiques offrent une vue d'ensemble sur l'acte nourricier.

C'est important que les élèves voient le processus complet derrière notre alimentation. Il y a des enfants qui voient des légumes à l'épicerie et ils pensent que ça pousse là. Donc, ça leur permet de comprendre qu'il y a tout plein d'étapes derrière notre approvisionnement alimentaire. Dans cette optique, les élèves

apprennent à manger ce qui pousse dans nos champs et dans nos jardins.
(Apiacée)

Comme le mentionne Cairns (2017 : 309), les initiatives de jardins pédagogiques sont construites socialement « as sites to teach children about where their food comes from ». Concrètement, les élèves sont sensibilisés aux enjeux environnementaux d'une alimentation saine, nutritive et locale en leur donnant envie de manger des fruits et des légumes qu'ils ont cultivés (Legrand 2019 : 13). En effet, plusieurs de mes informatrices ont signalé leurs préoccupations quant à la provenance et les conditions de production des aliments : « Ce sont des aliments que les élèves ont produits ici dans le respect de la nature » (Fabacée). Ces préoccupations soulèvent des questionnements environnementaux qui permettent de comprendre l'impact de l'alimentation sur la santé des écosystèmes : « By forging a new connection with the story behind their food, the garden is said to cultivate a new sense of ecological awareness and responsibility in children » (Cairns 2017 : 310). Cette conscientisation et cette responsabilisation sont au cœur de la (re)connexion de l'enfant à l'alimentation. Ainsi, en considérant l'aspect écologique de la production et de la consommation des aliments, les initiatives de jardins pédagogiques produisent des savoirs environnementaux susceptibles d'être ancrés dans un certain type d'éducation à l'environnement. Ce dernier renvoie, dans la littérature, à une « éducation relative à l'éco-alimentation » (Legault 2011; Sauvé *et al.* 2013). Selon Sauvé (2006 dans Legault 2011 : 12), l'« éco-alimentation » est définie comme « une alimentation saine (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux ». Ce modèle « éco-alimentaire » regroupe donc l'alimentation, la santé, l'environnement et les rapports sociaux, tous des thèmes liés au jardinage pédagogique.

La transformation alimentaire joue un rôle important dans la transmission des savoirs écoalimentaires. À différents degrés, toutes les initiatives de jardins pédagogiques étudiées s'organisent pour transformer les aliments récoltés au jardin lors d'ateliers de cuisine. Si aucun des établissements scolaires étudiés n'est muni d'un service de cafétéria, ils ont tous accès à une cuisine, soit à même l'école, au service de garde ou à la salle communautaire du

village. Par l'entremise de ces ateliers, les élèves ont l'opportunité d'apprendre à cultiver et à cuisiner des aliments tout en s'interrogeant sur les enjeux agroalimentaires : « À la fin de l'année déjà, ils ont récolté de la laitue en masse au jardin. Les concombres et les tomates n'étaient pas encore prêts, mais on a pu aller en acheter à l'épicerie pour préparer une belle salade avec les élèves. On leur expliquait le chemin parcouru entre la laitue cueillie directement dans la cour d'école et les tomates de la Californie. Les enfants en ont tous mangé » (Alliacée). Par la transformation alimentaire, les enseignantes sensibilisent leurs élèves à une saine alimentation. L'idée derrière les ateliers de jardin et de cuisine est d'amener les élèves à choisir des aliments sains et locaux (Hayes-Conroy 2010 : 65; Hayes-Conroy et Hayes-Conroy 2013 : 81).

De plus, plusieurs écoles bénéficient de programmes d'aide alimentaire, notamment *Collation Santé Portneuf*, un organisme à but non lucratif offrant un accès à une saine alimentation aux enfants d'âge scolaire qui vivent dans un contexte économique difficile. La transformation des aliments des initiatives de jardins pédagogiques participe aussi à la lutte contre l'insécurité alimentaire des élèves, et ce, sans discrimination. Évidemment, les initiatives ne répondent pas complètement aux besoins alimentaires des élèves, mais il s'agit d'un pas de plus pour la sécurité alimentaire dans la MRC de Portneuf. Selon une informatrice, la sécurité alimentaire passe aussi par le développement de savoirs alimentaires et culinaires : « On ne nourrira jamais tout le monde à tous les jours avec notre projet. Mais si les élèves apprennent un peu à consommer local et à cuisiner, c'est gagnant » (Solanacée). En ayant l'occasion de cultiver, de cuisiner et de consommer des aliments à l'école, les élèves développent des savoirs alimentaires qui contribuent à leur autonomie alimentaire.

Enfin, l'alimentation prend une place prépondérante dans les initiatives de jardins pédagogiques. L'éducation à l'environnement, voire l'écoalimentation qui en découle, est une des avenues favorables à la réflexion sur les relations entre les humains et les écosystèmes dont ils dépendent pour se nourrir.

4.1.2 Environnement

L'environnement est d'autant plus important lorsqu'il est question de jardinage. Or, bien que ce concept soit largement répandu dans la société, il n'est pas aussi facile à définir qu'il ne paraît. La définition suivante rend compte des différents rapports à l'environnement partagés par mes informatrices : « ensemble des éléments biophysiques (naturels ou construits) du milieu de vie qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu » (Sauvé 2001 : 27). Le jardin en tant que « milieu de vie » correspond bien à cette définition.

Dans ma recherche, j'ai identifié deux types de discours se rapportant aux représentations de l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques : l'environnement « nature » et l'environnement « communautaire ». Il n'est pas question de recréer le partage entre la « nature » et la « culture » strictement tirée de l'ontologie naturaliste selon laquelle « les humains sont seuls à posséder le privilège de l'intériorité tout en se rattachant au continuum des non-humains par leurs caractéristiques matérielles » (Descola 2008 : 7). Selon Moore (*et al.* 2015 : 413-414), le jardin pédagogique offrirait plutôt l'opportunité de former des relations entre les élèves, les plantes, les animaux et les communautés afin de faire émerger des transformations « socioécologiques » (traduction libre), voir des changements au niveau du milieu de vie. En formant des relations « plus qu'humaines » (traduction libre) avec le vivant, dans lesquelles il est impossible de séparer et de définir la matière en objet ou en sujet (Hayes-Conroy et Hayes-Conroy 2013; Mycock 2019 : 455; Haraway 1991), l'expérience du jardin correspondrait plutôt à une complexification de l'ontologie naturaliste. Cette complexification du naturalisme renvoie à « la diversité des dimensions de l'environnement » (Sauvé 2001 : 299), avec lequel il est possible d'entrer en interaction (Escobar 1999 : 2).

Les recherches conduites par Philippe Mahuziès (2008) dans son mémoire intitulé *Jardin et jardinage, un terreau fertile pour la formation continue des enseignants au primaire* ont permis de dresser une cartographie des différents types de jardins évoqués par des enseignants lors d'une phase de réflexion sur les représentations et les valeurs sous-jacentes au jardinage pédagogique. La carte conceptuelle du jardin selon Mahuziès (voir Figure 3) résume bien les multiples représentations de l'environnement retrouvées dans un jardin : « À

chaque type d'environnement correspondent des images mentales, des représentations et des valeurs différentes qui peuvent être mises en relation avec des conduites et des actions particulières de jardinage » (Mahuziès 2009 : 4). Au-delà des deux types de discours identifiés dans ma recherche, les représentations de l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques forment un large panorama dépendamment des établissements scolaires et des intervenantes scolaires rencontrées.

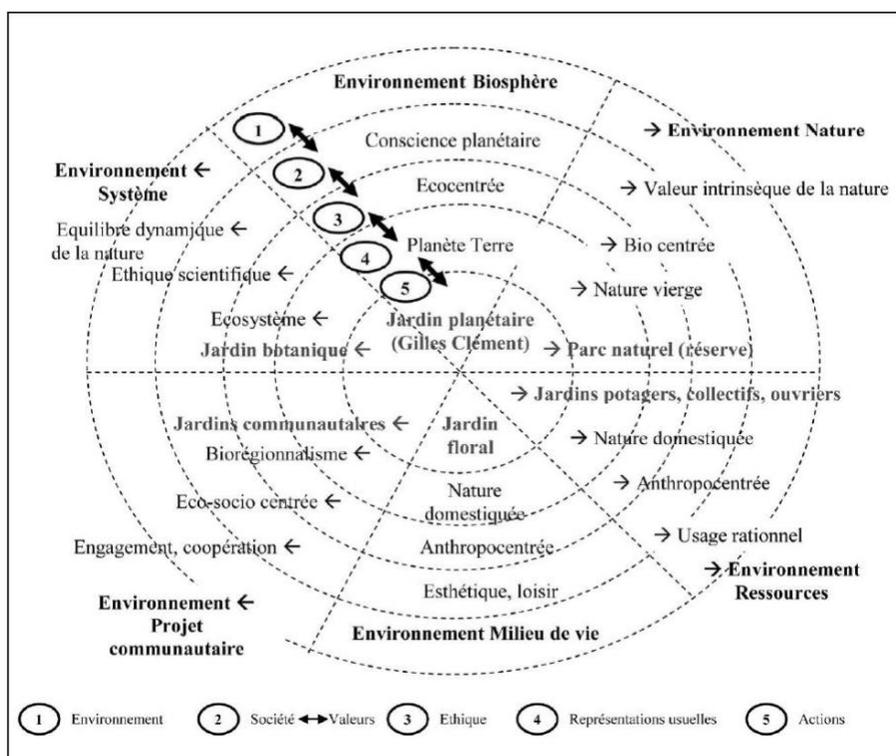


Figure 3 : Carte conceptuelle du jardin

(Mahuziès 2008 : 24)

Dans un premier temps, l'environnement « nature » renvoie aux différents éléments « naturels » retrouvés dans le jardin : végétaux, animaux, sol, eau, lumière et autres non-humains. Transposant la salle de classe de l'intérieur vers l'extérieur, les initiatives de jardins pédagogiques permettent la réintégration de la « nature » dans le milieu de vie des élèves. C'est une occasion pédagogique pour les élèves de se (re)connecter à la « nature » (Cairns 2017 : 312; Legrand 2019 : 13; Thorp 2005 : 33). Dans ma recherche, ce rapport à l'environnement s'est principalement exprimé par le thème du « contact avec la terre ». Tout comme le montre un grand pan de la littérature (Bates 2020; Duchemin et Therriault 2018;

Lévesque 2018; Legrand 2019; Thorp 2005), mes informatrices reconnaissent unanimement les bienfaits de sortir à l'extérieur et de prendre contact avec la terre dans le jardin : « Jouer dans la terre, c'est apaisant » (Cucurbitacée). Les moments passés au jardin sont des occasions pour les intervenantes scolaires et les élèves de passer à un rythme d'apprentissage plus lent imposé par les éléments de la « nature » (Thorp 2005 : 33).

De plus, l'expérience matérielle et sensorielle des éléments de la « nature », comme celui de la terre dans un jardin, permettrait aux élèves de (re)nouer une relation avec la « nature » en y accordant une valeur intrinsèque. Au-delà des discours qui mettent en récit la construction de la « nature », les pratiques matérielles à l'œuvre dans le jardin sont au cœur des relations « socioécologiques » (traduction libre) possibles entre les humains et les non-humains (Hayes-Conroy 2010 : 72-73; Moore *et al.* 2015 : 414). Dans ma recherche, les élèves qui jardinent à l'école développeraient aussi une sensibilité et un sentiment d'appartenance par rapport à la « nature », voire aux plantes qu'ils cultivent et au jardin dans son ensemble : « Ils prennent soin des plantes et ils finissent par s'y attacher » (Brassicacée). Ces interactions entre les humains et les plantes témoignent de la richesse des expériences de la « nature » pour les personnes impliquées dans le jardinage pédagogique.

La proximité avec le milieu « naturel » est perçue comme une manière de vaincre ce que certains auteurs appellent le « syndrome du manque de nature » (Lévesque 2018 : 35-36; Louv 2005), c'est-à-dire un déficit de contact avec la « nature », qui se manifeste beaucoup chez les jeunes vivant en ville puisqu'ils ont moins accès à des espaces verts. Pour plusieurs intervenantes scolaires, cette rupture avec la « nature » et la perte des savoirs environnementaux seraient accentuées par l'intégration des technologies numériques ayant récemment fait leur entrée dans le milieu de l'éducation au Québec : « Je pense qu'on a oublié notre environnement. Dans les dernières années, on a investi dans les technologies et on a oublié ce qui se trouve autour de nous, la nature » (Brassicacée). L'artificialité technologique de la salle de classe contribuerait à la « déconnexion » des élèves par rapport à une certaine « pureté » de la « nature », dont l'humain se serait dissocié.

Or, il est intéressant de constater que ce phénomène n'appartient pas seulement aux enfants habitant les milieux urbains comme l'ont affirmé certains auteurs (Cairns 2017; Pudup 2008; Louv 2005; Lévesque 2018). Loin d'être idyllique, l'enfance à la campagne serait aussi rattrapée par la modernité à travers l'intégration des technologies numériques dans les salles de classe et à la maison (Bates 2020; Wake 2008). C'est d'ailleurs ce qu'une informatrice rapporte au sujet des technologies : « Je trouve que c'est très important de revenir à la terre et de développer ces savoirs de base parce que les enfants sont tellement dans un univers numérique aujourd'hui. C'est super d'avoir des ateliers dehors et que les enfants touchent à la terre. C'est de ramener les enfants à la base » (Solanacée). Prendre contact avec la terre dans un jardin serait donc une opportunité pédagogique de (re)connecter les élèves à la « nature » et de revenir à des savoirs environnementaux considérés comme fondamentaux aux besoins de l'humain.

L'environnement s'exprime aussi par une éducation aux différents enjeux environnementaux du monde contemporain. Comme le mentionne Michel Foucault (1967 dans Legault 2011 : 70), le jardin est « la plus petite parcelle du monde et puis la totalité du monde », c'est-à-dire qu'il permet d'observer les interactions du vivant à petite échelle pour faciliter la compréhension des dynamiques écologiques à grande échelle, voire planétaires. Selon mes informatrices, le jardin pédagogique est un outil éducatif tangible, qui permet d'ancrer la réflexion écologique par la sensibilisation, la conscientisation, la responsabilisation et la transmission de valeurs environnementales : « En jardinant, les élèves prennent conscience de la beauté du terrain de l'école. Ils ramassent les déchets par terre. Ça leur fait voir la beauté de la nature » (Fabacée). Dépassant les limites locales du jardin, quelques-unes de mes informatrices ont souligné le fait que leur initiative de jardin pédagogique permettait de porter une attention globale à l'environnement : « Nous, ce que l'on veut, c'est développer notre portée environnementale et écologique en ayant une ouverture sur le monde. On ne peut pas laisser tomber ça. Il faut toujours faire un pas de plus. C'est notre univers, c'est notre planète, c'est notre environnement et c'est le bassin dans lequel on vit » (Alliacée). Suivant la réflexion de Foucault, cette idée renvoie au concept de « jardin planétaire » (Clément 2004 dans Legault 2011 : 71), selon lequel la planète est représentée comme un jardin.

Cette représentation systémique de l'environnement comprend ce dernier comme un tout, dont les humains sont une partie intégrante. Les élèves qui participent au jardinage pédagogique sont amenés à réaliser des observations au jardin et à les transposer à diverses échelles écosystémiques. L'actualité offre notamment de bonnes pistes de réflexion quant à l'impact de l'agriculture sur l'environnement : « Je fonctionne souvent avec l'actualité. [...] On regarde différentes manières de travailler le sol. Pourquoi on le fait de cette manière ici et d'une autre là-bas? Quels sont les impacts d'une telle pratique sur l'environnement? [...] On peut en parler à un niveau un peu plus théorique et après aller faire des observations au jardin » (Liliacée). En abordant ces diverses questions à partir du jardin pédagogique, les enfants deviennent plus sensibilisés aux enjeux environnementaux et sont amenés à constater l'impact des humains sur les écosystèmes. Ainsi, l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques comprend des représentations de l'environnement axées sur la « nature ».

Dans un deuxième temps, l'environnement « communautaire » renvoie à la dimension sociale du jardin pédagogique. Dans ce type de représentation de l'environnement, celui-ci ne se limite pas seulement aux éléments « naturels » mentionnés plus haut, mais renvoie aussi aux rapports sociaux inhérents aux projets de jardinage. Bien qu'il soit question de jardinage en milieu scolaire, donc de jardin pédagogique, certaines informatrices qualifient leur initiative de « jardin communautaire » : « [L]e mot d'ordre était que tout le monde pouvait aller se servir. Un peu sous la forme d'un jardin communautaire » (Alliacée). Cette référence témoigne de la portée sociale des initiatives de jardins pédagogiques.

La démocratie, la coopération, la solidarité et le partage ne sont que quelques exemples de la manière dont les initiatives de jardins pédagogiques contribuent au développement communautaire (Moore *et al.* 2015 : 414; Thorp 2006 : 33). Selon les intervenantes scolaires rencontrées, ces initiatives permettent d'ancrer l'éducation dans la communauté en développant des liens sociaux entre les personnes qui habitent un même milieu : « Avec ce projet on prend conscience de notre communauté. Ça nous permet de tisser des beaux liens tout le monde ensemble » (Fabacée). Pour les intervenantes scolaires et les élèves, le jardinage pédagogique est une occasion d'entrer en contact avec leur communauté.

Toutes les initiatives de jardins pédagogiques étudiées sont insérées dans de larges réseaux de relations communautaires qui dépassent les frontières de l'établissement scolaire. L'implication de bénévoles (aînés, parents et citoyens) et la création de comités-jardin dans les initiatives de jardins pédagogiques contribuent au développement des liens sociaux et au sentiment d'appartenance communautaire. En ce sens, les initiatives de jardins pédagogiques, tout comme les jardins communautaires et collectifs, sont des « espaces de sociabilité » (Boulianne *et al.* 2010 : 15) importants qui ont des retombées sociales variées sur les communautés.

En tant que projet communautaire, le jardin est aussi un lieu propice à l'engagement (Lévesque 2018 : 29; Mahuziès 2008 : 24). Lorsque les élèves participent aux ateliers de jardinage, ils prennent conscience de l'impact de leurs actions sur leur communauté, ce qui contribue au développement de leur esprit critique.

C'est une éducation qui tend à renforcer la capacité d'action des jeunes. [...] Je pense que l'objectif est de permettre aux jeunes de se sentir comme des citoyens actifs et engagés. Même s'ils sont petits, il faut leur montrer qu'ils peuvent poser des gestes concrets. Ils peuvent devenir des acteurs de sensibilisation auprès de leurs parents, de leurs grands-parents, mais aussi auprès de la communauté. Quand ils découvrent qu'ils ont un pouvoir d'action, ils deviennent engagés. (Rosacée)

Dans cette approche éducative, les jeunes sont considérés comme des acteurs de changement en vue de devenir des citoyens engagés et responsables. En ce sens, jardiner renforce l'agencité des élèves face aux enjeux environnementaux, ce qui les positionne comme ce que je traduis par « une promesse pour le futur » : « Within the stewardship narrative, the young gardener is celebrated for her local contribution and futur potential » (Cairns 2017 : 314). Considérant les nombreux problèmes environnementaux présents et à venir, quelques informaticiennes ont mentionné l'idée que le jardinage est une solution concrète pour l'avenir : « Je trouve que jardiner et de s'initier à l'environnement à un jeune âge, c'est essentiel pour l'avenir. J'ai espoir! » (Solanacée). Cependant, en remettant le futur entre leurs mains, la

responsabilisation des élèves face aux enjeux environnementaux participe à la désresponsabilisation des adultes d'aujourd'hui. Bien que certains articles abordent ce sujet dans la littérature (Cairns 2017; Wake 2008), l'impact social positif des initiatives de jardins pédagogiques n'en demeure pas moins largement reconnu (Duchemin et Therriault 2018; Moore 2015; Thorp 2005). Ainsi, l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques comprend des représentations de l'environnement axées sur la « communauté ».

Bref, l'analyse des discours et des pratiques des intervenantes scolaires dans les initiatives de jardins pédagogiques révèle que les représentations de l'éducation à l'environnement sont axées principalement sur les thématiques de l'alimentation et de l'environnement. Ces deux axes portent avec eux un ensemble de savoirs environnementaux produits, véhiculés et contestés qui sont susceptibles d'influencer la relation des humains avec l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques. D'une part, la thématique de l'alimentation témoigne du fait que les initiatives de jardins pédagogiques sont conçues comme des lieux permettant d'apprendre aux élèves la provenance des aliments, et ce, en réfléchissant aux enjeux environnementaux derrière l'alimentation (Cairns 2017 : 309). D'autre part, la thématique de l'environnement, perçu comme « naturel » ou « communautaire », rend compte de la multiplicité des expériences humaines de l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques (Escobar 1999 : 2). Dans ce contexte, l'éducation à l'environnement, aussi diversifiée qu'elle soit, influence la relation des humains avec l'environnement.

4.2 Analyse des politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation au développement durable

Dans cette section, l'objectif de recherche est d'analyser les politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation au développement durable et d'en identifier les effets et les retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques. La mise en contexte des politiques éducatives décrite au chapitre deux est nécessaire à la lecture de cette prochaine section. Pour éviter la répétition du texte, l'organigramme en annexe offre un rappel, qui permet de mieux se situer par rapport à la position qu'occupe l'éducation au développement durable dans le réseau scolaire québécois (voir Annexe VII). En suivant le chemin du

développement durable depuis les instances internationales jusqu'à son application par le gouvernement du Québec dans l'administration publique et le réseau scolaire, cette section révèle comment les processus politiques et économiques de l'éducation à l'environnement se manifestent dans les initiatives de jardins pédagogiques.

4.2.1 L'éducation au développement durable au ministère de l'Éducation du Québec

Au MEQ, l'éducation à l'environnement est influencée par le concept de développement durable. Comme mentionné dans la mise en contexte du deuxième chapitre, plusieurs politiques éducatives du MEQ circulent au travers de l'éducation au développement durable. Dans la littérature, l'éducation au développement durable est considérée comme un courant hégémonique dérivé de l'éducation à l'environnement profitant plus particulièrement aux grandes puissances mondiales (Kopnina 2012 : xvii; Kopnina 2020 : 280-28; Stevenson *et al.* 2013 : 2). Cependant, selon une informatrice, l'éducation au développement durable serait plus englobante que l'éducation à l'environnement.

Pour nous [le MEQ], l'éducation à l'environnement fait partie de l'éducation au développement durable. Ce n'est pas mutuellement exclusif. L'éducation au développement durable va aussi comprendre l'éducation à l'écocitoyenneté, l'éducation aux changements climatiques, l'éducation à la justice sociale, l'éducation à la santé et aux bonnes habitudes de vie... Ça regroupe une tonne d'« éducation à ... ». Pour nous, ça fait plus de sens et ça nous permet d'être plus inclusifs dans nos dossiers et nos projets. (Asclépiadacée)

Si l'éducation au développement durable est favorisée par le MEQ, ce dernier considère que ses différentes composantes sont également des véhicules pertinents à l'éducation (MEQ 2021a : 5). En effet, en regroupant toutes sortes d'« éducations à ... », l'éducation au développement durable revendique la transdisciplinarité et le décloisonnement des approches d'enseignement dites « classiques » (Diemer et Marquat 2014 : 12-16). Bien que l'éducation au développement durable semble plus inclusive que l'éducation à l'environnement, il s'avère que le concept de développement durable est surtout utilisé pour des raisons législatives. D'abord, il est important de considérer que l'éducation au développement

durable s'insère dans un contexte international (rencontres internationales, sommets, conférences, etc.), qui émet plusieurs objectifs et dicte certaines normes en matière de développement durable. Effectivement, la participation et l'adhésion des gouvernements fédéral et provincial aux nombreux accords mondiaux concernant le développement durable orientent la trajectoire de l'éducation au Québec. Le MEQ se campe notamment dans cette position : « En tant que ministère [de l'Éducation], l'éducation au développement durable concorde mieux avec les engagements mondiaux » (Asclépiadacée). En ce sens, la plupart des politiques éducatives gouvernementales documentées répondent en filigrane aux ODD de l'ONU afin de mieux répondre aux accords mondiaux.

Ensuite, la LDD contribue à orienter l'éducation en faveur d'un développement durable. Découlant des normes dictées par les instances internationales et relevant du MELCC, cette loi assujettit les différents ministères et organismes au développement durable : « En fait, compte tenu que nous [le MEQ] sommes assujettis à la *Loi sur le développement durable*, nous avons peu de choix dans la terminologie, c'est-à-dire que l'on doit parler d'éducation au développement durable » (Asclépiadacée). Tout comme le spécifie la *Stratégie gouvernementale de développement durable*, chaque ministère et organisme se doit d'adopter un plan d'action en matière de développement durable. Ainsi, le MEQ est dans l'obligation de travailler avec le concept de développement durable au détriment du concept d'« environnement », qui revient aux mandats du MELCC : « Nous ne sommes pas dans l'environnement au ministère [de l'Éducation], nous sommes dans le développement durable. C'est le concept avec lequel on travaille » (Astéracée). Autrement dit, au sein du MEQ, l'environnement est plutôt absorbé dans les démarches de développement durable.

Les travaux du MEQ en matière d'éducation au développement durable sont multiples. Effectivement, les plans d'action, les plans d'accompagnement-conseil et les nombreux autres documents en matière de développement durable accessibles au MEQ apportent plusieurs pistes de solutions intéressantes pour les centres de services scolaires et leurs établissements d'enseignement. Cependant, les communications avec le réseau scolaire semblent défailtantes, de sorte que la consultation du milieu est pratiquement nulle.

Les consultations générales pour le réseau scolaire, c'est plus dans le cas de priorités ministérielles. Là, je ne dis pas que le développement durable n'est pas une priorité ministérielle, mais ce n'est pas dans nos mandats généraux liés à la *Loi sur l'instruction publique*. Les consultations en développement durable, c'est vraiment au ministère de l'Environnement que ça se fait. Ça fait partie de leurs dossiers et de leurs mandats. (Asclépiadacée)

Sans avoir de contact direct avec le réseau scolaire, ce sont quelques fonctionnaires du MEQ qui prennent les décisions en matière de développement durable, et ce, selon leurs propres observations et réflexions générales. D'ailleurs, pour respecter l'autonomie professionnelle de chacune des intervenantes scolaires, le MEQ est réticent à l'idée que les fonctionnaires entretiennent des rapports trop étroits avec ces personnes travaillant dans le réseau scolaire : « Les plans d'action sont le résultat de nos observations et de nos réflexions. Politiquement parlant, quelqu'un d'un ministère ne doit pas s'approcher du concret. Ce n'est pas dans le mandat d'un fonctionnaire du ministère [de l'Éducation] d'aller dans les écoles. Ça peut même être très mal vu » (Astéracée). Cela dit, les fonctionnaires sont tout de même disponibles pour répondre aux questions des intervenantes scolaires et pour les orienter vers les bonnes ressources lorsqu'elles souhaitent mettre en application le développement durable dans leur école ou dans leur classe. Cependant, le peu de contacts avec le réseau scolaire est un obstacle de taille pour les fonctionnaires du MEQ qui travaillent au développement durable : « C'est déjà difficile d'intégrer le développement durable dans l'Administration publique. Je ne vois pas comment on peut intégrer le développement durable dans les établissements scolaires sans vraiment avoir de contact avec les écoles [rires]. C'est tout un défi! » (Astéracée). Il est difficile de savoir comment intégrer le développement durable sans consulter directement le milieu sur ses besoins, ses attentes et ses limites.

Pour pallier ce problème, c'est la TASCQ qui demeure l'instance principale pour communiquer avec le réseau scolaire. Même si les personnes agissant à titre de fonctionnaires sont remplies de bonne volonté et sont prêtes à intervenir en faveur du développement durable, elles se butent souvent à la structure de gouvernance du MEQ : « Je n'avais pas le droit de faire de consultations. Je sentais que mon rôle était très politique. C'était un peu de la parure. Comme si d'avoir seulement une personne pour s'occuper du développement

durable dans le réseau était une solution suffisante » (Astéracée). Il est donc juste de s'interroger sur le fait qu'il y aurait des raisons politiques et économiques qui soutiennent l'adoption du développement durable, voire de l'éducation au développement durable (Kopnina 2012; Kopnina 2020; Payne 2016). Lorsque j'ai posé la question à savoir pourquoi le MEQ n'allait pas plus de l'avant avec l'environnement et le développement durable dans le réseau scolaire, la raison politique fut soulevée à maintes reprises : « Je pense que l'environnement a un poids politique trop élevé [long silence]. Tout est là pour intégrer l'éducation à l'environnement et le développement durable, surtout le développement durable qui a beaucoup évolué dans les dernières années. Finalement, il reste que c'est une volonté politique des dirigeants » (Astéracée). Dans le réseau scolaire, cette volonté politique des dirigeants n'est pas ressentie par les intervenantes scolaires qui veulent travailler à l'éducation à l'environnement et au développement durable. Elle ne se sentent généralement pas soutenues.

La pandémie de COVID-19 est aussi révélatrice de la place qu'occupe l'environnement et le développement durable dans les institutions québécoises. En pleine période de crise sanitaire, les décisions politiques du gouvernement du Québec ont eu pour effet de catégoriser ce qui s'avérait « essentiel » de ce qui ne l'était pas aux yeux des dirigeants et, par ricochet, de la société en général. Selon une informatrice, l'environnement et le développement durable ne se trouvaient pas dans les priorités gouvernementales : « La pandémie a ralenti tout ce qui n'était pas considéré comme prioritaire. Pour le développement durable, on dira bien ce qu'on voudra, mais ce n'est absolument pas la priorité, surtout en temps de pandémie » (Asclépiadacée). Évidemment, cette manière de gouverner a eu des effets directs sur l'enseignement : « J'ai l'impression qu'à cause de la pandémie [de COVID-19], on s'est fait beaucoup ramener vers les savoirs « essentiels » et on a beaucoup coupé sur notre enseignement » (Solanacée). La pandémie a non seulement valorisé les technologies numériques par le truchement de l'école à la maison, mais aussi certaines matières considérées comme « prioritaires » et « essentielles ». Cette caractérisation n'était pas favorable à l'éducation à l'environnement et au développement durable.

Cela démontre que l'application de l'éducation à l'environnement et au développement durable découle, en partie, d'une volonté politique du gouvernement du Québec et des ministères. Bien que le MEQ fasse la promotion de l'éducation au développement durable par l'élaboration de politiques éducatives et la diffusion de matériel pédagogique, cette documentation doit percoler sur les paliers de gouvernance inférieurs, soit les centres de services scolaires et les établissements scolaires.

4.2.2 L'éducation au développement durable au Centre de services scolaire de Portneuf

L'éducation au développement durable se reflète aussi dans les politiques éducatives du CSSP. En 2014, le CSSP a adopté une *Politique sur le développement durable* à la suite d'une demande du MEQ. Celle-ci traduit un certain engagement en matière de développement durable.

À l'époque, le ministère [de l'Éducation] avait prévu des orientations en matière de développement durable pour les commissions scolaires. Chaque commission scolaire devait rédiger une politique de développement durable. Ce n'est pas venu de l'interne, c'est venu d'une obligation du ministère [de l'Éducation] et ça a eu l'effet que ça devait avoir... C'est une politique qui est très large qui n'a pas eu beaucoup d'effets. (Lamiacée)

Cependant, malgré les bonnes intentions de ce document, celui-ci n'est pas reconnu pour avoir eu des effets et des retombées concluants sur les établissements scolaires. Tenant en tout sur quatre pages, la *Politique sur le développement durable* aborde le développement durable de façon abstraite sans avoir eu recours à un processus de consultation des établissements scolaires membres du CSSP.

Personnellement, j'ai été très déçue de cette politique parce que ça ne voulait pas dire grand-chose. Moi, je m'intéressais déjà au développement durable et je savais que le concept de développement durable pouvait devenir un mot fourre-tout. Dans la politique du centre de services scolaire [de Portneuf], il n'y avait rien de structuré. Les gens ne connaissaient pas vraiment ce qu'était le développement durable. (Astéracée)

Selon mes informatrices, la consultation des intervenantes en milieu scolaire est importante lors de l'élaboration de telles politiques éducatives, car elles doivent se sentir impliquées et écoutées. Or, dans cette politique de développement durable, peu de directions d'école et d'intervenantes scolaires se sont senties interpellées.

La fameuse politique de développement durable a eu très peu d'effets sur les établissements scolaires parce qu'ils n'ont pas été sollicités dès le départ. Et c'est là, souvent, le problème de certaines politiques qui prennent la poussière sur les tablettes. Ce n'est pas venu d'un besoin du milieu. C'est venu d'une commande. Une commande du ministère [de l'Éducation]. Ça a un peu moins d'effets. (Lamiacée)

Cette approche du haut vers le bas (*top-down*), en plus de ne pas avoir eu d'effet tangible en matière de développement durable dans les établissements scolaires et dans les initiatives de jardins pédagogiques, n'est pas la méthode souhaitée par les intervenantes scolaires. Pour plusieurs d'entre elles, la contrainte est mal-aimée et est source de résistance : « C'est dans n'importe quel changement. Ce qui est imposé par le haut, on a plus tendance à être réfractaire. C'est pourquoi il faut une certaine consultation des milieux. On ne peut pas forcer personne à s'intéresser à l'environnement. Ça risque d'avoir l'effet inverse » (Alliacée). Pour d'autres informatrices, c'est le manque de visibilité et l'accès à la documentation qui posaient un problème. Certaines d'entre elles ne savaient pas de quoi il était question. Elles n'avaient jamais eu accès à la documentation ni du CSSP ni du MEQ. Ce manque de visibilité de la documentation produite au MEQ et au CSSP semble être causé par un certain laxisme en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable dans le réseau scolaire québécois. C'est moins le fait que les intervenantes scolaires ne soient pas portées vers des initiatives environnementales qu'un manque de visibilité et d'accès aux ressources nécessaires qui ne permet pas aux intervenantes de mener à bien leur initiative de jardin pédagogique.

Lors de ma collecte de données, le CSSP avait déjà prévu renouveler sa politique de développement durable en consultant les établissements scolaires. L'objectif était justement

de prendre le pouls des intervenantes scolaires sur le terrain pour connaître leurs besoins en matière de développement durable.

Pour mettre à jour notre politique de développement durable, on veut faire un processus de consultation. On va l'élaborer et travailler avec les écoles. On va revenir avec des objectifs auprès de toutes les directions pour qu'elles puissent se l'approprier et que la politique soit teintée par leurs besoins et leur réalité. Chose qui n'avait pas été faite lors de la dernière élaboration de la politique. (Lamiacée)

La nouvelle *Politique sur le développement durable* du CSSP a vu le jour le 25 mai 2022, soit quelques mois après mon terrain de recherche. Or, à la lecture de ce nouveau document, il ne semble pas y avoir eu de consultation du milieu. Tout comme la première mouture, cette politique est plutôt un engagement et un cadre de référence pour le CSSP en matière de développement durable. La grande question est à savoir comment elle s'intégrera dans les établissements scolaires : « Ce qui est intéressant avec le renouvellement de la politique de développement durable du centre de services scolaire [de Portneuf], c'est de s'interroger sur la manière dont elle peut vraiment percoler et s'intégrer dans les écoles » (Astéracée). La grande nouveauté est la création d'un comité de développement durable composé d'au moins sept représentants membres du CSSP. Ce comité constitue toutefois une avancée quant à la prise au sérieux du développement durable au CSSP et dans les établissements scolaires de la MRC de Portneuf. Or, la portée de cette nouvelle politique éducative est à vérifier.

Malgré le caractère plutôt abstrait de la *Politique sur le développement durable* du CSSP, elle offre tout de même un cadre normatif pour les établissements scolaires. Pour que les grandes lignes de cette politique aient des retombées et des effets concrets dans les établissements scolaires, elle doit être mise en application par les directions pour ultimement être adoptée par les intervenantes scolaires.

4.2.3 L'éducation à l'environnement et au développement durable dans les établissements scolaires

Dans les établissements scolaires étudiés, l'éducation à l'environnement et au développement durable se vit sur une base volontaire. En fait, c'est cette approche qui est proposée par le MEQ : « Le ministère [de l'Éducation] privilégie cette approche volontaire pour tirer profit des encadrements pédagogiques existants, respectant ainsi l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches » (MEQ 2021a: 5). Il revient donc à chaque établissement scolaire, voire à chaque intervenante scolaire, d'intégrer l'éducation à l'environnement et au développement durable dans l'enseignement ou non : « Pour l'instant, il n'y a rien [en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable] dans le cursus scolaire qui est obligatoire. C'est vraiment selon les intérêts de chacun » (Alliacée). Les intervenantes scolaires ne peuvent donc pas profiter d'un encadrement formel pour intégrer l'éducation au développement durable dans leur enseignement.

Seulement le PFEQ aborde l'environnement et la consommation comme un des domaines généraux de formation, c'est-à-dire « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter » (PFEQ : 42) et qui agit comme arrière-plan à l'enseignement. Les thématiques de l'environnement et de la consommation composent l'un des domaines généraux de formation dans lequel plusieurs sous-thèmes sont regroupés : fragilité des écosystèmes, protection, conservation et utilisation rationnelle des ressources, biens et services, stratégies de consommation, partage équitable des richesses, etc. L'intention éducative derrière ce domaine général de formation est d'« [a]mener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation » (Gouvernement du Québec 2018 ou Gouvernement du Québec 2006 : 47). Par la généralité de cette formulation, il est difficile d'identifier concrètement ce dont il est question. Une de mes informatrices a notamment mentionné que le PFEQ ne lui permet pas de bien s'orienter en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable : « Je trouve ça complexe de travailler avec cette formule un peu abstraite »

(Astéracée). Ce témoignage rend compte que les intervenantes scolaires ne se sentent pas toujours encadrées pour intégrer les questions environnementales dans leur enseignement.

Bien que l'interdisciplinarité soit au cœur des domaines généraux de formation, les sciences sont souvent la matière par laquelle l'éducation à l'environnement et au développement durable est intégrée dans le cursus scolaire. L'aspect scientifique du jardin est largement répandu en éducation (Duchemin et Therriault 2018 :10; Legrand 2019 : 13). En effet, le vivant que constituent les jardins pédagogiques répond bien à l'association des thématiques du jardin, de l'environnement et des sciences. Les intervenantes scolaires sont donc naturellement portées à enseigner les sciences dans les initiatives de jardins pédagogiques : « Quand on parle d'environnement dans le jardin, on est capable de l'intégrer facilement dans les cours de sciences » (Alliacée). Certaines informatrices partagent toutefois une vision interdisciplinaire de l'intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable. Bien que certaines matières comme l'univers social et l'éthique et culture religieuse soient reconnues comme favorables à l'intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable, quelques informatrices improvisent une approche interdisciplinaire par le truchement du jardinage : « Personnellement, je n'ai pas trouvé ça difficile. J'ai seulement orienté ma matière vers le jardinage et l'environnement. Toutes les matières qu'on voit en classe peuvent très bien s'appliquer dans un jardin. Il faut être créatifs parfois, mais ça s'est bien intégré » (Solanacée). S'inscrivant dans le courant du « garden based learning » dérivé du « place-based education » (Hipkiss *et al.* 2020 : 352), le jardin est considéré comme un « lieu et un outil éducatif » (Duchemin et Therriault 2018 : 4). Ce « lieu » offre un moyen tangible d'intégrer les différentes matières du curriculum en transposant à l'extérieur ce qui est vu habituellement dans la salle de classe intérieure. Le caractère interdisciplinaire du jardin est souvent compris comme un atout pour l'enseignement : « Le jardin est un outil à l'enseignement. On transpose les connaissances dans quelque chose de concret en faisant des liens interdisciplinaires » (Liliacée). Les intervenantes scolaires laissent donc place à leur créativité pour enseigner les différentes matières à partir du jardin.

Comme il n'y a rien de prescrit en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable au niveau du MEQ et du CSSP, les intervenantes scolaires doivent

s'organiser elles-mêmes pour faire vivre des initiatives environnementales dans leur école. En fait, toutes les initiatives de jardins pédagogiques étudiées ont été créées sur une base volontaire et selon les intérêts des intervenantes scolaires.

L'enseignement est plus dans le laisser aller. Les projets environnementaux se font vraiment selon la bonne volonté des enseignantes. Ne serait-ce que par le contexte syndical, je ne pense pas que le centre de services scolaire [de Portneuf] pourrait intervenir sur ce plan. En fait, les enseignantes ont une autonomie professionnelle qui leur permet d'enseigner de la façon dont elles veulent. C'est d'autant plus le cas lorsqu'il est question de projets environnementaux. Les enseignantes ne sont pas obligées de faire ça. C'est beaucoup de temps. (Apiacée)

Afin de respecter l'autonomie professionnelle des enseignantes, le MEQ et le CSSP ne peuvent pas les obliger à adhérer à l'éducation à l'environnement et au développement durable. Seul le projet éducatif de l'école peut exercer une coercition sur les intervenantes scolaires, c'est-à-dire que si l'environnement ou le développement durable figurent comme un des principes centraux du projet éducatif, toutes les intervenantes scolaires doivent travailler en ce sens : « Si ça devient inscrit dans le projet éducatif de l'école, c'est beaucoup plus facile à intégrer par la suite. À ce moment-là, les enseignantes deviennent obligées de respecter le projet éducatif de l'école » (Brassicacée). C'est en se rassemblant autour d'un même projet que les intervenantes scolaires ont un plus grand impact sur l'orientation que peut prendre le projet éducatif de l'école.

Si la charte d'éducation à l'environnement et au développement durable de l'école primaire La Morelle, à Saint-Ubalde, représente un modèle¹⁶ à suivre en la matière, aucun des établissements scolaires étudiés n'identifie l'environnement ou le développement durable dans leur projet éducatif. Ainsi, les intervenantes scolaires avec qui je me suis entretenu n'étaient pas obligées d'intégrer l'éducation à l'environnement et au développement durable dans leur enseignement. Certaines de mes informatrices ont mentionné que prescrire

¹⁶ La charte d'éducation à l'environnement et au développement durable de l'école primaire de La Morelle à Saint-Ubalde est reconnue par le MELCC comme un modèle à suivre sur Le coin de Rafale, une plateforme d'éducation jeunesse en ligne sur les enjeux environnementaux (<https://www.environnement.gouv.qc.ca/jeunesse/pedago/charte.htm>).

l'éducation à l'environnement et au développement durable est souhaitable, d'autres remettent en question la manière dont ce type d'éducation serait formulé par le MEQ : « En tant qu'enseignante, c'est certain que j'aime mieux avoir mon autonomie que de me faire dire quoi faire par le ministère [de l'Éducation]. Par contre, ça serait intéressant d'avoir des outils pour aborder les différentes manières de parler d'environnement » (Fabacée). C'est plutôt au niveau de la sensibilisation et de la formation que les intervenantes scolaires veulent être guidées.

Unanimement, mes informatrices ont mentionné le manque de visibilité de la documentation diffusée par le MEQ, le CSSP et les directions des établissements scolaires. Si quelques-unes ont une formation reliée aux thématiques de l'environnement ou du développement durable (géographie, biologie et plein air, etc.), la majorité d'entre elles ne se sentent pas assez formées ou outillées pour aborder ces thématiques avec leurs élèves : « J'aime jardiner avec mes élèves, tout simplement. Dans le concret, on ne sait pas comment faire pour que ce soit réellement éducatif. On n'est pas outillées ni formées. Je n'ai jamais reçu les documents en environnement de la part du ministère [de l'Éducation] ou du centre de services scolaire. Ça existe sûrement, mais on n'en parle pas » (Cucurbitacée). Toute la documentation en matière de développement durable se trouve en ligne sur le site Web du MEQ. Présentée sous forme de liste, elle ne semble pas très attrayante pour les intervenantes scolaires qui aimeraient consulter cette documentation plus régulièrement : « Je sais qu'on peut trouver les documents du ministère [de l'Éducation] en ligne, mais on ne va pas vraiment les consulter. Il faut souvent chercher et ce n'est pas très accessible » (Chénopodiacée). Il y a donc tout un travail à faire pour que les intervenantes scolaires continuent leurs efforts en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable en se sentant supportées par les instances supérieures du réseau scolaire. Selon une informatrice, les actions locales et globales doivent travailler conjointement pour arriver à engendrer les changements sociaux et environnementaux souhaités.

J'ai deux espoirs. J'ai toujours cru qu'en agissant localement on peut faire beaucoup et encore plus dans une petite école primaire. Quand toute l'équipe est mobilisée, qu'importe ce que le ministère [de l'Éducation] dictera, on peut faire

beaucoup. Ça, je continue d'y croire. Dans un autre sens, s'il y avait des directives et une formation dédiée aux enseignantes, il y aurait nécessairement des répercussions concrètes qui se manifesteraient dans les écoles. Les enseignantes pourraient ainsi créer des projets et initier les jeunes aux problématiques environnementales. Ça, ça relève de la direction, du centre de services scolaire et du ministère [de l'Éducation]. (Rosacée)

C'est donc entre les différents types d'éducation à l'environnement basés sur les approches volontaires et créatives des intervenantes scolaires dans les initiatives de jardins pédagogiques et l'éducation au développement durable promue par le MEQ et le CSSP que se négocie la relation des humains avec l'environnement. C'est dans cette tension que prend forme le futur du mouvement des jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf et du Québec.

Conclusion

Ce chapitre montre la tension entre les approches d'éducation à l'environnement mobilisées dans les initiatives de jardins pédagogiques et les politiques éducatives gouvernementales privilégiant l'éducation au développement durable. Dans un premier temps, ce chapitre révèle les discours et les pratiques mobilisés par les acteurs dans les initiatives de jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf. Il montre que l'éducation à l'environnement est axée principalement sur les grandes thématiques de l'alimentation et de l'environnement. D'abord, les multiples approches de l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques permettent de favoriser la réflexion sur les relations entre les humains et les écosystèmes dont ils dépendent pour se nourrir. Ensuite, l'environnement « nature » et l'environnement « communautaire » semblent offrir des occasions pédagogiques de tisser des relations entre les élèves, les plantes, les animaux et les communautés afin de faire émerger des changements environnementaux. C'est par ces occasions pédagogiques que le jardinage pédagogique en milieu scolaire peut affecter la relation des humains avec l'environnement.

Dans un deuxième temps, ce chapitre analyse les politiques éducatives gouvernementales en matière d'éducation au développement durable et en identifie les effets et les retombées sur les initiatives de jardins pédagogiques. L'analyse des politiques éducatives du CSSP et du

MEQ montre que l'éducation à l'environnement est orientée vers le développement durable. En fait, l'éducation au développement durable constitue le seul cadre promu par le MEQ, qui peut rejoindre les principes de l'éducation à l'environnement et orienter l'implantation et le développement de jardins pédagogiques dans le réseau scolaire québécois. Cependant, bien que le concept d'éducation au développement durable prenne racine dans un contexte international et qu'il soit privilégié pour des raisons législatives et d'inclusivité des projets, les intervenantes scolaires impliquées ne se sentent pas interpellées par ce concept plutôt flou. D'ailleurs, la consultation des membres du réseau scolaire est pratiquement nulle en matière de développement durable. Les intervenantes scolaires sont donc souvent amenées à composer avec une approche volontaire pour porter à bout de bras leur initiative de jardin pédagogique et elles ne sentent pas qu'elles sont toujours bien encadrées. Le manque de visibilité et l'accès à la documentation ainsi qu'à la formation semblent être un frein majeur au déploiement de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans les initiatives de jardins pédagogiques.

L'articulation entre les savoirs environnementaux qui sont produits, véhiculés et contestés dans les initiatives de jardins pédagogiques et les politiques éducatives gouvernementales axées sur le développement durable représente une tension dans laquelle est négociée la relation des humains avec l'environnement. Cette tension reflète le fondement politique de l'écologie et de l'éducation (Henderson et Zarger 2017 : 286; Meek 2015a : 448; Meek 2020 : 11-12; Meek et Lloro-Bidart 2017 : 213). L'éducation à l'environnement est influencée, d'une part, par les savoirs environnementaux mobilisés par les intervenantes scolaires dans les initiatives de jardins pédagogiques et, d'autre part, par l'éducation au développement durable privilégiée par le MEQ et le CSSP. Tout comme les expériences de l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques, l'éducation à l'environnement et au développement durable est une construction sociale produite discursivement par les humains à travers des relations de pouvoir (Escobar 1999 : 2; Gautier et Benjaminsen 2012 : 14; Peet et Watts 1996 : 14). Ce sont les relations entre les établissements scolaires, le CSSP et le MEQ qui contribuent au déploiement de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires la MRC de Portneuf.

Conclusion générale

Cette recherche a posé un regard anthropologique sur les manières dont l'éducation à l'environnement s'insère dans les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf. À ma connaissance, il s'agissait d'une première recherche portant particulièrement sur la dimension rurale du mouvement des jardins pédagogiques au Québec. Dans une perspective théorique d'écologie politique de l'éducation, je me suis interrogé sur les processus politiques et économiques de l'éducation qui sont susceptibles d'affecter la relation des humains avec l'environnement (Meek 2015a; 2015b; 2016; 2020; Meek et Lloro-Bidart 2017; Zarger et Henderson 2017). Plus spécifiquement, ce mémoire a exploré comment l'éducation à l'environnement s'insère dans les initiatives de jardins pédagogiques des écoles primaires de la MRC de Portneuf à travers les processus politiques et économiques en cours dans le milieu de l'éducation au Québec.

En soulevant le contexte d'émergence sociohistorique du mouvement au tournant du XX^e siècle par le biais de l'enseignement agricole et des jardins scolaires des milieux ruraux, c'était l'occasion de saisir la profondeur des ancrages politiques et économiques du jardinage pédagogique d'aujourd'hui. Effectivement, au Québec, l'enseignement agricole et les jardins scolaires de la première moitié du XX^e siècle s'enchâssaient dans un contexte sociohistorique marqué par de profonds changements engendrés par de multiples périodes de crise. La dégradation de la fertilité des sols, le développement de l'agronomie, l'exode rural et l'effort de guerre étaient parmi les raisons pour lesquelles les autorités gouvernementales et religieuses se sont intéressées à l'enseignement agricole. Le développement de politiques gouvernementales avait pour objectifs d'inculquer l'agriculture aux enfants des campagnes pour améliorer la qualité des sols, former la prochaine élite agricole, contrer l'exode rural et participer à l'effort de guerre (Gaylie 2011; Heap 1992; Magnan 1916; von Baeyer 1984). En devenant des solutions à ces problèmes, l'enseignement agricole et les jardins scolaires offraient la possibilité de répondre aux objectifs politiques des autorités gouvernementales et religieuses de l'époque.

Depuis la popularisation de l'agriculture urbaine et de l'éducation à l'environnement dans les années 1970, le jardinage pédagogique a pris un nouvel élan (Duchemin et Therriault 2018; Cairns 2017; Lévesque 2018; Legrand 2019). Il est aujourd'hui inséré dans un contexte sociohistorique où l'alimentation et l'environnement ont acquis une nouvelle signification culturelle et politique, notamment au travers de l'éducation au développement durable. C'est à partir de cette nouveauté que ce mémoire a interrogé les manières dont l'éducation à l'environnement s'insère dans le mouvement des jardins pédagogiques.

S'appuyant sur une ethnographie de quatre initiatives de jardins pédagogiques dans des écoles primaires de la MRC de Portneuf, ce mémoire était l'occasion d'approfondir « les défis » (Duchemin et Therriault 2018 : 13) du jardinage pédagogique en posant un regard critique sur la manière dont les jardins s'organisent autour de l'accès, de l'usage et du contrôle des ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques (Blaikie et Brookfield 1987 : 17; Bryant 1992 : 21; Gautier et Benjaminsen 2012 : 5; Meek 2015a : 448). En passant par les échelles locale, régionale et provinciale, la distribution des différentes ressources s'inscrit dans des processus politiques et économiques propres au milieu de l'éducation. Ce sont ces ressources négociées entre les forces politiques et économiques des établissements scolaires, du CSSP et du MEQ qui rendent possibles – ou pas – de nouvelles opportunités pédagogiques capables de transmettre des savoirs environnementaux aux élèves. Sans les ressources nécessaires à la création et au développement d'initiatives de jardins pédagogiques, il est difficile que cet outil éducatif soit véritablement porteur d'une éducation à l'environnement. Dans un premier temps, les ressources environnementales sont généralement les plus faciles d'accès. Bien que l'accès à la terre ne semble pas un problème dans les jardins pédagogiques des milieux ruraux, plusieurs obstacles sont observés lorsque l'ensemble des ressources sont prises en compte. Dans un deuxième temps, au niveau des ressources financières, la plupart des initiatives de jardins pédagogiques s'organisent localement avec différents moyens de financement. Bien qu'il existe des ressources financières au CSSP et au MEQ pour ce type de projet, celles-ci sont méconnues et peu visibles pour les intervenantes du réseau scolaire. Dans un troisième temps, les ressources humaines sont les plus difficiles d'accès. En fait, la gestion et l'entretien des initiatives de jardins pédagogiques amènent une charge de travail supplémentaire aux

intervenantes scolaires. De plus, l'entretien du jardin pendant le congé d'été est un enjeu de ressources humaines commun à plusieurs initiatives. Il est donc important que les instigatrices des projets soient entourées d'autres membres du personnel scolaire ainsi que de bénévoles de la communauté. Au CSSP, les conseillers pédagogiques peuvent être une ressource importante dans le soutien et la formation des intervenantes scolaires. Au MEQ, l'officier en développement durable est la seule personne à s'occuper du développement durable pour tout le réseau scolaire. Finalement, les ressources pédagogiques sont peu nombreuses. La plupart des intervenantes scolaires développent leurs propres outils pédagogiques à partir du peu de connaissances qu'elles ont en horticulture et en éducation à l'environnement. Il y a un flagrant manque de formation et de visibilité de la documentation du MEQ quant à l'éducation à l'environnement et au développement durable.

Toutes interreliées (Brown et Purcell 2005 : 609-610; Meek 2020 : 13), les différentes échelles locales, régionale et provinciale participent à la reproduction sociale du mouvement des jardins pédagogiques de la MRC de Portneuf. L'accès, l'usage et le contrôle des ressources dépendent des décisions portées par les différentes échelles. Aussi, le fait que les acteurs doivent s'organiser localement pour avoir accès aux différentes ressources témoigne des processus politiques et économiques de l'éducation. N'ayant pas toutes les ressources nécessaires à l'implantation et à l'entretien des jardins pédagogiques, les intervenantes scolaires sont amenées à devoir négocier les ressources manquantes pour arriver à leurs fins. Cette négociation est différente d'une initiative de jardin pédagogique à l'autre, ce qui a pour effet de rendre inégale la distribution des ressources. Sans cadre pour soutenir l'accessibilité aux ressources, il est difficile d'imaginer que chaque école primaire pourrait se doter d'un jardin pédagogique dans la MRC de Portneuf comme au Québec.

À la lumière des écrits scientifiques, l'analyse des pratiques et des discours relatifs à l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques m'a permis de confirmer que les grandes thématiques de l'alimentation et de l'environnement forment les principales tendances actuelles du mouvement. Dans un premier temps, la provenance des aliments et leurs conditions de production se sont révélées être des discours importants pour soulever des questionnements environnementaux, notamment quant à l'impact de

l'alimentation sur la santé des écosystèmes (Cairns 2017; Sauvé *et al.* 2013). Dans un deuxième temps, j'ai identifié deux types de discours se rapportant aux représentations de l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques, soit l'environnement « nature » et l'environnement « communautaire ». Ces discours rendent compte de la multiplicité des expériences de l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques (Escobar 1999 : 2; Mahuziès 2008 : 24). D'une part, les représentations de l'environnement « nature » renvoient aux éléments « naturels » du jardin. Ces représentations s'expriment par les différentes parties qui composent le jardin ainsi que par la totalité des parties que compose le jardin dans son environnement. Autrement dit, le jardin permet d'observer les interactions du vivant à petite échelle pour faciliter la compréhension des dynamiques écologiques à grande échelle, voire planétaire (Duchemin et Therriault 2018 : 4; Legault 2011 : 70; Legrand 2019 : 35). D'autre part, les représentations de l'environnement « communautaire » renvoient à la dimension sociale du jardinage pédagogique. Ancrées dans la communauté, les initiatives de jardins pédagogiques favorisent les interactions sociales (Boulianne *et al.* 2010 : 15; Cairns 2017 : 314). Ce sont aussi des lieux propices à l'engagement et au développement de l'esprit critique des élèves relativement aux enjeux communautaires et environnementaux. Ces représentations de l'environnement dépendent surtout de l'approche pédagogique privilégiée par les intervenantes scolaires dans les initiatives de jardins pédagogiques (Mahuziès 2008 : 24). Ultimement, ces représentations ont la capacité d'engendrer des changements au niveau de la relation des humains avec l'environnement par le repositionnement de l'être au sein du jardin.

Par une documentation et une analyse des politiques éducatives du MEQ, j'ai pu observer la manière dont l'éducation au développement durable s'intègre aux échelles régionale et locale, soit auprès du CSSP et des différents établissements scolaires. Bien que le CSSP ait élaboré une politique sur le développement durable qui reflète un certain degré d'engagement, celle-ci ne percole pas dans les établissements scolaires, faute de consultation et d'accès aux différentes ressources environnementales, financières, humaines et pédagogiques. Ainsi, les effets et les retombées de l'éducation au développement durable sur les initiatives de jardins pédagogiques sont peu tangibles. Ce constat montre que l'éducation au développement durable, par son caractère abstrait, peut difficilement engager une

« éducation pour le futur » (traduction libre Kopnina 2020). Bien que l'éducation au développement durable soit privilégiée par le MEQ, il semble que rien n'est fait concrètement pour stimuler l'adhésion des membres du réseau scolaire. Dans ma recherche, seulement un établissement scolaire avait développé une charte d'éducation à l'environnement et au développement durable. Or, les avis des participantes étaient partagés à savoir si le projet de jardinage pédagogique de l'école s'intégrait en principe à cette charte. Dans la majorité des initiatives de jardins pédagogiques étudiées, les intervenantes scolaires y participent selon leurs propres intérêts et sur une base volontaire, soit l'approche privilégiée par le MEQ. Enfin, l'application de l'éducation au développement durable émane surtout d'une volonté politique du gouvernement du Québec et des ministères. Les différentes approches de l'éducation à l'environnement réalisées sur une base volontaire par les intervenantes scolaires impliquées dans les jardins pédagogiques sont en tension avec la promotion de l'éducation au développement durable privilégiée par le MEQ. C'est dans cette tension que se négocie la relation des humains avec l'environnement. L'éducation au développement durable est-elle préférable à l'éducation à l'environnement pour changer la relation des humains avec l'environnement?

Au-delà de la tension entre les approches de l'éducation à l'environnement mobilisées par les intervenantes scolaires et l'éducation au développement durable privilégiée par le MEQ depuis les instances internationales, il est important de réfléchir aux principes néolibéraux qui se sont immiscés dans le milieu de l'éducation il y a quelques décennies. En récupérant le concept de « développement durable », cette idéologie a écarté l'éducation à l'environnement pour laisser place à l'hégémonie de l'éducation au développement durable (Hursh *et al.* 2015 : 307; Kopnina 2012 : xvii; Kopnina 2020 : 280-28). En privilégiant une « approche volontaire » (MEQ 2021a: 5) qui mise sur la responsabilisation des individus face aux enjeux environnementaux, le MEQ prouve que des principes néolibéraux sont bel et bien implantés dans le réseau scolaire. Autrement dit, en favorisant l'éducation au développement durable, aussi abstrait que ce concept puisse être, le MEQ se désengage de sa responsabilité en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable pour la transférer aux intervenantes scolaires. Effectivement, toutes les initiatives de jardins pédagogiques étudiées dépendent des propres intérêts des intervenantes scolaires impliquées. De plus, l'éducation

au développement durable est aux prises avec un énorme manque de visibilité et de sensibilisation. Les intervenantes scolaires ne sont pas informées des ressources offertes par le MEQ et le CSSP. Il y a donc beaucoup de raisons de s'interroger sur la volonté politique du gouvernement du Québec et des ministères qui motive le choix de l'éducation au développement durable, à moins qu'il ne s'agisse que d'une parure.

Dans le même ordre d'idée, le mouvement des jardins pédagogiques est largement récupéré par l'idéologie néolibérale en tenant les élèves pour « responsables » de leurs choix de consommation alimentaires et de leur devoir relativement aux enjeux environnementaux à relever (Allen et Guthman 2006; Cairns 2017 : 314; Wake 2008 : 429). En ce sens, ces initiatives correspondent à des « espaces de gouvernementalité néolibérale » (Pudup 2008 : 1228; traduction libre). Cependant, en y intégrant l'éducation à l'environnement, les initiatives de jardins pédagogiques sont aussi considérées comme des sites de résistance (Hursh *et al.* 2015 : 312; Galt *et al.* 2014; Hayes-Conroy 2010; McClintok 2014; Moore *et al.* 2015). Le jardinage pédagogique renvoie aux approches alternatives de l'éducation qui stimulent la créativité, les apprentissages holistiques et la coopération (Moore *et al.* 2015 : 409). À ceux-ci, j'ajoute l'agencéité, l'engagement et le développement de l'esprit critique des élèves pour donner une suite au monde. Sans me prononcer sur le fait que ces initiatives peuvent participer à l'essor du néolibéralisme, je pense que ce mémoire a montré toute la nuance avec laquelle il faut aborder ce sujet.

J'aimerais conclure ce mémoire en suggérant quelques pistes de réflexion qui m'apparaissent pertinentes dans l'enrichissement des connaissances du sujet à l'étude. Pour les chercheurs qui voudraient élargir et approfondir cette recherche, à laquelle seulement des femmes ont participé, je suggère qu'une approche féministe du mouvement des jardins pédagogiques mériterait d'être mise à contribution. La place des femmes est prépondérante dans les initiatives de jardins pédagogiques et davantage de considération pour cet aspect permettrait de mieux comprendre comment le travail de celles-ci est souvent invisibilisé, tant en éducation que dans plusieurs initiatives d'agriculture urbaine, telles que les jardins pédagogiques. Aussi, pour rendre compte de l'étendue rurale du mouvement des jardins pédagogiques, des recherches pourraient être menées dans d'autres régions rurales du

Québec. Des études comparatives pourraient également s'intéresser spécifiquement aux différences et aux similitudes entre les expériences de l'éducation à l'environnement dans les jardins pédagogiques en milieu rural et celles en milieu urbain. Ces pistes de réflexion témoignent que d'autres recherches sont nécessaires pour approfondir les manières dont l'éducation à l'environnement s'insère dans le mouvement des jardins pédagogiques au Québec. Les recherches anthropologiques en éducation à l'environnement sont plutôt rares et j'espère que ce mémoire contribuera à motiver d'autres chercheurs à s'intéresser à ce champ d'études plus important que jamais.

Bibliographie

ALLEN, Patricia, et Julie GUTHMAN, 2006, « From “old school” to “farm-to-school” : Neoliberalization from the ground up », *Agriculture and Human Values*, 23 : 401-415.

ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC À QUÉBEC, 1856, *Rapport du surintendant de l'éducation pour le Bas-Canada pour l'année 1855*.

_____, 1870, *Rapport du Ministre de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1868*.

_____, 1876, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1875-1876*.

_____, 1881, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1879-1880*.

_____, 1885, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1883-1884*.

_____, 1895, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1894-1895*.

_____, 1896, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1895-1896*.

_____, 1903, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1901-1902*.

_____, 1907, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1905-1906*.

_____, 1908, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1906-1907*.

_____, 1909, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1907-1908*.

_____, 1914, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1913-1914*.

_____, 1919, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1918-1919*.

_____, 1931, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1930-1931*.

_____, 1933, *Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique de la Province de Québec pour l'année 1932-1933*.

ASSELIN, Ange-Aimé, Nicole TESSIER, Thérèse LEDUC-SAUVAGEAU et Louiselle SOULARD-DUCHESNEAU, 1997, *Saint-Casimir, album-souvenir 1847-1997*. Comité du 150^e anniversaire de Saint-Casimir.

BAKKER, Karen, 2015, « Neoliberalization of Nature », in Tom Perreault, Gavin Bridge et James McCarthy (dir.), *The Routledge Handbook of Political Ecology*. Abingdon, Routledge.

BASTIEN, Soulé, 2007. « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, 27, 1 : 127-140.

BATES, Charlotte, 2020, « Rewilding education? Exploring an imagined and experienced outdoor learning space », *Children's Geographies*, 18, 3 : 364-374.

BEAUD, S. et F. WEBER, 2010. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyse des données ethnographiques*. Paris, Éditions La Découverte.

BIERSACK, Aletta, 2006, « Reimagining political ecology : Culture/Power/History/Nature » : 3-40, in Aletta Biersack et James B. Greenberg (dir.), *Reimagining Political Ecology*. Durham, Duke University Press.

BLAIKIE, Piers, et Harold BROOKFIELD, 1987, *Land Degradation and Society*. London, Routledge.

BOULIANNE Manon, Geneviève OLIVIER-D'AVIGNON et Vincent GALARNEAU, 2010, « Les retombées sociales du jardinage communautaire et collectif dans la conurbation de Québec », *Vertigo*, 10, 2 : 1-17. Consulté sur Internet (<https://journals.openedition.org/vertigo/9930>), avril 2021.

BOULIANNE, Manon, Pauline BISSARDON et Raphaëlle BACH, 2019, *Vers une alimentation territorialisée et durable. Le système alimentaire de la grande région de Québec, de la production agricole à la gestion des résidus : enjeux, questions, portrait*. Rapport de recherche. Québec, Université Laval.

BROCKINGTON, Dan, Jim IGOE et Katja NEVES, 2011, « A Spectacular Eco-Tour around Historic Bloc : Theorising the Convergence of Biodiversity Conservation and Capitalist Expansion » : 17-43, dans Dan Brockington et Rosaleen Duffy (dir.), *Capitalism and Conservation*, Wiley-Blackwell.

BROWN, J. Christopher, et Mark PURCELL, 2005, « There's nothing inherent about scale : political ecology, the local trap, and the politics of development in the Brazilian Amazon », *Geoforum*, 35 : 607-624.

BRYANT, Raymond L., 1992, « Political ecology. An emerging research agenda in Third-World studies », *Political geography*, 11, 1 : 12-36.

CAIRNS, Kate, 2017, « Connecting to food : cultivating children in the school garden », *Children's Geographies*, 15, 3 : 304-318.

CÉFAÏ, Daniel, 2013, « Qu'est-ce que l'ethnographie? Débats contemporains », *Persona y sociedad*, 27, 1 : 101-120 et 3 : 11-32.

CENTRE D'ARCHIVES RÉGIONAL DE PORTNEUF, 1929, *Annuaire statistique 16^{ème} année*.

CLD de Portneuf, 2016, *Portneuf 2030 : Notre territoire, notre avenir – Plan concerté de développement du territoire de la MRC de Portneuf 2016-2020*. Consulté sur Internet (<https://portneuf.ca/amenagement-territoire/statistiques-territoriales/>), décembre 2022.

COMMISSION MUNICIPALE DU QUÉBEC, 2022, *Portrait des municipalités régionales de comté (MRC)*. Consulté sur Internet (<https://www.cmq.gouv.qc.ca/fr/verification-municipale/rapports-publies>), décembre 2022.

COMMISSION SCOLAIRE DE PORTNEUF, [s.d.], *École Saint-Charles-de-Grondines*. Consulté sur Internet (<https://www.csportneuf.qc.ca/epgr/ecole/ecole.htm>), avril 2021.

_____, 2014, *Politique sur le développement durable*. Commission scolaire de Portneuf. Consulté sur Internet (<https://www.csportneuf.qc.ca/public/assets/documents/politiques/Politique-237-sur-le-developpement-durable-26-mars-2014.pdf>), avril 2021.

_____, 2015, *Charte d'éducation à l'environnement et au développement durable – École de la Morelle*.

DEWALT, Kathleen M., et Billie R. DEWALT, 2011, *Participant Observation : A Guide for Fieldworkers*. Plymouth, Altamira Press.

DESCOLA, Philippe, 2008, « À qui appartient la nature? », *La vie des idées.fr*. Dossier : Les défis de l'écologie. Consulté sur Internet (édition électronique : <https://laviedesidees.fr/A-qui-appartient-la-nature.html>), septembre 2022.

DIEMER, Arnaud, et Christel MARQUAT, 2014, *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*. Bruxelles, De Boeck Supérieur s.a.

DUCHEMIN, Éric, et Stéphanie THERRIAULT, 2018, *Le jardins pédagogiques au Québec. Une étude du mouvement*. Montréal, AU/LAB.

DUCHEMIN, Eric, 2013, « Chapitre 2 : Multifonctionnalité de l'agriculture urbaine : perspective de chercheurs et de jardinier » : 95-107 in. E. Duchemin, *Agriculture urbaine : aménager et nourrir la ville*. VertigO – La revue électronique en sciences de l'environnement.

ESCOBAR, Arturo, 1999, « After Nature : Steps to an Antiessentialist Political Ecology », *Current Anthropology*, 40, 1 : 1-30.

FLETCHER, Robert, 2017, « Connection with nature is an oxymoron : A political ecology of ‘nature-deficit disorder’ », *The Journal of Environmental Education*, 48, 4 : 226-233.

GAGNON, Yves-Chantal, 2008, *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

GALT, Ryan E., Leslie C. GRAY et Patrick HURLEY, 2014, « Subversive and interstitial food spaces : transforming selves, societies, and society-environment relations through urban agriculture and foraging », *Local Environment*, 19, 2 : 133-146.

GAUTIER, Denis, et Tor A. BENJAMINSEN, « Introduction à la political ecology » : 5-20, in Denis Gautier et Tor A. Benjaminsen (dir.), *Environnement, discours et pouvoir. L'approche Political ecology*. Versailles, Éditions Quae.

GAYLIE, Veronica, 2009, *The Learning Garden: Ecology, Teaching, and Transformation*. New-York, Peter Lang.

_____, 2011, *Roots and Research in Urban School Gardens*. New-York, Peter Lang Publishing.

GOUGH, Annette, 2013, « The Emergence of Environmental Education Research : A 'History' of the Field » : 13-22, in Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon et Arjen E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education*. New-York, Routledge.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2006b, *Loi sur le développement durable*. Gouvernement du Québec.

_____, 2022, *Loi sur l'Instruction publique*. Gouvernement du Québec.

GREENBERG, James B., et Thomas K. PARK, 1994, « Political Ecology » *The Journal of Political Ecology*, 1, 1 : 1-12.

HAMEL, Thérèse, Michel MORISSET et Jacques TONDREAU, 1999, « Les agriculteurs à l'école: les savoirs enseignés dans les écoles moyennes et régionales au Québec, 1926-69 », *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 4: 398-410.

HAMEL, Thérèse, Michel MORISSET, Jacques TONDREAU et Yves HÉBERT, 1994, « Évolution et typologie des écoles d'agriculture au Québec (1926-1969) », *Revue d'histoire de l'éducation*, 6, 1: 45-69.

HARAWAY, Donna, 1991, *Simians, Cyborg and Women : The Reinvention of Nature*. London, Free Association Books.

HARVEY, David, 2014 [2005], *Brève histoire du néolibéralisme*. Paris, Les prairies ordinaires.

HAYES-CONROY, Jessica, 2010, « School Gardens and 'Actually Existing' Neoliberalism », *Humboldt Journal of Social Relations*, 33, 1/2, 64-96.

HAYES-CONROY, Jessica et Allison HAYES-CONROY, 2013, « Veggies and visceralities : A political ecology of food and feeling », *Emotion, Space and Society*, 6 : 81-90.

HEAP, Ruby, 1992, « Le mouvement de ruralisation scolaire au Québec au début du XX^e siècle », *Études d'histoire religieuse*, 58 : 9-27.

HEMPEL, Lamont C., 1996, *Environmental Governance : The Global Challenge*. New-York, Island Press.

HENDERSON, Joseph A., et Rebecca K. ZARGER, 2017, « Toward political ecologies of environmental education », *The Journal of Environmental Education*, 48, 4 : 285-289.

HILGERS, Mathieu, 2013, « Observation Participante et Comparaison », *Anthropologie et Sociétés*, 37, 1 : 97-115.

HIPKISS, Anna Maria, Sally WINDSOR et Dawn SANDERS, 2020, « The girl with the garden gloves : researching the affordances of sensual materialities in the school garden », *Ethnography and Education*, 15, 3 : 350-362.

HULL, Matthew S., 2012, « Documents and Bureaucracy », *Annual Review of Anthropology*, 41, 1 : 251-267.

HURSH, David, Joseph HENDERSON et David GREENWOOD, 2015, « Environmental education in a neoliberal climate », *Environmental Education Research*, 21, 3 : 299-318.

KOPNINA, Helen, 2012, *Anthropology of Environmental Education*. New-York, Nova Science Publishers, Inc.

_____, 2020, « Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals », *The Journal of Environmental Education*, 51, 4 : 280-291.

KOTTAK, Conrad P., 1999, « The New Ecological Anthropology », *American Anthropology*, 101, 1: 23-35.

LAUTENSCHLAGER, Lauren et Chery SMITH, 2007, « Beliefs, Knowledge, and Values Held by Inner City Youth about Gardening, Nutrition, and Cooking », *Agriculture and Human Values* 24: 245-258.

LEGAULT, Anne-Marie, 2011, *Les jardins collectifs en milieu urbain : espaces d'éducation relative à l'écoalimentation*. Mémoire en sciences de l'environnement, Montréal, Université du Québec à Montréal.

LEGRAND, Stéphanie, 2019, *Le jardin peut-il être un outil de coopération pour la mise en place d'un projet pédagogique systémique et durable dans le milieu scolaire bruxellois? Étude de cas d'une école maternelle et primaire bruxelloise*. Master en Sciences et Gestion de l'Environnement, Département des Sciences et Gestion de l'Environnement, Université de Liège.

LÉVESQUE, Karine, 2018, *De l'école au jardin. Guide de jardinage pédagogique en milieu scolaire*. Montréal, Écosociété.

LOUV, Richard, 2005, *The Last Child in the Woods : Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, Algonquin Books.

MAGNAN, Jean-Charles, 1916, « Le Jardin scolaire et l'Agriculture à l'École », *L'école sociale populaire*, 58 : 5-25.

_____, 1976, *Souvenirs. Fleurs et chardons...* Saint-Romuald, Les Éditions Etchemin.

MAHUZIÈS, Philippe, 2008, *Jardin et jardinage, un terreau fertile pour la formation continue des enseignants au primaire*. Mémoire en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.

_____, 2009, « Valeurs jardini'ERE ! Le jardin dans un perspective d'éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement*, 8. Consulté sur Internet, (édition électronique : <https://journals.openedition.org/ere/2007>).

McCLINTOCK, Nathan, 2014, « Radical, reformist, and garden-variety neoliberal : coming to terms with urban agriculture's contradictions », *Local Environment*, 19, 2 : 147-171.

McLENNAN, Deanna Marie Pecaski, 2010, « “Ready, Set, Grow!” Nurturing Young Children through Gardening », *Early Childhood Education Journal*, 37: 329-333.

MEEK, David, 2015a, « Towards a political ecology of education: the educational politics of scale in southern Pará, Brazil », *Environmental Education Research*, 21, 3: 447-459.

_____, 2015b, « Learning as territoriality : the political ecology of education in the Brazilian landless workers' movement », *The Journal of Peasant Studies*, 46, 6 : 1179-1200.

_____, 2016, « The cultural politics of the agroecological transition », *Agriculture and Human Values*, 33 : 275-290.

_____, 2020, *The Political Ecology of Education : Brazil's Landless Workers' Movement and the Politics of Knowledge*. Morgantown, West Virginia University Press.

MEEK, David, et Teresa LLORO-BIDART, 2017, « Introduction : Synthesizing a political ecology of education », *The Journal of Environmental Education*, 48, 4 : 213-225.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2006, *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

_____, 2021a, *Plan d'accompagnement-conseil du réseau scolaire en matière de développement durable 2021-2022*

_____, 2021b, *Plan d'action de développement durable 2021-2022*. Gouvernement du Québec.

_____, 2021c, *Guide de ressources administratives et pédagogiques en lien avec le développement durable et l'adoption d'une démarche pour les centres de services scolaires, commissions scolaires, établissements, centres et établissements d'enseignement privés*. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2016a, *Plan d'accompagnement du réseau scolaire en matière de développement durable 2016-2020*. Gouvernement du Québec.

_____, 2016b, *Plan d'action de développement durable 2016-2020*. Gouvernement du Québec.

_____, 2018, *Commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.

_____, 2019a, *L'éducation au développement durable. Volume 1 : Le développement durable et l'éducation au développement durable*. Gouvernement du Québec.

_____, 2019b, *L'éducation au développement durable. Volume 2 : Le Programme de formation québécoise et l'éducation au développement durable*. Gouvernement du Québec.

_____, 2019c, *L'éducation au développement durable. Volume 3 : L'intégration du développement durable dans l'enseignement*. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE, DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LA LUTTE CONTRE LES CHANGEMENTS CLIMATIQUES, 2015, *Stratégie gouvernementale de développement durable 2015-2020*, Gouvernement du Québec.

MUNICIPALITÉ RÉGIONALE DE COMTÉ DE PORTNEUF, 2017, *La région*. Consulté en ligne (<https://portneuf.ca/cartes-geomatique/>), décembre 2022.

MOORE, Sarah A., Jeffrey WILSON, Sarah KELLY-RICHARDS et Sallie A. MARSTON, 2015, « School Gardens as Sites for Forging Progressive Socioecological Futures », *Annals of the Association of American Geographers*, 105, 2 : 407-415.

MYCOCK, Katherine, 2019, « Playing with mud- becoming stuck, becoming free?... The negotiation of gendered/class identities when learning outdoors », *Children's Geographies*, 17, 4 : 454-466.

NEUMANN, Roderick P., 2005, *Making Political Ecology*. Londres, Hodder Arnold.

OLIVIER de SARDAN, Jean-Pierre, 2008, *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve, Academia Bruylant.

PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI, 2016, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

PAYNE, Phillip G., 2016, « The politics of environmental education. Critical inquiry and education for sustainable development », *The Journal of Environmental Education*, 47, 2 : 69-76.

PEET, Richard et Michael WATTS, 1996, « Liberation Ecology : Development, sustainability, and environment in an age of market triumphalism » : 1-45, in Richard Peet et Micheal Watts (dir.), *Liberation Ecologies : Environment, Development, Social Movements*, Routledge, London.

POTVIN, André et Barbara BADER, 2020, *Guide d'action : Accompagner une démarche intégrée de développement durable en milieu scolaire*. Institut Hydro-Québec en environnement, développement et société.

PUDUP, Mary Beth, 2008, « It takes a garden : Cultivating citizen subjects in organized garden projects », *Geoforum*, 39 : 1228-1240.

RICHARDSON, Troy, 2011, « “At the Garden Gate” : Community Building through Food : Revisiting the Critique of ‘Food, Folk, and Fun’ in Multicultural Education », *The Urban Review* 43 : 107-123.

ROBBINS, Paul, 2012, « Chapitre 1 : Qu'est-ce que la *political ecology*? » : 21-36, in Denis Gautier et Tor A. Benjaminsen (dir.), *Environnement, discours et pouvoir. L'approche Political ecology*. Versailles, Éditions Quae.

SAUVAYRE, Romy, 2013, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris, Dunod.

SAUVÉ, Lucie, 2001, « L'éducation relative à l'environnement : une dimension essentielle de l'éducation fondamentale » : 293-318, in Christiane Gohier et Suzanne Laurin (dir.), *Entre culture, compétences et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal, Les Éditions Logiques.

SAUVÉ, Lucie, Nayla NAOUFAL et Eva AUZOU, 2013, *Pour une écoalimentation. 10 belles histoires*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

SOMERSET, Shawn et Katherine MARKWELL, 2008, « Impact of a School-Based Food Garden on Attitudes and Identification Skills Regarding Vegetables and Fruit : A 12-month Intervention Trial », *Public Health Nutrition*, 12, 2 : 214-221.

SPRADLEY, James P., 1980, *Participant observation*. New-York, Holt, Rinehart and Winston

STEVENSON, Robert B., Michael BRODY, Justin DILLON et Arjen E. J. WALS, 2013, « Introduction : An Orientation to Environmental Education and the Handbook » : 1-6, in Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon et Arjen E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education*. New-York, Routledge.

THORP, Laurie, 2005, *The Pull of the Earth. Participatory Ethnography in the School Garden*. Lanham, Rowman & Littlefield.

TRELSTAD, Brian, 1997, « Little Machines in Their Gardens : A History of School Gardens in America, 1891 to 1920 », *Landscape Journal*, 16, 2 : 161-173.

TURCOTTE, Louis et Marie-Claude DEMERS, 2013, *Portneuf de vert et d'eau*. Montréal, VARIA.

UNESCO, 2004, *Décennie des Nations Unies de l'éducation en vue du développement durable. Projet de programme d'application international*. Paris, Unesco.

VIVRE EN VILLE, 2017, « Échelle humaine », *Vivre en Ville*. Consulté en ligne, (<https://collectivitesviables.org/articles/echelle-humaine.aspx>), 11 juillet 2022.

VON BAEYER, Edwinna, 1984, *Rhetoric and Roses. A History of Canadian Gardening 1900-1930*. Markham, Fitzhenry & Whiteside Limited.

WAKE, Susan J., 2008, « 'In the best interests of the child' : juggling the geography of children's gardens (between adult agendas and children's needs) », *Children's Geographies*, 6, 4 : 423-435.

ANNEXES

Annexe I : Grille d'observation des initiatives de jardins pédagogiques

Date :

Lieu :

Observations	Explications	Indicateurs
Organisation du jardin pédagogique	J'observerai comment les initiatives de jardins pédagogiques se sont mises en place pour montrer le développement des projets dans une perspective sociohistorique. Cette contextualisation permettra de situer l'expansion du mouvement des jardins pédagogiques dans la MRC de Portneuf et de détailler chaque initiative.	Actrices et acteurs impliqué.es; types de jardin; dates marquantes; lieu du jardin; création du jardin; raisons de la création du jardin.
Ressources locales	J'observerai la manière dont les initiatives de jardins pédagogiques s'organisent autour des ressources humaines, financières et environnementales pour montrer comment celles-ci sont négociées entre les actrices et les acteurs à différentes échelles dans la mise en œuvre des projets.	<p>Ressources humaines : directions, intervenant.es scolaires, animateurs et animatrices, employé.es, citoyen.nes engagé.es, parents et bénévoles.</p> <p>Ressources financières : moyens de financer le jardin, demandes de financement, commandites, subventions, budgets et concours.</p> <p>Ressources environnementales : accès au terrain, gestion de l'eau, des infrastructures, des semences, de la terre et du compost.</p>
Relations aux différentes échelles	J'observerai comment les initiatives de jardins pédagogiques sont négociées entre plusieurs actrices et acteurs à différentes échelles pour comprendre les rapports qu'ils entretiennent. Je porterai une	Échelle locale : intervenant.es scolaires, directrices et directeurs, animatrices et animateurs, citoyen.nes, élu.es et organismes locaux.

	attention particulière aux échelles locale, régionale et provinciale.	Échelle régionale : gestionnaires du CSSP. Échelle provinciale : gestionnaires du MEQ.
Politiques publiques	J'observerai quelles politiques publiques sont évoquées dans les initiatives de jardins pédagogiques et comment elles s'appliquent, afin de mieux comprendre leurs effets et leurs retombées.	Politiques publiques provinciales (MEQ); politiques publiques régionales (CSSP); politiques environnementales des écoles; application des politiques publiques; effets et retombées.
Discours (ce que les personnes disent qu'elles font)	J'observerai quels discours sur l'environnement sont produits, véhiculés et/ou contestés afin de mieux comprendre ce qui est dit sur l'éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques.	Discours, savoirs et représentations de l'environnement produits, véhiculés et/ou contestés; types de savoirs environnementaux transmis.
Pratiques (ce que les personnes font)	J'observerai quelles pratiques sont mises de l'avant afin de mieux comprendre ce qui est fait en éducation à l'environnement dans les initiatives de jardins pédagogiques et comment l'environnement est utilisé.	Types de pratiques; actions posées; relation des humains avec l'environnement; pratiques éducatives en matière d'éducation à l'environnement.
Éducation à l'environnement	J'observerai les différentes formes d'éducation à l'environnement mises de l'avant dans les initiatives de jardins pédagogiques pour mieux voir comment elles entrent en tensions les unes avec les autres.	Éducation à l'environnement formelle et/ou informelle; éducation au développement durable; pédagogie critique; écopédagogie; éducation économique alternative.

Annexe II : Grille d'entretien informel lors de l'observation participante dans les initiatives de jardins pédagogiques

Date :

Lieu :

Organisation du jardin pédagogique

-Qui organise le jardin pédagogique?

- Qui est le responsable?
- Qui sont les actrices et les acteurs qui y participent?
- Ont-ils des formations spécifiques?

-Quel est le type de jardin pédagogique?

- Quelles sont les installations?
- S'agit-il d'un aménagement plein-sol, hors-sol ou autre?
- Quelle est la superficie en culture?
- Quels sont les fruits, les légumes et/ou les fines herbes en culture?
- Qu'est-ce qui est fait avec les récoltes? (Consommation, transformation, vente, etc.)

-Où est le jardin pédagogique?

- Dans quel type de lieu?
- S'agit-il d'un lieu public, privé, formel et/ou informel?
- Est-ce que le lieu est à proximité de l'école?
- Comment le lieu est-il organisé spatialement? (Faire un schéma)
- À qui appartient le terrain?

-Quand le jardin pédagogique se déroule-t-il?

- Quelle est la période d'ouverture et de fermeture du jardin?
- Comment le calendrier des activités est-il organisé?
- Depuis quand le jardin est-il en activité?

-Comment le jardin pédagogique est-il organisé?

- Existe-t-il un comité-jardin?
- Comment les décisions sont-elles prises?

-Pourquoi faire un jardin pédagogique à l'école?

- Quelles sont les motivations?
- Quels sont les apprentissages?

Ressources

-Quels sont vos besoins dans l'amélioration du jardin?

- Est-ce que des ressources sont accessibles? Lesquelles?
- Avez-vous des enjeux de ressources humaines pour veiller au bon déroulement du jardin? Lesquels? Comment les surmontez-vous?
- Avez-vous des enjeux de ressources financières pour veiller au bon déroulement du jardin? Lesquels? Comment les surmontez-vous?
- Avez-vous des enjeux de ressources environnementales pour veiller au bon déroulement du jardin? Lesquels? Comment les surmontez-vous?
- Comment assurez-vous l'entretien du jardin pendant le congé d'été? Qui sont les personnes impliquées? Que font-elles?

Relations aux différentes échelles

- Comment le CSSP et/ou le MEQ vous supportent-ils dans le développement du jardin?
- Quel est le pouvoir décisionnel de l'école dans le démarrage d'un jardin?
- Que vous disent le CSSP et/ou le MEQ sur l'enseignement de l'environnement?

Politiques publiques

- Comment mettez-vous en application les politiques publiques du CSSP et du MEQ?
- Quels sont les effets et les retombées des politiques publiques dans le jardin?
- Est-ce que l'école a sa propre politique environnementale? Que stipule-t-elle?

Discours (ce que les personnes disent qu'elles font) : savoirs environnementaux

- Qu'est-ce qui est enseigné aux élèves dans le jardin pédagogique?
- Qu'est-ce que l'environnement signifie pour vous dans votre enseignement?
- Où puisez-vous vos connaissances en matière d'éducation à l'environnement?

Pratiques (ce que les personnes font) : utilisation de l'environnement

- Quelles sont les pratiques éducatives mises en place dans le jardin?
- Comment le jardin permet-il de poser des actions concrètes pour l'environnement?
- Quels sont les rapports à l'environnement entretenus dans le jardin?

Éducation à l'environnement

- Quelle place prend l'environnement dans l'enseignement?
- Comment intégrez-vous les activités de jardinage dans l'enseignement des matières?
- Comment décririez-vous l'éducation à l'environnement dans le jardin? Est-elle formelle ou informelle?
- Pourquoi pensez-vous que l'éducation à l'environnement est importante?

Annexe III : Grille d'entretien : Intervenant.es scolaires impliqués.es dans les initiatives de jardins pédagogiques

Date :

Lieu :

Informations sur la personne

- Quel est votre rôle dans le jardin pédagogique?
- Comment en êtes-vous venu à vous impliquer?
- Quelles sont vos motivations?
- Avez-vous une ou des formations spécifiques liées à l'éducation à l'environnement? Si oui, laquelle ou lesquelles?
- Qui sont les personnes qui participent avec vous dans le développement du jardin? Ont-elles une ou des formations spécifiques liées à l'éducation à l'environnement? Si oui, laquelle ou lesquelles?
- Est-ce que vous trouvez cela difficile de vous impliquer au jardin? Quels sont les obstacles? Comment les surmontez-vous?
- Est-ce que vous trouvez cela facile de vous impliquer au jardin? Quels sont les facilitateurs? Comment y avez-vous accès?

Ressources

- Quels sont vos besoins dans l'amélioration du jardin?
- Est-ce que des ressources sont accessibles?
- Quelles sont les ressources humaines qui vous permettent de poursuivre vos activités au jardin? Sont-elles suffisantes? Comment mobilisez-vous les personnes qui travaillent avec vous au jardin?
- Quelles sont les ressources financières qui vous permettent de poursuivre vos activités au jardin? Sont-elles suffisantes? Comment le budget est-il organisé?
- Quelles sont les ressources environnementales mobilisées dans les initiatives de jardins pédagogiques? Avez-vous des problèmes d'accès, d'usage et de contrôle de ces ressources? Comment les surmontez-vous?
- Comment assurez-vous l'entretien du jardin pendant le congé d'été? Qui sont les personnes impliquées? Que font-elles?

Relations aux différentes échelles

- Comment le CSSP et/ou le MEQ vous supportent-ils dans le développement du jardin?
- Recevez-vous des recommandations du CSSP et/ou du MEQ dans la mise en œuvre du jardin?
- Quel est le pouvoir décisionnel de l'école dans le démarrage d'un jardin?
- Que vous disent le CSSP et/ou le MEQ sur l'enseignement de l'environnement?
- Comment les décisions en matière d'éducation à l'environnement sont-elles approuvées?

Politiques publiques

- Est-ce que l'école a ses propres politiques environnementales? Si oui, lesquelles?
Comment s'appliquent-elles au jardin?
- Avez-vous recours à des outils offerts par le CSSP et/ou le MEQ? Si oui, lesquels? En quoi ces outils vous aident-ils?
- Existe-t-il des politiques publiques portant sur l'éducation à l'environnement et ses dérivés au CSSP? Si oui, comment s'appliquent-elles?
- Existe-t-il des politiques publiques portant sur l'éducation à l'environnement et ses dérivés au MEQ? Si oui, comment s'appliquent-elles?
- Est-ce que la direction de l'école vous appuie dans le développement du jardin? Si oui, comment s'y prend-elle?
- Est-ce que le CSSP vous appuie dans le développement du jardin? Si oui, comment s'y prend-il?
- Est-ce que le MEQ vous appuie dans le développement du jardin? Si oui, comment s'y prend-il?
- Est-ce que la municipalité vous appuie dans le développement du jardin? Si oui, comment s'y prend-elle?
- Comment mettez-vous en application les politiques publiques du CSSP et du MEQ?
- Quels sont les effets et les retombées des politiques publiques sur le jardin?

Discours (ce que les personnes disent qu'elles font) : savoirs environnementaux

- Qu'est-ce qui est enseigné aux élèves dans le jardin pédagogique?
- Qu'est-ce que l'environnement signifie pour vous dans votre enseignement?
- Où puisez-vous vos connaissances en matière d'éducation à l'environnement?

Pratiques (ce que les personnes font) : utilisation de l'environnement

- Quelles sont les pratiques éducatives mises en place dans le jardin?
- Comment le jardin permet-il de poser des actions concrètes pour l'environnement?
- Quels sont les rapports à l'environnement entretenus dans le jardin?

Éducation à l'environnement

- Comment décririez-vous l'éducation à l'environnement dans le jardin? Est-elle formelle ou informelle?
- Comment intégrez-vous les activités de jardinage dans l'enseignement des matières?
- Est-ce que l'éducation à l'environnement est compatible avec le PFEQ? Pourquoi?
- Quels sont les rapports à l'environnement valorisés dans le jardin?
- Comment les élèves reçoivent-ils les apprentissages faits au jardin?
- Quelles sont les capacités qui se développent chez les élèves en participant au jardin?
- Comment vous sentez-vous lorsque vous participez aux activités de jardinage avec les élèves?
- Quelles sont les améliorations à faire en matière d'éducation à l'environnement? Sont-elles réalisables?

- Quels sont les obstacles/défis/blocages à l'insertion de l'éducation à l'environnement dans le curriculum?
- Pourquoi pensez-vous que l'éducation à l'environnement est importante?

Annexe IV : Grille d'entretien : Gestionnaires du CSSP et du MEQ

Date :

Lieu :

Informations sur la personne

- Quel est votre rôle pour soutenir les établissements scolaires dans l'intégration de l'éducation à l'environnement?
- Quelles sont vos motivations?
- Avez-vous une ou des formations spécifiques liées à l'éducation à l'environnement? Si oui, laquelle ou lesquelles?
- Qui sont les personnes qui participent avec vous dans le développement de l'éducation à l'environnement? Ont-elles une ou des formations spécifiques liées à l'éducation à l'environnement? Si oui, laquelle ou lesquelles?

Ressources

- Quelles ressources offrez-vous aux établissements scolaires mettant en œuvre l'éducation à l'environnement?
- Quelles ressources offrez-vous aux établissements scolaires mettant en œuvre des jardins pédagogiques?
- Offrez-vous des ressources humaines comme des animatrices ou des animateurs, chargés de projet ou autres pour le développement de jardins pédagogiques?
- Offrez-vous des possibilités de financement comme des bourses, des subventions ou des commandites pour le développement de jardins pédagogiques?
- Offrez-vous des ressources environnementales comme l'accès à un terrain, des bacs hors-sol, des semences ou autres pour le développement de jardins pédagogiques?
- Comment faire pour démarrer un projet de jardin pédagogique dans un établissement scolaire?

Relations aux différentes échelles

- Quel est le pouvoir décisionnel d'un établissement scolaire dans le démarrage d'un jardin?
- Est-ce que les démarches environnementales des établissements scolaires sont faites seulement sur une base volontaire?

Pour les gestionnaires du MEQ

- Quelle est la relation du MEQ avec les centres de services scolaires?
- Quelle est la relation du MEQ avec les établissements scolaires?

Pour les gestionnaires du CSSP

- Quelle est la relation du CSSP avec le MEQ?

-Quelle est la relation du CSSP avec les établissements scolaires?

Politiques publiques

-Quelles sont les politiques publiques environnementales mises de l'avant? Comment sont-elles appliquées dans les établissements scolaires?

-Quels sont les outils que vous offrez aux établissements scolaires pour mettre en œuvre l'éducation à l'environnement? Où sont développés ces outils?

-Offrez-vous des outils spécifiques au développement de jardins pédagogiques dans les écoles?

-Est-ce que les établissements scolaires peuvent développer leurs propres politiques environnementales? Comment ce processus se déroule-t-il?

Discours (ce que les personnes disent qu'elles font) : savoirs environnementaux

-Qu'est-ce que l'environnement signifie pour vous en tant que gestionnaire?

-Pourquoi parlez-vous d'éducation au développement durable au lieu de l'éducation à l'environnement? Quelles sont les distinctions?

Pratique (ce que les personnes font) : utilisation de l'environnement

-Quelles sont vos suggestions pour mettre de l'avant des pratiques éducatives environnementales dans les établissements scolaires?

-Quelle est votre opinion à propos du mouvement des jardins pédagogiques dans les établissements scolaires?

Éducation à l'environnement

-Comment décririez-vous l'éducation à l'environnement?

-Comment l'éducation à l'environnement s'intègre-t-elle dans les établissements scolaires?

-Est-ce que l'éducation à l'environnement est compatible avec le PFEQ? Pourquoi?

-Comment valorisez-vous l'éducation à l'environnement dans votre travail?

-Pensez-vous que le jardinage pédagogique est une bonne façon d'intégrer l'éducation à l'environnement dans les curriculums? Pourquoi?

-Quels sont les rapports à l'environnement que vous valorisez?

-Quelles sont les capacités développées chez les élèves recevant une éducation à l'environnement?

-Quelles sont les améliorations à faire en matière d'éducation à l'environnement? Sont-elles réalisables?

-Quels sont les obstacles/défis/blocages à l'insertion de l'éducation à l'environnement dans le curriculum?

-Pourquoi pensez-vous que l'éducation à l'environnement est importante?

Annexe V : Liste des initiatives d'agriculture urbaine de la MRC de Portneuf

Nom de l'initiative	Municipalité
Jardins communautaires intergénérationnels	Cap-Santé
Jardin communautaire	Saint-Casimir
Jardin communautaire	Donnacona
Jardin communautaire	Neuville
Jardin communautaire	Pont-Rouge
Potager communautaire de la forêt nourricière	Lac-Sergent
Potager communautaire de la forêt nourricière	Saint-Raymond
Jardin collectif	Rivière-à-Pierre
Jardin collectif <i>Le Nain de Jardin</i>	Donnacona (Les Écureuils)
Jardin collectif	Sainte-Christine-d'Auvergne
Serre <i>Éducopousse</i>	Deschambault-Grondines
Serre écoénergétique <i>On sème l'innovation à l'ESSM</i>	Saint-Marc-des-Carières
Jardin pédagogique – <i>Jardin des Passereaux</i>	Saint-Léonard-de-Portneuf
Jardin pédagogique communautaire	Saint-Basile
<i>Projet Citrouilles</i>	Saint-Ubalde
Forêt nourricière	Donnacona
Forêt nourricière	Lac-Sergent
Forêt nourricière	Saint-Raymond
Forêt nourricière	Saint-Ubalde

Annexe VI : Tableau des ressources

	Types de ressource	Deschambault-Grondines	Saint-Léonard-de-Portneuf	Saint-Basile	Saint-Ubalde
Ressources environnementales	Terrain	Scolaire	Municipale	Scolaire	Privée
	Irrigation	Manuelle	Manuelle	Manuelle	Mécanisée
	Semences	Biologiques	Biologiques	Conventionnelles	Traitées
	Compost	Livraison	Livraison	Livraison	Livraison
	Infrastructures bâties	Serre et jardinières plein-sol	Bacs de rangement et jardinières plein-sol	Jardinières hors-sol	Équipements et entrepôts (Patates Dolbec Inc.)
Ressources financières	Moyens de financement	Autofinancement et subventions	Autofinancement, financement municipal et subventions	Autofinancement et financement municipal	Autofinancement, subventions et partenariats privés
	Récupération et dons de matériel	Oui	Oui	Oui	Non
	Règles budgétaires MEQ	Oui : Vitalité des petites communautés	Non	Non	Non
	Demande d'aide financière CSSP	Non	Non	Non	Oui
	OSEntreprendre	Oui	Oui	Oui	Oui
Ressources humaines	Personne-ressource	Enseignante	Citoyen	Enseignante	Entreprise privée
	Libérations	Oui	Non	Non	Oui
	Bénévolat	Oui	Oui	Oui	Oui
	Comité-jardin	Non	Non	Non	Oui
	Entretien municipal	Non	Oui	Oui	Non
	Camp de jour	Non	Oui	Oui	Non
	Animateur-jardinier	Oui	Oui	Non	Oui
	Conseiller pédagogique CSSP	Non	Non	Non	Oui
Officier en DD MEQ	Non	Non	Non	Non	
Ressources pédagogiques	Connaissances horticoles	Peu	Peu	Peu	Beaucoup (agronome)
	Formations	Non	Non	Oui	Oui
	Outils d'enseignement	Improvisé	Improvisé	Improvisé	Improvisé
	Politique environnementale	Non	Non	Non	Oui : Charte EE et DD
	Consultation des documents CSSP/MEQ	Non	Non	Non	Oui

Annexe VII : Organigramme de l'éducation au développement durable du réseau scolaire québécois

