



HAL
open science

EMC : développer au cycle 2 l'engagement pour une écocitoyenneté

Marion Demeure

► **To cite this version:**

Marion Demeure. EMC : développer au cycle 2 l'engagement pour une écocitoyenneté. Education. 2019. dumas-03223726

HAL Id: dumas-03223726

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03223726>

Submitted on 11 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2018-2019

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**EMC : Développer au cycle 2
l'engagement pour une écocitoyenneté.**

Présenté par Demeure Marion

Mémoire de M2 encadré par M. Tonolo Manuel

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. PARTIE THEORIQUE.....	2
1.1 COMMENT SENSIBILISER LES ELEVES A L'ECOCITOYENNETE EN EMC AUJOURD'HUI ?	2
1.1.1 <i>Rappels historiques.....</i>	2
1.1.1.1 Après la Révolution Française : une citoyenneté d'obéissance	2
1.1.1.2 Des lois Ferry à la fin de la seconde Guerre Mondiale : une citoyenneté d'appartenance.....	2
1.1.1.3 Une fragile réaffirmation de l'instruction civique en 1945	3
1.1.1.4 La réapparition de cet enseignement depuis 1985 : « l'éducation » civique	4
1.1.2 <i>Enseigner l'EMC avec les programmes officiels : quelle place pour l'éducation à l'écocitoyenneté ?.....</i>	5
1.1.2.1 La refondation de l'École : vers une citoyenneté participative	5
1.1.2.2 Programme d'EMC 2018 : réajustement des programmes de 2015	6
1.1.3 <i>L'intérêt de la littérature jeunesse pour sensibiliser les élèves à l'écocitoyenneté ...</i>	6
1.1.3.1 Utilité générale en EMC et exploitation	6
1.1.3.2 La littérature jeunesse au service de l'éducation au développement durable	7
1.1.4 <i>Les discussions à visées philosophique (DVP) pour développer les valeurs écocitoyennes en EMC.....</i>	8
1.1.4.1 Qu'est-ce que la discussion à visée philosophique ?.....	8
1.1.4.2 Comment mener une DVP efficacement ?	9
1.1.4.3 Les DVP pour réfléchir sur l'écocitoyenneté	10
1.2 DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET ECOCITOYENNETE.....	11
1.2.1 <i>Quelle philosophie au cycle 2 ?.....</i>	11
1.2.1.1 Le point de vue des philosophes	11
1.2.1.2 Les apports de la psychologie du développement.....	12
1.2.2 <i>Quelle conception des problèmes environnementaux à l'âge de 7-8 ans ?.....</i>	12
1.3 PROBLEMATISATION.....	13
1.4 METHODOLOGIE ET DIDACTIQUE POUR L'EXPERIMENTATION	14
1.4.1 <i>Le public.....</i>	14
1.4.2 <i>Le choix du thème de l'environnement et ses enjeux.....</i>	14
1.4.3 <i>Choix de l'œuvre de littérature jeunesse et enjeux.....</i>	15
2. EXPERIMENTATION	16
2.1 PRESENTATION DE LA SEQUENCE SUR L'ECOCITOYENNETE.....	16
2.1.1 <i>Objectifs visés à partir du socle commun de 2015</i>	16
2.1.2 <i>Connaissances et compétences visées, issues des programmes de 2018.....</i>	17
2.1.3 <i>Description des séances : déroulement prévu.....</i>	17
2.1.3.1 Séance 1 : littérature jeunesse et recueil des conceptions premières	18
2.1.3.2 Séance 2 : Débat d'interprétation autour de l'œuvre de littérature jeunesse	19
2.1.3.3 Séance 3, 4 et 5 : discussions à visée philosophique (DVP)	19

2.1.3.4 Séance 6 : Propositions d'actions pour la création d'un livret écocitoyen	22
2.1.3.5 Séance 7 : Mise en forme du livret écocitoyen	22
2.1.3.6 Séance 8 : Action de nettoyage de la commune.....	23
2.2 MISE EN ŒUVRE DE LA SEQUENCE.....	24
2.2.1 <i>Le travail autour de l'album de littérature jeunesse</i>	24
2.2.2 <i>Les discussions à visée philosophiques (DVP)</i>	25
2.2.2.1 Le déroulement des DVP.....	25
2.2.2.2 La posture des élèves.....	27
2.2.3 <i>L'engagement des élèves dans des actions écocitoyennes concrètes</i>	28
3. ANALYSE	29
3.1 TRAVAIL SUR L'ALBUM DE LITTÉRATURE JEUNESSE ET CONCEPTIONS PREMIERES	29
3.2 LES DVP : L'EFFET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES MISES EN PLACE	29
3.2.1 <i>L'organisation spatio-temporelle</i>	29
3.2.2 <i>L'attribution des rôles aux élèves</i>	30
3.2.3 <i>Le déroulement des débats et la posture des élèves</i>	31
3.2.4 <i>La posture de l'enseignante</i>	31
3.3 L'ENGAGEMENT DES ELEVES	32
3.4 PISTES D'AMELIORATION ET D'EVOLUTION.....	34
3.4.1 <i>Propositions de remédiations</i>	34
3.4.2 <i>Prolongements envisageables</i>	35
CONCLUSION.....	36
BIBLIOGRAPHIE	37

Introduction

Au XIX^e siècle, Victor Hugo disait : « C'est une triste chose de songer que la nature parle et que le genre humain ne l'écoute pas ». En 2002, notre ancien président de la République, Jacques Chirac, avait déclaré : « Notre maison brûle, nous regardons ailleurs. La terre mutilée et surexploitée ne parvient plus à se reconstituer et nous refusons de l'admettre ». Aujourd'hui, le constat est le même : les actions individuelles et collectives sont insuffisantes au regard de l'urgence écologique qui pèse sur notre planète. L'une des raisons de cette inaction, selon Marie Allimann, journaliste spécialisée dans le développement durable, est que « plutôt que d'avoir mené les citoyens à s'engager et à changer leur rapport à l'environnement, notre éducation s'est contentée d'en faire des "pollueurs instruits" » (2018). En effet, l'écologie est souvent considérée comme une science uniquement, et non comme une façon de voir le monde. Pourtant, c'est en questionnant et en remettant en cause nos modes de vie, de production et de consommation que nous pourrions agir efficacement face à l'ampleur des enjeux écologiques actuels. En effet, les problématiques environnementales nous concernent tous, et il est de notre devoir en tant que citoyens de prendre conscience de nos responsabilités individuelles et collectives envers l'avenir de la planète et de les assumer : on parle d'écocitoyenneté. Cependant, si les personnes qui « savent » ce qu'il faudrait faire pour agir en faveur de la protection de l'environnement sont de plus en plus nombreuses, encore peu d'entre elles passent réellement à l'acte pour vivre en harmonie avec leurs convictions. Or, sans engagement, il n'y a pas d'écocitoyenneté.

Le rôle de l'école est donc essentiel en termes d'éducation au développement durable et à l'écocitoyenneté, et ma volonté en tant qu'enseignante, à travers ce mémoire, est de démontrer l'importance d'amener les élèves à passer le plus tôt possible d'une compréhension intellectuelle de ces phénomènes environnementaux à l'engagement. En effet, la jeunesse est l'espoir de demain, et si l'on se demande souvent quelle Terre nous allons laisser à nos enfants, l'interrogation de Pierre Rabhi, bien que paradoxale, me semble tout aussi importante et pertinente, à savoir : « Quels enfants laisseront nous à notre planète ? » (Rabhi, cité par Arthus-Bertrand, Jankéliowitch, & Laffon, 2015, p. 26).

Mais comment traduire concrètement la prise de conscience de valeurs écologiques construites en cours dans des actions précises ? Après une présentation théorique du sujet, l'expérimentation menée sera présentée, puis analysée. Enfin, des pistes d'améliorations ainsi que des idées de prolongement seront exposées.

1. Partie théorique

1.1 Comment sensibiliser les élèves à l'écocitoyenneté en EMC aujourd'hui ?

1.1.1 Rappels historiques

1.1.1.1 Après la Révolution Française : une citoyenneté d'obéissance

Avec la Révolution française et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789, le « projet de transformation démocratique et égalitaire de la société » (Galichet, 2005) fait apparaître l'éducation à la citoyenneté comme un nouvel objectif de l'école. Avant cela, c'est l'Église qui se chargeait de cette éducation bien que des penseurs tels que Platon ou Rousseau développaient déjà l'idée d'une transformation de la société dans et par l'éducation comme le rappelle François Galichet (2005). Afin de réduire les inégalités d'accès à la citoyenneté, la Constitution de 1791 prévoit « une Instruction publique commune à tous les citoyens » (Titre Premier - Dispositions fondamentales garanties par la Constitution, 3°). Cette égalité est également prônée par Condorcet (1793) qui est alors président du Comité d'Instruction Publique et qui souhaite la fin d'une éducation doctrinale et manichéenne au service d'une formation à l'esprit critique. Cependant, tout au long du XIX^{ème} siècle, c'est une citoyenneté d'obéissance qui est enseignée à travers une instruction morale et religieuse (Condette, 2010).

1.1.1.2 Des lois Ferry à la fin de la seconde Guerre Mondiale : une citoyenneté d'appartenance

À partir de 1882, les lois Ferry marquent une rupture idéologique en faisant de l'école primaire une école gratuite, laïque et obligatoire. L'instruction morale et religieuse est remplacée par une instruction morale et civique. Cependant, bien que l'enseignement se veuille laïque avec des cours de religion interdits par la loi, le respect et la crainte mais aussi l'idée de « devoirs » envers Dieu sont inculqués aux élèves de manière culpabilisante (MENESR, 2011). Le sentiment de peur et la culpabilisation sont ainsi utilisés pour contraindre l'élève à respecter les lois morales. Dans sa lettre aux instituteurs (1883), Jules Ferry donne des recommandations concernant l'enseignement moral et civique. Il s'adresse alors à l'enseignant en tant qu'Homme, et même au « père de famille » (MENESR, 2011, p. 3) pour transmettre aux élèves les bases telles qu'on les recevrait de nos ascendants. Il invite également les enseignants à le faire à travers une multitude d'exemples et de contre-exemples suscitant l'émotion chez les élèves afin de provoquer chez eux du dégoût ou de l'admiration. Ce faisant, les élèves sont étroitement

guidés afin d'adhérer à une vision du bien et du mal préétablie et à respecter des règles de conduite bien définies sans prendre la « peine d'en discuter les bases philosophiques » (MENESR, 2011, p. 2) c'est-à-dire sans chercher à en comprendre ni le sens ni les raisons. Dans un contexte de crise sociale mais aussi scolaire (hétérogénéité croissante des élèves, paupérisation des banlieues, montée des violences, contestation de l'autorité...) l'accent est mis sur la transmission du sentiment patriotique. Cette citoyenneté d'appartenance, comme la nomme Jean François Condette (2010), apparaît en raison d'une « crainte de voir la tradition républicaine française "se diluer" face à l'apparition de cultures [...] étrangères à la tradition chrétienne » (Galichet, 2005), qui est accentuée suite à la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905. Les programmes présentent alors les devoirs du citoyen de façon massive, allant même jusqu'au devoir d'aimer (ses parents, ses frères et sœurs...) sans faire allusion aux droits dont ils peuvent jouir. Ce n'est que dans les programmes de 1923 que la nécessité d'explicitier les droits et les devoirs du citoyen apparaît.

1.1.1.3 Une fragile réaffirmation de l'instruction civique en 1945

À la fin de la seconde guerre mondiale, le choc de la Shoah et de l'arme nucléaire entraîne une réaffirmation de la nécessité de former des citoyens responsables et capables de réfléchir (Condette, 2010). L'instruction morale et civique est alors étendue au secondaire et un temps spécifique doit lui être consacré. Cependant, dans les faits, cet enseignement trouve difficilement sa place au sein de l'école et est souvent remplacé par des leçons supplémentaires d'histoire géographie ou de sciences en raison d'une surcharge des programmes et d'un manque de temps (Condette, 2010). Les années 60 marquent un tournant dans l'éducation car c'est à partir de là que la pratique de l'instruction civique dans les classes a commencé à être fortement contestée et à baisser. En effet, comme le rappelle J.F Condette (2010), les mutations sociales et idéologiques de l'époque ainsi que l'ouverture de la France sur le reste du monde (construction de l'Europe) sont en décalage avec le contenu moralisateur, culpabilisateur, manichéen et stigmatisant de l'instruction civique. De 1969 à 1977, cet enseignement disparaît de toutes les structures éducatives, des écoles primaires jusqu'au collège avec la loi Haby. C'est donc dans un contexte scolaire dépourvu d'enseignement moral et civique que naît l'éducation à l'environnement en 1977. Celle-ci ne trouvera alors sa place que dans certaines disciplines telles que les sciences et l'histoire-géographie.

1.1.1.4 La réapparition de cet enseignement depuis 1985 : « l'éducation » civique

Les mutations de la société, l'ouverture de l'école sur le monde et sur l'actualité, la remise en cause de la démocratie par un abstentionnisme en hausse lors des élections ou encore l'accroissement de la fracture sociale avec une montée de la violence scolaire ont fait réapparaître l'enseignement civique à l'école dans les programmes de 1985 (Condette, 2010). Intitulé « éducation civique », il doit permettre aux élèves d'expliquer et de donner du sens aux valeurs républicaines de façon éclairée. Il vise le respect de soi et la responsabilité individuelle en favorisant la coopération et en s'appuyant sur l'environnement proche des élèves avant de s'en éloigner progressivement. L'éducation civique ne prend alors « jamais la forme de l'endoctrinement [...] Elle est toujours une éducation à la liberté » (MENESR, 1985, p. 20). En 1995, les programmes sont allégés sous l'influence de François Bayrou afin d'insister sur les principes juridiques et les notions de droit. En effet, J.F Condette explique que la diversité des missions associées à cet enseignement rend difficile sa mise en place concrète dans les classes : éducation à la santé ; réaffirmation du principe de laïcité ; approche locale, nationale, européenne et même mondiale de la citoyenneté avec l'éducation à l'environnement (2010).

Dans les programmes de 2002, l'éducation civique est définie comme un domaine transversal avec cependant et pour la première fois, 30 minutes de débat hebdomadaire prescrites au titre du « vivre ensemble ». Il faut alors « permettre à l'enfant de construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire » (Galichet, 2005, p. 5). De nouvelles pratiques se développent et s'entrecroisent afin de faire de l'école « un milieu éducatif permettant aux élèves de découvrir par l'expérience les valeurs et les exigences qui fondent la vie en société » (Galichet, 2005, p. 8) : débats (de régulation, d'actualité avec l'utilisation de la presse à l'école, philosophiques), dilemmes moraux, tutorat entre élèves, pédagogies coopératives et de projet... L'accent est également mis sur l'éducation à l'environnement, qui devient l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) suite à la signature de la Charte de l'environnement en 2004. On reconnaît alors que l'éducation à l'environnement fait partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté. L'objectif est de sensibiliser tous les élèves aux problématiques environnementales de la maternelle au lycée, de façon transdisciplinaire et grâce à des « démarches pédagogiques diversifiées privilégiant des situations concrètes » (Fillon, 2004). Deux autres phases de généralisation auront lieu en 2007 et en 2011 dans un contexte de développement économique qui se veut de plus en plus « vert » et équitable. L'EEDD devient alors l'EDD : éducation au développement durable.

Par ailleurs, la réintroduction du terme « d’instruction civique et morale » dans les programmes de 2008 a suscité la crainte d’un retour à des leçons de morale autoritaires. Cependant, c’est une meilleure compréhension de notre société actuelle qui est visée.

1.1.2 Enseigner l’EMC avec les programmes officiels : quelle place pour l’éducation à l’écocitoyenneté ?

1.1.2.1 La refondation de l’École : vers une citoyenneté participative

Le 8 juillet 2013, la loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École transforme « l’éducation civique » en un « enseignement moral et civique » ou « EMC » dans les programmes de 2015. Une heure hebdomadaire lui est consacrée. Son objectif principal est « la construction d’un mieux vivre ensemble au sein de notre société » en « formant des esprits libres et responsables, aptes à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi et empreint de tolérance » (MENESR, 2013, p. 37). L’école de la République doit alors être un lieu d’émancipation, de transmission des valeurs de la République et des principes inscrits dans la Constitution de notre pays, en permettant la participation et l’engagement des élèves dans la vie scolaire et/ou associative. C’est une formation à ce que J.F Condette appelle la citoyenneté participative (2010). De plus, l’importance de cet enseignement est désormais reconnue au même titre que celle des autres disciplines et celui-ci fait partie intégrante du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation. Il devient également le pilier du domaine 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture intitulé « la formation de la personne et du citoyen » (MENESR, 2015b, p. 1) et s’inscrit dans une démarche de coéducation entre l’École et la famille de l’élève. La volonté de permettre aux élèves de devenir des citoyens « libres, responsables et engagés, habitants une planète commune » (MENESR, 2016a) est également mise en exergue par la création d’un « Parcours citoyen » en 2015 qui constitue un fil conducteur dans le suivi des apprentissages et des expériences des élèves de l’école au lycée.

Par ailleurs, la Refondation de l’École donne une nouvelle dimension à l’EDD en l’inscrivant dans le code de l’éducation et en lançant la labellisation « E3D » pour les écoles et établissements scolaires en démarche globale de développement durable (MENESR, 2015a). Les objectifs de l’EDD sont alors de sensibiliser les élèves à la nature et de les reconnecter avec celle-ci tout en leur permettant d’évaluer l’impact des activités humaines sur les ressources naturelles (Barthes, Lazzeri, Le Bloa, & Martel, 2015). En 2015, la publication des 17 objectifs de développement durable (ODD) suite à l’accueil de la COP 21 à Paris a entraîné une nouvelle phase de généralisation de l’EDD, lui donnant un rôle majeur dans la stratégie nationale de

transition écologique pour un développement durable. La mise en place d'actions écocitoyennes concrètes est alors favorisée pour sensibiliser les élèves à une citoyenneté participative.

1.1.2.2 Programme d'EMC 2018 : réajustement des programmes de 2015

Les trois finalités de l'EMC définies dans les programmes de 2018 sont intimement liées entre elles et concernent le respect d'autrui, l'acquisition et le partage des valeurs de la République ainsi que la construction d'une culture civique. Pour cela, la culture civique s'inscrit dans 4 domaines d'apprentissages. La sensibilité permet l'identification et l'expression de ses propres émotions et de celles des autres. La culture de la règle et du droit permet quant à elle de comprendre le sens des règles de vie commune (garantes de l'exercice des droits de chacun) et de les respecter pour acquérir progressivement une culture juridique et une connaissance de la loi. Concernant la culture du jugement, l'objectif est de développer l'esprit critique des élèves en leur apprenant à s'informer de manière éclairée. Enfin, la culture de l'engagement vise à développer l'action collective ainsi que la prise de responsabilités et d'initiatives des élèves dans l'école et dans la société, en distinguant leur intérêt personnel de l'intérêt général (MENESR, 2018). Pour travailler l'ensemble de ces dimensions, l'articulation de valeurs, de savoirs et de pratiques est indispensable et doit s'effectuer autant que possible à partir de l'analyse de situations concrètes. Les activités qui peuvent être mises en place sont alors nombreuses : jeux de rôle, saynètes, conseils d'élèves, messages clairs, discussions réglées, débats argumentés, discussions à visée philosophique, dilemmes moraux, tutorat...

L'EMC est une discipline en perpétuelle évolution. Elle a en effet subi de nombreuses transformations avant de devenir ce qu'elle est aujourd'hui et son évolution est étroitement liée à celle de la société. Comme le disait François Galichet, « les remaniements de l'éducation civique en France ont toujours répondu à des situations de crise [...] comme un remède possible [...] à la crise » (Galichet, 2005, p. 1). Aujourd'hui encore, la société évolue et l'EMC tente de répondre à des difficultés liées à la mondialisation, aux évolutions technologiques, au réchauffement climatique... Ainsi, l'EMC est amené à connaître d'autres mutations au fil du temps, qui essaieront à leur tour de répondre aux problématiques de demain.

1.1.3 L'intérêt de la littérature jeunesse pour sensibiliser les élèves à l'écocitoyenneté

1.1.3.1 Utilité générale en EMC et exploitation

Un lien étroit existe entre les programmes d'EMC et les programmes de français, qui s'inscrivent tous deux dans l'ensemble des cinq domaines du Socle commun de connaissances,

de compétences et de culture (2015). La lecture, qui est utilisée dans l'ensemble des enseignements, permet aux élèves de mobiliser des compétences relatives à l'EMC en échangeant avec eux-mêmes et avec les autres, en développant leur sensibilité et leur capacité à exprimer un jugement mais aussi en leur permettant de structurer leur connaissance du monde et de l'activité humaine (MENESR, 2016b). En effet, Edwige Chirouter, professeur de philosophie et maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Nantes, explique que la fiction littéraire révèle la réalité « dans ce qu'elle a de plus profond » (Chirouter, 2011, p. 21). Ainsi, elle permet aux élèves dont l'expérience est encore limitée en raison de leur jeune âge, de découvrir et de vivre à travers la fiction « de nouveaux rapports au monde » (Chirouter, 2011, p. 22). Ce faisant, ils peuvent s'émanciper de leur seul point de vue et adopter un point de vue plus objectif sur la réalité du monde et la condition humaine. Pour atteindre ces objectifs, le travail autour de la littérature jeunesse se fait à l'aide de trois types de débats qui en découlent et qui peuvent s'articuler au sein d'une même séance : les débats de compréhension, les débats d'interprétation et les débats philosophiques.

1.1.3.2 La littérature jeunesse au service de l'éducation au développement durable

Les problèmes environnementaux, bien que largement médiatisés, ne sont pas forcément observables dans l'environnement proche des élèves et constituent pour eux une notion souvent abstraite. Selon Edwige Chirouter (2011), la littérature jeunesse est alors un support permettant aux élèves d'appréhender les problématiques environnementales de façon plus concrète et ainsi de les y sensibiliser puisqu'ils peuvent s'identifier aux personnages et partager leur vécu et leurs émotions par procuration. De plus, les livres et albums de littérature jeunesse qui abordent ce sujet sont aujourd'hui nombreux, car une nouvelle littérature ambitieuse abordant les sujets « graves et profonds » (Chirouter, 2011, p. 24) s'est développée à la fin du XX^e siècle. En effet, Michel Tozzi explique que les enfants ne sont désormais plus considérés comme des êtres fragiles qu'il faut « protéger de la cruauté du monde » (Chirouter, 2011, p. 13). Au contraire, ils doivent être préparés et confrontés à l'incertitude et à la complexité du monde afin d'y trouver leur place et de s'y orienter. Edwige Chirouter (2011) rappelle d'ailleurs que le monde qui les entoure suscite en eux de véritables interrogations qu'il faut prendre au sérieux et auxquelles il faut répondre par le biais de réflexions individuelles et collectives. La littérature jeunesse représente alors un support extrêmement riche pour la réflexion autour des problématiques environnementales puisqu'elle permet à l'élève de se décentrer et d'aborder le problème avec une plus grande ouverture d'esprit en plaçant celui-ci « à bonne distance : entre la trop grande proximité de l'expérience personnelle, qui empêche le recul et la réflexion, et le

trop grand éloignement du concept, qui empêche l'implication et l'engagement de la pensée » (Chirouter, 2011, p. 21).

D'après Michel Tozzi, le texte littéraire est un « support pertinent pour le développement d'une pensée réflexive » (Chirouter, 2011, p. 13), ce qui en fait un point de départ des plus intéressants pour la pratique de discussions à visée philosophique en EMC. Il ajoute que les élèves peuvent à travers la littérature se questionner « sur leur rapport à autrui, au monde et à eux-mêmes » (Chirouter, 2011, p. 14), en abordant « par et au-delà des exemples vivants des livres et albums, l'universalité des questions existentielles posées aux hommes » (Chirouter, 2011, p. 14).

1.1.4 Les discussions à visées philosophique (DVP) pour développer les valeurs écocitoyennes en EMC

1.1.4.1 Qu'est-ce que la discussion à visée philosophique ?

La discussion à visée philosophique (DVP), qui vise la recherche collective de réponses à des questions existentielles « auxquelles on peut difficilement apporter une réponse unique » (Blond-Rzewuski et al., 2018, p. 191), est une forme de débat réglé qui est inscrite dans les programmes depuis 2015 et qui s'est inspirée des débats philosophiques initiés aux États-Unis par Matthew Lipman sous le nom de « philosophie pour enfants ». Selon Blond-Rzewuski et al. (Blond-Rzewuski et al., 2018), cet intitulé sous-entend qu'il ne s'agit pas simplement de pratiquer la philosophie avec les enfants mais de les guider vers le développement de formes de pensées utiles pour toutes les disciplines. Ainsi, il faut aider les élèves à développer leurs capacités intellectuelles en termes de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation afin qu'ils puissent apprendre à penser par eux-mêmes de façon rationnelle, critique et éclairée sur les grandes questions posées à la condition humaine. Les élèves en tant que futurs citoyens libres pourront alors se protéger de toute forme de manipulation ou d'autoritarisme. Ils comprendront que « la vérité n'appartient à personne mais peut être entraperçue coopérativement par confrontations de représentations et juxtapositions d'arguments » (Connac, 2016, p. 192). Cependant, il faudra leur faire prendre conscience que s'il n'y a pas de réponse universellement admise à une problématique, toutes les réponses ne se valent pas pour autant (Blond-Rzewuski et al., 2018). En effet, certaines valeurs ne peuvent pas être remises en cause, telles que les valeurs essentielles qui constituent la République (liberté, égalité, fraternité, laïcité, absence de toute forme de discrimination). C'est pourquoi Blond-Rzewuski et al. rappellent l'importance « d'apprendre aux élèves à examiner la valeur d'un argument » (2018, p. 65). Ainsi, la culture du droit et de la règle n'est pas à négliger dans les DVP.

Au-delà de ses finalités démocratiques, la pratique de la DVP renforce l'estime personnelle et le sentiment d'appartenance à une communauté en imposant une communication bienveillante et coopérative impliquant l'écoute et le respect mutuel.

Les finalités langagières de ce dispositif impliquent quant à elles une articulation entre l'oral, l'écriture et la lecture à travers leurs avantages mutuels (Blond-Rzewuski et al., 2018). En effet, même si l'oral est central lors de la pratique de DVP et nécessite de la part des élèves des capacités à trouver des mots pour formuler et justifier ce qu'ils pensent, l'écriture est toute aussi importante puisqu'elle permet de garder une trace des échanges en intervenant avant, pendant et après la discussion. La lecture quant à elle fournit souvent un point de départ à la discussion (œuvre de littérature jeunesse, citation philosophique, mythe philosophique, texte prétexte tel que les philo-fables ou les goûters philo), bien que d'autres entrées dans les DVP soient possibles. En effet, celles-ci peuvent avoir lieu à partir d'œuvres d'art, d'événements liés à la classe ou à l'actualité ou encore de questions philosophiques qui peuvent être choisies par les élèves (boîte à questions) ou proposées par l'enseignant sous la forme d'une question simple ou d'un dilemme moral (Tonolo, documentation).

1.1.4.2 Comment mener une DVP efficacement ?

Pour être efficaces, les DVP doivent être pratiquées régulièrement. On sait qu'elles le sont quand les enfants sont capables de « mettre en doute la parole de l'adulte » (Connac, 2016, p. 191) et comprennent que la discussion permet la coordination des apports de chacun, ce qui l'enrichit. Selon Blond-Rzewuski et al. (2018), l'autre n'est alors plus perçu comme un adversaire face à qui on cherche à avoir raison, mais comme un partenaire dans la recherche d'une vérité inaccessible. C'est l'enseignant qui est l'animateur du débat, bien qu'il puisse confier aux élèves des fonctions précises et explicites. Il peut ainsi y avoir un élève président qui donne la parole à ses camarades en favorisant ceux qui ne se sont pas ou peu exprimés dans un souci de respect du droit d'expression qui incombe à chacun. D'autres élèves peuvent être chargés de la reformulation des propos, de la synthèse orale et/ou écrite des idées essentielles ou de l'observation (d'une fonction précise, de la prise de parole ou encore des processus de pensée), pendant que les discutants tentent de répondre collectivement à la problématique en jeu. L'enseignant a quant à lui une fonction d'étayage visant à donner du sens et de la progression dans le débat. Il doit éviter que la discussion ne s'égaré ou ne s'enlise en mettant en avant les contradictions qui émergent et en incitant les élèves à approfondir leurs idées par une demande de précisions, d'arguments ou d'exemples. Il aide également à la synthétisation des idées principales. Cependant, l'enseignant ne doit pas communiquer son point de vue ni se

montrer trop présent dans la discussion afin que les élèves puissent échanger librement entre eux de manière active, sans chercher à donner une réponse « attendue » par l'enseignant ni être « dépendants de la présence d'un adulte » (Connac, 2016, p. 198). Si le rôle de l'enseignant pendant et après la DVP est d'une grande importance, il est essentiel pour la qualité de la réflexion elle-même que l'enseignant la prépare en amont en cherchant à maîtriser autant que possible les notions en jeu et en anticipant les réactions possibles des élèves.

1.1.4.3 Les DVP pour réfléchir sur l'écocitoyenneté

Les problématiques environnementales sont aujourd'hui encore présentées essentiellement dans leur aspect scientifique et pragmatique comme le rappelle François Galichet (2004). Il ajoute qu'elles font l'objet de constats et de prises de consciences qui portent autant sur leurs causes que sur leurs conséquences mais ne sont pas questionnées dans leurs dimensions philosophiques. D'après lui, le traitement du thème de l'environnement de manière instrumentale (limite des ressources de la planète et donc de la croissance infinie) entraîne une éducation à l'environnement et au développement durable qui propose voire impose des « bons » comportements à adopter en vue d'un développement plus économe et équitable, sans que la dimension éthique de ces comportements civiques ne soit approfondie. Pourtant, le terme « d'écocitoyenneté » inclut bien celui de « citoyenneté ». Si l'éducation à cette dernière insiste sur la nécessité de donner du sens aux droits et devoirs du citoyen en lui permettant de questionner son rapport aux autres et au monde par l'expérimentation et la pratique, cette démarche ne va pas encore de soi en ce qui concerne l'éducation à l'écocitoyenneté. C'est pourtant en questionnant en profondeur les modes de vie et de consommation actuels et en bouleversant les certitudes que l'on pourra tendre vers une éducation au développement durable qui soit à la hauteur des enjeux environnementaux actuels. Si la tâche n'est pas simple, c'est parce que les différences culturelles, sociales, économiques et politiques à l'échelle locale et planétaire ne permettent pas d'apporter une réponse universelle aux questions fondamentales qui se posent autour du sens de l'existence humaine, du rapport de l'Homme à son environnement, de ses droits sur celui-ci et sur les autres formes de vie existantes ou encore de la viabilité de l'extension des modes de vie actuels dans l'espace et dans le temps (Galichet, 2004). La DVP est alors un dispositif intéressant puisqu'elle implique la décentration de l'élève et la prise en compte de l'autre, de ses valeurs et de sa culture dans la recherche commune d'une pensée qui se veuille la plus « juste » possible et qui n'ait pas pour objectif de satisfaire son intérêt personnel mais l'intérêt général. Ainsi, les élèves pourront développer leur conscience écologique d'appartenir à un environnement dans lequel tout est en relation et comprendre que

leur existence et leur bien-être dépendent de l'équilibre naturel entre ces relations. De plus, ils pourront constater à travers les DVP que le fait que nous soyons « des êtres de liens, rien les uns sans les autres mais toujours plus lucides et forts les uns avec les autres » (Blond-Rzewuski et al., 2018, p. 10) implique la nécessité d'une solidarité qui est valable autant pour la recherche collective de réponses à des questions existentielles que pour la transformation du monde en faveur de la protection de l'environnement. Ce faisant, ils prendront conscience que le développement durable nous concerne tous, et leur responsabilité personnelle envers l'écologie et le maintien d'un équilibre à l'échelle de la planète sera imprégnée de sens au même titre que les autres responsabilités qui leur incomberont en tant que futurs citoyens.

1.2 Développement de l'enfant et écocitoyenneté

1.2.1 Quelle philosophie au cycle 2 ?

1.2.1.1 Le point de vue des philosophes

« Que l'enfant soit capable de penser, c'est une question que, pendant longtemps, la philosophie ne s'est pas posée. Il allait de soi que [...] l'enfant était *infans*, dénué de parole, donc à fortiori de pensée. » (Blond-Rzewuski et al., 2018, p. 22). Au fil du temps, on lui a donné sa place dans le monde de l'enfance, d'abord par une approche transmissive puis en se développant sur un mode réflexif et critique avec lequel tous les philosophes n'étaient pas d'accord. Aujourd'hui encore, même si la capacité et la légitimité de l'enfant à penser dès son plus jeune âge est reconnue par la Convention des droits de l'enfant (UNICEF, 1989), les philosophes actuels ne partagent pas tous le même avis concernant la pratique de la philosophie avec les enfants. Pour certains, l'âge, les structures de langages, l'équipement intellectuel ou encore les savoirs et expériences des enfants sont insuffisants pour leur permettre de philosopher. Cependant, que signifie « philosopher » avec les élèves ? Blond-Rzewuski et al. rappellent que pour Kant, « la philosophie n'est pas un savoir, mais une méthode « de recherche » (2018, p. 28). On ne peut donc pas apprendre aux enfants la philosophie mais « seulement à philosopher » (Blond-Rzewuski et al., 2018, p. 28). Ainsi, dès les années 70, le groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (GREPH) contestait déjà l'idée selon laquelle « il puisse y avoir des conditions pour philosopher, et notamment des conditions d'âge » (Blond-Rzewuski et al., 2018, p. 30). Si dans l'Antiquité, Épicure affirmait qu'il n'était jamais ni trop tard ni trop tôt pour philosopher (Blond-Rzewuski et al., 2018), Sylvain Connac ajoute de nos jours : « Quoi de plus philosophique que d'interroger le monde à partir de la naïveté propre à l'enfant ? »

1.2.1.2 Les apports de la psychologie du développement

La mise en exergue de « capacités cognitives jusqu'ici insoupçonnées » (Blond-Rzewuski et al., 2018, p. 35) chez les enfants par les recherches en psychologie du développement va dans le sens des propos de Sylvain Connac cités ci-dessus. En effet, on sait à ce jour qu'au niveau cognitif, les enfants sont capables de développer parallèlement des théories scientifiques et « des théories naïves du monde physique et du monde mental, c'est-à-dire des représentations abstraites, organisées et cohérentes de la manière dont le monde fonctionne » (MENESR, 2012, p. 3). On sait aussi que leurs conceptions peuvent être modifiées par la confrontation psychique avec autrui (Blond-Rzewuski et al., 2018), à qui il est capable d'attribuer des états mentaux (désirs, pensées, croyances) qu'il reconnaît comme pouvant être différents des siens. Cette « théorie de l'esprit » apparaît dès la petite enfance, avant même l'apparition du langage (Dortier, 2005). Les capacités altruistes des enfants sont également mises en avant par les travaux d'Agnès Florin (2003). Selon cette psychologue, au cycle 2, les élèves sont capables de comprendre, de prendre en compte et de critiquer le point de vue d'autrui mais aussi de justifier leur point de vue et d'entretenir des échanges empreints de réciprocité. On retrouve ici des éléments essentiels du philosophe tel qu'on le conçoit dans la pratique des discussions à visée philosophique aujourd'hui.

Ainsi, l'importance du développement social et affectif des enfants dans leur perception du monde est prise en compte dans les apprentissages actuels. Cette approche socioconstructiviste du développement de l'enfant reprend les théories de Vygotsky (1934) selon lesquelles les interactions sociales sont nécessaires à la construction des fonctions cognitives de l'enfant, alors qu'elles ne l'étaient pas pour Piaget (1969), celui-ci considérant que l'enfant se développait « de lui-même » et par « stades », en tirant des résultats de ses propres expériences.

L'ensemble de ces connaissances montre aujourd'hui que les enfants sont en capacité de philosopher dès leur plus jeune âge, à condition que l'enseignant les guide dans cette démarche et qu'il les mette en action dans des situations adaptées à leur niveau.

1.2.2 Quelle conception des problèmes environnementaux à l'âge de 7-8 ans ?

L'environnement est un sujet qui intéresse généralement les enfants, mais qui peut leur sembler « lointain ». En effet, si les conséquences du dérèglement climatique touchent le monde entier, il est difficile pour les enfants d'en mesurer l'ampleur et de se sentir concernés individuellement, leur impact n'étant pas forcément visible concrètement dans leur vie quotidienne ou leur environnement proche.

Si Agnès Florin (2003) considère que les pensées abstraites en elles-mêmes ne sont pas encore accessibles aux enfants de 7-8 ans, les informations présentées ci-dessus démontrent que ceux-ci peuvent tout de même s'engager dans une réflexion autour de sujets « abstraits ». Cela ne signifie pas qu'ils n'existent pas mais que les enfants n'en ont pas une vision concrète. Le thème de l'environnement est donc un sujet qui peut être abordé de manière philosophique avec des élèves de cycle 2 en mettant en place une démarche qui le leur rende plus accessible pour les sensibiliser à l'écocitoyenneté.

1.3 Problématisation

J'ai remarqué dans ma classe de CE1-CE2 que les élèves étaient particulièrement sensibles à l'écologie et que nombre d'entre eux y faisaient allusion dans leurs productions écrites. Cependant, j'ai observé que les élèves avaient une approche superficielle de l'écologie. En effet, ils éprouvent des difficultés à créer du lien entre les causes et les conséquences des problématiques environnementales, mais aussi à comprendre et à expliquer l'intérêt des comportements écocitoyens : quelles sont les idées qui les motivent et en quoi permettent-ils la protection de l'environnement ? Ainsi, les élèves savent qu'il n'est « pas bien de couper les arbres » ou encore « de polluer », mais il leur est plus difficile de donner du sens à ces idées. De même, ils participent aux projets mis en place dans l'école autour du développement durable (tri des déchets, restauration scolaire biologique et locale, compost à venir), mais n'en comprennent pas le sens profond.

Il m'a donc semblé important de mener une séquence d'enseignement moral et civique qui permette aux élèves de s'engager dans une action écocitoyenne collective en étant pleinement conscients des questionnements en jeu dans sa mise en place.

Mais comment traduire concrètement la prise de conscience de valeurs écologiques construites en cours (à travers la littérature jeunesse et les discussions à visée philosophique) dans des actions précises ?

Mon hypothèse est que la pratique de discussions à visées philosophique avec une entrée par la littérature de jeunesse permettra aux élèves de développer une réflexion critique et éthique autour des problématiques environnementales et des questions existentielles qu'elles soulèvent. Ils pourront alors donner du sens à la mise en place d'actions écocitoyennes ce qui favorisera leur motivation et leur engagement écocitoyen à l'école mais également au-delà.

1.4 Méthodologie et didactique pour l'expérimentation

1.4.1 Le public

L'école dans laquelle j'enseigne est à la campagne et accueille des élèves dont le milieu socio-économique et culturel est globalement « aisé ». Le niveau de mes 28 élèves (8 CE1 et 20 CE2) est hétérogène, aussi bien au sein de chaque niveau que dans l'ensemble du groupe classe.

1.4.2 Le choix du thème de l'environnement et ses enjeux

J'ai choisi de travailler sur l'écocitoyenneté pour tenter de répondre aux difficultés des élèves expliquées précédemment. De plus, l'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté est d'une importance considérable dans le contexte de crise écologique actuel. En effet, malgré une prise de conscience de plus en plus grande en ce qui concerne l'ampleur des problématiques environnementales (réchauffement climatique, pollution de l'air, de l'eau et des sols ou encore diminution importante de la biodiversité), la situation ne cesse de se dégrader et nous sommes face aujourd'hui à une véritable urgence écologique. La recherche d'une croissance infinie, si elle a permis après la guerre de reconstruire la nation et de répondre à ses besoins, n'est plus viable. En un siècle, elle a eu des conséquences désastreuses sur l'écosystème auquel nous appartenons. Il est désormais indispensable d'assumer nos responsabilités vis-à-vis de notre planète en changeant profondément nos habitudes, nos modes de vie et nos modes de production (gaspillage, surconsommation...). Cependant, les actions actuellement en place sont insuffisantes pour espérer un avenir serein. Il me semble donc essentiel en tant qu'enseignante de faire comprendre aux élèves que l'écologie est aussi en soi : si on ne se transforme pas soi-même, la transformation du monde ne sera jamais là. Pour cela, je souhaite favoriser la réflexion autour des valeurs qui donnent un sens à la vie et à la qualité de celle-ci. Cette démarche me semble essentielle pour sensibiliser les enfants au respect de l'environnement car les jeunes sont les citoyens (et par conséquent les écocitoyens) de demain. Leur optimisme et leurs capacités à saisir des idées nouvelles ou à en inventer leur donnent une place centrale dans la transition écologique.

Cependant, il n'est pas simple de savoir comment mettre en place une éducation à l'écocitoyenneté qui soit suffisamment efficace pour impacter le rapport des générations futures au monde qui les entoure et pour les motiver à s'engager dans la protection de l'environnement au long terme, au-delà du cadre scolaire. Si l'éducation au développement durable s'inscrit dans les programmes scolaires, la place qui lui est accordée ne semble pas encore suffisante au regard

des enjeux environnementaux actuels. De même, les recommandations quant à sa mise en œuvre concrète restent peu explicites. En effet, de nombreux documents d'aide sont disponibles pour favoriser les écogestes à l'école mais rares sont les ressources pédagogiques qui proposent des démarches de problématisation autour des questions de développement durable, pourtant nécessaires à la transformation sociétale visée. Le manque de formation des enseignants est également un frein à l'évolution des pratiques professionnelles dans ce domaine. Le choix de ce thème était alors pour moi une réelle opportunité de tester ma capacité à faire évoluer les conceptions des élèves autour de ce vaste sujet qu'est l'écologie (réchauffement climatique, commerce équitable, biodiversité, alimentation, santé, énergies, recyclage, etc.).

1.4.3 Choix de l'œuvre de littérature jeunesse et enjeux

Pour la mise en place de ma séquence, j'ai choisi de m'appuyer sur un album de littérature jeunesse écrit par Florence Langlois et intitulé « Un confetti de paradis ». On y trouve quatre personnages (un ours, un lapin, un mouton et un tamanoir) qui vivent paisiblement sur une île, en harmonie avec la nature, jusqu'à ce qu'ils veuillent plus de jouets, de pulls, de carottes... S'ensuit alors une surproduction sur leur toute petite île, qui devient vite de plus en plus difficile à vivre : la nature disparaît et laisse place à un environnement gris, sale, et même dangereux pour leur santé physique et mentale. Nostalgiques de leur petit coin de « paradis » sur lequel ils étaient si heureux, les personnages décident d'agir et de nettoyer leur Terre. Peu à peu, la nature reprend le dessus et tout rentre dans l'ordre.

J'ai choisi cet album pour de nombreuses raisons. Tout d'abord, le texte ne présente pas de difficultés lexicales particulières, ce qui était à mon sens essentiel, le but n'étant pas ici de travailler sur le lexique mais de déclencher des questionnements et des réflexions autour des problématiques environnementales. Ces questionnements pourront être facilement envisageables au regard de la richesse du contenu du texte et de ce qu'il dénonce (limite des ressources disponibles sur Terre, viabilité de la consommation de masse, rapport de l'Homme à son environnement, conséquences de la perturbation des équilibres naturels, conception du bonheur...). De plus, les illustrations ne se contentent pas de représenter le texte. Elles apportent des informations supplémentaires sur la situation vécue par les personnages et permettront aux élèves de constater des phénomènes qu'ils ne perçoivent pas forcément à leur échelle. Le fait que les personnages soient des animaux est également intéressant, d'une part car les enfants éprouvent généralement de l'empathie envers ceux-ci, ce qui peut faciliter leur sensibilisation à ce sujet, et d'autre part car l'absence d'Homme sur ce « confetti de paradis » peut questionner sa place dans la nature (l'Homme a-t-il toujours existé sur Terre ? La planète a-t-elle besoin des

Hommes ? Les Hommes font-ils partie de la nature ? Sa vie a-t-elle plus de valeur que celle des autres êtres vivants que la Terre accueille ?). Le fait que l'île sur laquelle vivent les personnages soit un « confetti » (et donc minuscule) m'a également semblé très intéressant pour envisager d'autres questionnements autour du rapport entre l'Homme et son environnement. En effet, la Terre n'est-elle pas un « confetti » dans l'univers ? Et l'Homme un « confetti » sur Terre ? Ainsi, quelle légitimité l'Homme a-t-il à « se servir des lois de la nature pour les dominer » (Serres, 2013) ? Peut-on envisager les choses autrement ? Enfin, cet album de jeunesse a l'avantage d'envisager l'avenir de la planète avec optimisme, alors que le discours des médias est généralement alarmiste. Une approche positive de ce sujet permettra selon moi de motiver les élèves à agir en faveur de la protection de l'environnement plutôt que de faire émerger en eux un sentiment d'impuissance face à l'ampleur des problèmes écologiques.

J'ai cependant conscience qu'il faudra que je sois attentive à ce que les élèves ne voient pas les problématiques environnementales dénoncées dans ce texte comme une simple « histoire » fictive mais comme un phénomène qui existe réellement. Il sera peut-être important, après avoir fait émerger leurs représentations sur le thème de l'environnement, de leur montrer quelques images ou vidéos de ces phénomènes dans la vie réelle.

2. Expérimentation

2.1 Présentation de la séquence sur l'écocitoyenneté

L'ensemble des quatre dimensions de la culture morale et civique que l'on retrouve dans les nouveaux programmes d'EMC seront travaillées tout au long de la séquence. Cependant, l'accent sera mis sur la culture de la sensibilité, la culture du jugement et la culture de l'engagement, dont découlent les objectifs et les compétences visés.

2.1.1 Objectifs visés à partir du socle commun de 2015

Les objectifs généraux visés par cette séquence sont les suivants (MENESR, 2015b) :

Domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen »

- Distinguer son intérêt particulier de l'intérêt général.
- Pouvoir discuter de choix moraux ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.
- Apprendre à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres.

- Comprendre l'importance de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.

Domaine 4 : « les systèmes naturels et les systèmes techniques »

- Connaître l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et comprendre ses responsabilités individuelles et collectives.
- Prendre conscience de l'impact de l'activité humaine sur l'environnement, de ses conséquences sanitaires et de la nécessité de préserver les ressources naturelles et la diversité des espèces.
- Prendre conscience de la nécessité d'un développement plus juste et plus attentif à ce qui est laissé aux générations futures.

2.1.2 Connaissances et compétences visées, issues des programmes de 2018

Les connaissances et compétences visées sont les mêmes pour les CE1 et CE2 (MENESR, 2018) :

- Développer des aptitudes au discernement et à la réflexion critique en prenant appui sur la discussion réglée.
- Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur.
- Coopérer en vue d'un objectif commun (engagement dans des projets collectifs : création d'un livret écocitoyen et nettoyage de la commune)
- Prendre la parole devant les autres pour formuler un point de vue argumenté, écouter autrui et accepter le point de vue des autres.

2.1.3 Description des séances : déroulement prévu

La séquence est composée de 8 séances qui se dérouleront sur 6 semaines, hors vacances scolaires : 2 séances autour d'une œuvre de littérature jeunesse, 3 séances de discussions à visée philosophique (DVP) et 3 séances permettant l'engagement des élèves (2 séances consacrées à la création d'un livret écocitoyen et 1 séance d'action de nettoyage de la commune, en partenariat avec la mairie et la communauté d'agglomération). Leur organisation dans le temps est présentée dans le tableau 1 :

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaines 4 et 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8
01.02.19	07.02.19 et 08.02.19	14.02.19		07.03.19	14.03.19 et 15.03.19	22.03.19
Séance 1	Séances 2 et 3	Séance 4	Vacances de février	Séance 5	Séances 6 et 7	Séance 8

Tableau 1 : organisation temporelle de la séquence

L'évaluation de la séquence sera formative et s'appuiera sur des prises de notes et observations de ma part concernant la participation et l'investissement des élèves dans les différentes séances, ainsi que leur acquisition des compétences visées.

2.1.3.1 Séance 1 : littérature jeunesse et recueil des conceptions premières

Les objectifs spécifiques de cette première séance sont de comprendre une œuvre de littérature jeunesse sur le thème de l'environnement et de constater les conséquences des activités humaines et de la surconsommation sur l'environnement à travers une histoire fictive. Pour commencer, les élèves seront amenés à formuler des hypothèses sur l'histoire à partir du titre (« Un confetti de paradis ») et de la première de couverture. Je lirai ensuite l'album aux élèves, qui disposeront chacun d'un tapuscrit du texte avec quelques images clés en noir et blanc. J'ai également fait le choix de leur projeter une version scannée de l'album au vidéoprojecteur, afin que l'ensemble des élèves puisse apprécier la version « originale » de l'album avec l'ensemble des images en couleur. Une interruption en cours de lecture est prévue afin de recueillir les premières conceptions du bonheur et du plaisir des élèves : comparaison des images de l'île avant et après la surproduction. À ce stade de l'histoire, les personnages, heureux d'avoir tout ce qu'ils veulent, déclarent « C'est merveilleux, merveilleux... encore mieux que le paradis ! ». Il sera alors demandé aux élèves s'ils pensent eux aussi que c'est « encore mieux que le paradis » désormais. Les élèves donneront leur avis individuellement, par écrit, sur un morceau de papier. Deux ou trois élèves liront leur production à voix haute. Je choisirai ces élèves en fonction de ce que j'ai pu observer en circulant dans la classe, en favorisant l'exposition de points de vue différents afin que les élèves prennent conscience que tout le monde n'a pas la même perception du bonheur. Une deuxième lecture de l'album permettra aux élèves de s'en imprégner, et sera suivie de questions de compréhension générale visant à créer du lien entre les agissements des personnages, leurs causes et leurs conséquences. Celles-ci amèneront également les élèves à constater que lors du dénouement, tous les personnages participent et coopèrent pour arranger les choses et retrouver leur bonheur passé.

2.1.3.2 Séance 2 : Débat d'interprétation autour de l'œuvre de littérature jeunesse

L'objectif spécifique de cette séquence est d'initier les élèves à une attitude réflexive autour des problématiques environnementales et du rapport de l'homme à son environnement. Après un rappel de récit de l'œuvre découverte la semaine précédente, les différents rôles à tenir dans un débat seront explicités. Les rôles du président et des discutants, déjà expérimentés par les élèves lors d'une précédente séance d'EMC, seront rappelés. Les rôles du reformulateur et du synthétiseur seront présentés et une petite fiche « mémo » pour chacun de ces rôles sera affichée dans le « coin débat » de la classe. Une fois les élèves en place pour le débat (assis en cercle au fond de la classe), l'album de littérature jeunesse sera relu aux élèves. Le débat interprétatif de l'œuvre sera guidé par des questions telles que : pourquoi les personnages sont-ils heureux au début de l'histoire et ne le sont-ils plus ensuite ? À partir de quand est-ce que tout dégénère ? Les personnages ont-ils pensé aux conséquences de leurs actes ? (Répétition des mots « il faut que j'y réfléchisse... » : remise à plus tard de la réflexion). À travers ces questions, les élèves pourront prendre conscience que la recherche de quantité n'est pas compatible avec la fragilité de l'écosystème. Les élèves seront également amenés à réfléchir sur les raisons qui ont motivé l'auteure à écrire ce livre et à l'intituler « Un confetti de paradis ». L'ambivalence du mot « confetti » sera analysée : il s'agit de quelque chose de festif, petit, fragile, que l'on jette après la fête... Dans l'histoire, les « confettis de paradis » laissent aussi place à des « confettis de maladie » représentés par des boutons sur la peau des personnages, qui montrent les effets néfastes de la pollution sur la santé. Il sera enfin demandé aux élèves pourquoi, à leur avis, les choses s'arrangent à la fin. Cela leur permettra d'appréhender les notions de responsabilités personnelles, de solidarité et d'action collective au service de l'intérêt général. En fin de séance, un lien entre la fiction et le monde réel sera fait. Il sera demandé aux élèves s'ils connaissent de tels phénomènes dans le monde réel et quelques-uns leur seront montrés à l'aide d'un diaporama afin de les rendre plus concrets dans leur esprit.

2.1.3.3 Séances 3, 4 et 5 : discussions à visée philosophique (DVP)

Le déroulement prévu est le même pour ces trois séances de discussions à visée philosophique. Dans un premier temps, les règles de la DVP et les rôles à tenir seront rappelés par les élèves. Les élèves « à rôle » seront ensuite désignés sur la base du volontariat. J'énoncerai ensuite la question de la DVP et l'écrirai au tableau. Afin de recueillir les premières représentations des élèves autour de la question posée, je leur distribuerai avant chaque débat une « feuille de pensée » individuelle sur laquelle ils devront prendre des notes dans la partie « avant ». Les élèves pourront également s'appuyer sur ces prises de notes afin de prendre la

parole lors de la discussion. Celle-ci durera systématiquement 35 minutes et s'effectuera dans le « coin débat ». Afin d'anticiper les débats, j'ai préparé une carte mentale pour chacune des trois DVP dans lesquelles j'ai essayé de recenser les différentes pensées auxquelles pouvait mener la question du jour. Celles-ci me permettront de relancer ou de recentrer la discussion. Après la discussion, les élèves prendront des notes dans la partie « après » de leur feuille de pensée, ce qui permettra une première trace écrite. Nous procéderons ensuite à une synthèse collective de la discussion à l'oral. Celle-ci s'appuiera dans un premier temps sur les notes prises par l'élève synthétiseur lors de la discussion, puis sera complétée par les traces écrites individuelles post-débat. Je prendrai des notes à l'ordinateur sur ce qui se dit lors de la synthèse, en projetant cette prise de notes à l'aide du vidéoprojecteur. Cela permettra aux élèves d'interagir plus facilement et de suivre l'avancée de la synthèse tout en la structurant. Ces prises de notes serviront de trace écrite et seront collées dans le cahier d'EMC ultérieurement.

SEANCE 3 : DVP n°1 – « De quoi a-t-on besoin pour vivre heureux sur Terre ? »

J'ai choisi cette première question car je souhaite amener les élèves à remettre en cause la surconsommation (qu'ils ont pu appréhender lors du travail autour de l'album) à travers une réflexion sur nos besoins en tant qu'humains, et sur ce que la nature peut nous offrir pour les combler. Cela permettra ainsi aux élèves de réfléchir sur leur conception du bonheur et du plaisir. En effet, peut-on être heureux si les conditions « de base » (besoins primaires tels que boire, manger, respirer, se déplacer, se loger) ne sont pas satisfaites ? Sont-elles pour autant suffisantes pour être heureux ? Nous vivons à l'ère de la surconsommation, mais est-on plus heureux lorsque l'on possède plus de choses ? Quelqu'un qui possède moins que moi peut-il être plus heureux que moi et pourquoi ? Comment ? Il sera peut-être difficile pour les élèves d'envisager un plaisir un peu différent qui puisse durer dans le temps alors que notre société actuelle promeut le confort et le « tout, tout de suite ». C'est pourquoi j'aimerais les amener différencier un plaisir momentané et un plaisir durable, et à se demander si un plaisir durable que l'on regrette ensuite parce qu'on n'a pas pensé aux conséquences de nos actes est vraiment un plaisir.

SEANCE 4 : DVP n°2 – « À qui appartient la Terre ? »

Après s'être interrogés sur ce dont pouvaient avoir besoin les Hommes pour vivre heureux sur Terre (intérêt personnel), cette question permettra d'élargir la réflexion autour des problématiques environnementales en introduisant la notion d'intérêt général. Nous ne sommes en effet pas seuls sur Terre : il existe d'autres Hommes, à d'autres endroits du monde, et d'autres êtres vivants, tous indispensables à l'équilibre de l'écosystème.

Afin de construire cette séance, je me suis inspirée d'une carte mentale créée par une collègue, Anaïs Faily, lors de son travail de mémoire pour une séance similaire (2016, p.41) mais également des propositions de François Galichet (2004) pour mener un débat autour de cette question. L'objectif principal de cette séance est d'amener les élèves à se décentrer de leur intérêt personnel pour penser à l'intérêt général et à prendre du recul face aux problèmes environnementaux en se questionnant sur les conséquences des comportements de l'Homme (actions, mode de vie et de consommation qui mettent la Terre et la biodiversité en danger). Je pense que les élèves répondront aisément que la Terre appartient à tout le monde, ou qu'elle n'appartient à personne. Dans un cas comme dans l'autre, il faudra que je leur permette d'approfondir leur raisonnement. Si la Terre n'appartient à personne, comment se fait-il que nous y vivions, que nous y mangions, que nous puissions être propriétaires de « terres », que nous puissions la cultiver, utiliser ses ressources ? De même, si la Terre ne nous appartient pas, quelle légitimité avons-nous à la détruire et à agir comme si nous étions les « maîtres et possesseurs de la nature » (Galichet, 2004) ? Et au contraire, si la Terre appartient à tout le monde, s'agit-il seulement des Hommes ? Et quels hommes ? Nos ancêtres ? Nos descendants ? Ceux qui y vivent actuellement ? Qu'en est-il des animaux et des végétaux qui peuplent notre planète ? Pourquoi la Terre leur appartiendrait-elle moins qu'à nous ? Certains élèves pourraient répondre que nous sommes plus importants car plus nombreux, plus intelligents, plus développés, plus forts... Il conviendrait alors de se poser des questions concernant les droits et les devoirs de chacun. A-t-on plus de droits si l'on est plus importants ? En a-t-on moins si on est plus « faibles », malades, handicapés ? De même, si la Terre nous appartient, a-t-on le droit de faire ce qu'on veut sans penser aux conséquences que cela pourra avoir dans le temps (sur les générations futures) et dans l'espace ? Que se passera-t-il si nous continuons à surconsommer et à polluer ? Tout le monde sur Terre peut-il avoir le même mode de vie que dans les pays développés ? Est-ce souhaitable ? Pourrions-nous au contraire envisager que nous empruntons la Terre le temps d'y vivre, et que notre « intelligence » et notre capacité à agir pour la planète nous donne davantage de responsabilités quant à son avenir ?

SEANCE 5 : DVP n°3 – « La nature, est-ce seulement ce qui nous entoure ? »

La DVP précédente aura permis de questionner la légitimité de l'Homme à agir sur son environnement, l'un semblant alors distinct de l'autre. Cette dernière DVP aura alors pour objectif d'amener les élèves à comprendre que l'Homme n'est pas seulement « dans » la nature ou « à côté » d'elle, bien que nous ayons tendance à nous en éloigner de plus en plus, mais qu'il en fait partie, et qu'en détruisant la nature qui est essentielle à notre survie et à notre présence sur Terre, on détruit donc aussi l'humanité. J'espère en effet que ce débat permettra de mettre

en avant le fait que tout est lié. Je souhaite également amener les élèves à comprendre que la nature est aussi « en soi » puisque nous sommes des créations de la nature avec des caractéristiques spécifiques à notre « espèce » qui ne dépendent pas de nous. La nature est aussi en nous dans notre façon de penser et de vivre en harmonie avec elle, et donc avec soi-même. Le visionnage en fin de débat d'une courte vidéo sur le peuple « Kogis » (Colombie) pourra être pertinente, car les paroles de ce peuple qui vit en harmonie avec la nature et qui se bat pour le respect et la sauvegarde de notre planète sont une véritable leçon de vie.¹

2.1.3.4 Séance 6 : Propositions d'actions pour la création d'un livret écocitoyen

Les objectifs spécifiques de cette séance sont l'engagement des élèves dans la réalisation d'un projet collectif (de classe) et le développement d'une conscience citoyenne et écologique à travers la réalisation d'un livret écocitoyen. Je souhaite que le contenu du livret provienne autant que possible des élèves, c'est pourquoi je leur demanderai dans un premier temps d'écrire chacun individuellement une proposition d'action à mettre en place à l'école, à la maison ou à l'extérieur, afin de protéger la planète. Celles-ci seront dites à l'oral et chaque nouvelle proposition sera notée dans le « brouillon » du livret écocitoyen, que je projetterai au vidéoprojecteur afin que tous les élèves puissent suivre son avancée. La capacité des élèves à justifier leurs propositions d'actions et à leur donner du sens me permettra de savoir si les réflexions et les échanges tenus lors des discussions à visée philosophique leur auront permis d'appréhender les problématiques environnementales sous un autre angle. Bien que je ne veuille pas « imposer » des propositions d'actions écocitoyennes, j'ai conscience que les élèves risquent de proposer plusieurs fois certaines actions et qu'ils peuvent « oublier » de nombreux aspects de la protection environnementale, car il s'agit d'un domaine extrêmement vaste. C'est pourquoi je leur proposerai en deuxième partie de séance des images qui viendront compléter leurs premières propositions et qui leur permettront d'en formuler de nouvelles. Par groupes de quatre (7 groupes), ils devront les classer en deux catégories selon qu'ils pensent qu'il s'agit de bonnes ou de moins bonnes pratiques pour la protection de l'environnement. Leurs classements seront photographiés et mis en commun lors de la séance suivante, le lendemain.

2.1.3.5 Séance 7 : Mise en forme du livret écocitoyen

Les objectifs spécifiques de cette séance sont les mêmes que pour la séance 6, avec cependant un objectif supplémentaire qui est la participation active des élèves à la mise en forme du livret écocitoyen. Cette séance commencera par une mise en commun des classements

¹ <https://www.france.tv/france-2/rendez-vous-en-terre-inconnue/831449-une-lecon-de-vie.html>

effectués la veille. Je positionnerai les images au tableau selon les propositions que j'aurais repérées la veille dans les différents groupes : bonnes / moins bonnes pratiques. Les images qui auront été classées dans différentes catégories selon les groupes seront placées au milieu et discutées en classe entière. Les élèves devront par ailleurs être capables d'expliquer les conséquences plus ou moins directes sur l'environnement des gestes représentés sur les images. Les images seront ensuite réparties dans les sept groupes de 4 élèves formés la veille, et chaque groupe devra formuler des phrases concernant les images reçues afin de les inclure ensuite dans le livret écocitoyen. Une fois les propositions formulées, elles seront ajoutées au livret écocitoyen (qui sera de nouveau projeté) et nous effectuerons en classe entière le classement de l'ensemble des propositions par thèmes (eau, énergie, déplacement, consommation, déchets...). En dernière partie de séance, le groupe classe choisira 7 actions écocitoyennes à illustrer (une par groupe). Au sein de chaque groupe, tous les élèves dessineront l'action retenue par le groupe, puis ils devront se mettre d'accord pour en choisir une qui figurera dans le livret. J'ai conscience que ce choix ne sera pas forcément évident pour les élèves, mais cette démarche leur permettra à tous d'être actifs et investis dans la tâche, tout en développant leurs capacités de coopération et leur altérité. Après la séquence, le livret sera imprimé et distribué à l'ensemble des élèves de l'école élémentaire par les élèves de ma classe, qui le leur présenteront.

2.1.3.6 Séance 8 : Action de nettoyage de la commune

Cette séance a pour objectif de faire participer les élèves activement à une action écocitoyenne telle qu'elle a pu être proposée pour le livret écocitoyen, afin de la rendre plus concrète dans leur esprit et de les y sensibiliser davantage. Elle se déroulera sur un après-midi entier. Dans un premier temps, les élèves procéderont au nettoyage de la commune. Des bénévoles d'associations, des parents d'élèves et des élus municipaux seront présents pour accompagner les élèves dans cette activité à mes côtés. En deuxième partie d'après-midi, des groupes seront formés et un roulement sera effectué entre un temps goûter organisé par la mairie et deux ateliers animés par la communauté d'agglomération : un atelier sur la durée de vie des déchets dans la nature, et un second atelier sur le tri des déchets. Cette action sera relayée par la presse afin que l'engagement des élèves soit mis en valeur et qu'il soit source de fierté pour eux.

2.2 Mise en œuvre de la séquence

2.2.1 Le travail autour de l'album de littérature jeunesse

La première séance autour de l'album de littérature jeunesse s'est déroulée comme prévue. Les élèves ont vraiment bien accroché à l'histoire, face à laquelle ils se sont montrés très sensibles. Ils se sont montrés attentifs et actifs lors des questions orales de compréhension, qui ne leur ont pas posé de difficultés particulières. Cet aspect était important, car cela a permis aux élèves de s'imprégner immédiatement de l'univers et du vécu des personnages, les sensibilisant au sujet en jeu.

Le recueil de leurs conceptions premières sur le sujet consistait comme expliqué précédemment, à ce que les élèves donnent leur avis sur deux images de l'île, avant et après la surproduction (annexe 1). Sur les 26 élèves présents, seuls 5 élèves ont préféré l'île après, car « il y a beaucoup plus de choses ». La majorité a répondu que c'était mieux avant car après « ils ont détruit leur île », « ils polluent l'île » alors « ce n'est pas bien pour la nature », « ils sont envahis », n'ont « plus de place pour bouger », « ils ont gaspillé beaucoup parce que ils vont pas savoir quoi en faire ». Le fait que « tout a disparu » est également une réponse très intéressante que j'ai mise en avant car elle s'oppose en apparence à ce que nous montre la deuxième image : une île abondante de produits de consommation. Un seul élève n'a pas donné un avis tranché, trouvant des aspects positifs et négatifs dans les deux situations. Trois exemples correspondant aux trois types de réponses collectées sont consultables en annexe 2.

La deuxième séance s'est également déroulée à merveille, malgré le peu d'expérience des élèves concernant ce type d'activité. Les élèves ont fait preuve d'une bonne implication dans le débat d'interprétation autour de l'album et se sont respectés les uns les autres dans leurs prises de parole. Il y a eu très peu de bavardages, ce qui s'explique peut-être par le fait que le débat était filmé, ce qui était une nouveauté pour les élèves. Les interprétations de l'œuvre par les élèves se sont montrées très riches. Ils ont mis en avant le fait qu'au début, les personnages sont heureux car ils ont tout ce dont ils ont besoin pour vivre, et qu'ils ne le sont plus à la fin car ils ont pollué leur île, ce qui les a rendus malades et a entraîné la disparition des poissons, des arbres... L'origine de ces phénomènes a également été identifiée par les élèves : tout a dégénéré « quand ils ont voulu beaucoup plus de choses », sans penser aux conséquences de leurs actes. Cela s'est traduit par des remarques comme « ils veulent tout de suite faire quelque chose et ils pensent à rien » ; « ils réfléchissent pas à si ça va polluer mais ils réfléchissent à comment ils peuvent faire pour avoir plus de trucs, plus de poissons, plus de carottes... ». Je suis également satisfaite du regard qu'ont porté les élèves sur les raisons qui ont pu pousser

l'auteure à écrire ce livre. Sa volonté de faire passer un message aux lecteurs « pour qu'ils comprennent qu'il faut pas polluer ni utiliser des produits chimiques » et « parce qu'elle est inquiète elle aussi, inquiète pour la planète » a immédiatement été mise en avant par les élèves. Ils ont alors fait du lien avec le titre, comprenant que la Terre était comparée à un confetti car on jetait notre paradis (la Terre) à la poubelle, comme un confetti, après s'être bien amusés.

2.2.2 Les discussions à visée philosophiques (DVP)

2.2.2.1 Le déroulement des DVP

La participation des élèves au sein de chaque débat a été importante et très satisfaisante. L'ensemble des élèves a pu s'exprimer en participant au minimum à l'un des débats, comme nous pouvons le voir dans le tableau 2 :

DVP 1	DVP 2	DVP 3
21 participants / 25	20 participants / 25	18 participants / 23

Tableau 2 : tableau synthétique des prises de parole des élèves discutants (hors élèves à rôles)

Les objectifs de la première DVP ont été atteints bien que cela ait nécessité un guidage plus important de ma part que je ne l'aurais souhaité. Les élèves avaient en effet tendance à s'éloigner de la question de base (« de quoi a-t-on besoin pour vivre heureux sur Terre ? ») ou à confondre besoin et envie. Par exemple, certains élèves pensaient qu'on avait besoin d'un jacuzzi pour avoir chaud l'hiver. Ils se sont aperçus qu'ils n'en avaient pas besoin pour vivre heureux quand je leur ai demandé s'ils étaient heureux malgré qu'ils n'en aient pas, et qu'ils m'ont répondu « oui ». Par ailleurs, des réflexions intéressantes ont été menées. Les élèves ont immédiatement mis en avant la nécessité de satisfaire nos besoins vitaux pour vivre heureux. Ils ont accordé beaucoup d'importance au fait que manger permettait également de se faire plaisir, et que si c'était agréable de manger « mal » de temps en temps, il était important de bien manger pour se sentir bien dans sa peau. Cela m'a permis d'aborder la notion de plaisir momentané. Pour les élèves, si on se fait plaisir sans réfléchir (comme le fait de trop manger) mais qu'ensuite on le regrette parce qu'on a grossi, alors après « t'es pas si bien que ça ». Le thème de la nourriture étant inspirant pour les élèves, nous en avons profité pour réfléchir à d'autres conceptions du plaisir et du bonheur. Nous nous sommes questionnés sur le plaisir de manger des fraises toute l'année, à Noël par exemple. Les échanges entre les élèves ont permis de mettre en avant que si l'on veut des fraises alors que ce n'est pas la saison, « il faut qu'elles viennent d'un autre pays alors ça coûte plus cher, et ça coûte aussi plus cher pour la Terre parce qu'avec l'avion ça pollue pour tout le trajet que ça va faire ». Hors saison, elles sont aussi

« polluées par des produits chimiques pour qu'elles poussent ». Les élèves ont alors envisagé le plaisir de manger autrement, en disant : « si tu les laisses pousser à leur rapidité, ben tu les savoures parce qu'elles sont bonnes ». Par ailleurs, les élèves ont mis en avant l'importance « d'inventer des choses » pour notre épanouissement personnel. Cette notion a permis un débat intéressant, certains élèves pensant que l'invention était responsable de la pollution (appui sur l'album de littérature jeunesse). D'autres défendaient la possibilité d'inventer des choses qui ne polluent pas et la nécessité de ne pas rechercher la quantité. Par exemple, les élèves ont mis en avant le fait que les voitures électriques, en utilisant de l'électricité, polluaient également. Il a alors été proposé d'en construire moins, mais des plus grandes, « comme les bus », et de favoriser le covoiturage. Ce raisonnement a également été reporté sur les jouets. Le fait que leur production dans des usines pollue la planète leur a permis d'envisager le plaisir d'avoir des jouets d'une autre façon : « on peut faire des jouets avec des choses de la nature », « on peut les recycler, et aussi les donner à quelqu'un d'autre », « c'est pas la quantité qui fait le bonheur », « si on a plein de jouets et qu'on y joue pas ça sert à rien, mais par contre si on a qu'un seul jouet mais qu'on y joue tout le temps, toujours avec le même, ben ça ferait qu'on aurait moins besoin de se servir des usines ».

Concernant la DVP n°2, « à qui appartient la Terre », les premières réactions ont été de dire que la Terre n'appartenait à personne mais plutôt à la nature car c'est la nature qui l'avait créée. Certains élèves ont contesté ce point de vue en expliquant que c'est plutôt la Terre qui avait créé la nature, et que la Terre, elle, avait été créée par l'espace. Qu'elle appartenait donc à l'espace. Ces arguments liés à la création ont également « permis » de remettre en cause d'autres propositions d'élèves disant que la Terre nous appartenait à nous tous, les Hommes, puisque c'est la Terre qui nous a créés, et non l'inverse. Des élèves ont d'ailleurs ajouté que la Terre prenait soin de nous, alors que « nous on n'en prend pas soin » et que ce n'était pas parce que « l'Homme est le plus fort et le plus important que la Terre lui appartient ». Ce constat a entraîné de nombreuses réactions chez les élèves, qui ont remis en cause l'importance de l'Homme : « mais on est pas les plus importants ! Parce qu'il y a aussi d'autres animaux qui sont importants ! », « y'a des gens qui pensent qu'on est les plus importants parce qu'on a construit le plus de choses sur Terre, mais on est pas les plus importants parce que ce qui est plus important c'est les végétaux, parce que sans eux, les animaux ne peuvent pas manger, on peut pas manger, on peut pas respirer », « et les végétaux nous servent aussi à faire des médicaments pour nous soigner ». Cette mise en avant de l'importance des végétaux et des animaux dans l'écosystème lors des échanges a permis aux élèves de mettre en avant le fait que la Terre n'appartenait pas plus aux Hommes qu'à tous les autres êtres vivants. Le débat s'est

clôt sur le fait que la Terre n'appartenait à personne bien qu'on habite tous dessus, et qu'on l'empruntait plutôt le temps d'y vivre, « comme si on allait à un hôtel, qu'on mange, qu'on dort, mais...c'est pas à nous ».

Lors de la dernière DVP, « la nature, est-ce seulement ce qui nous entoure ? », les élèves ont bien réussi à élargir leur vision de la nature, et à questionner notre rapport à celle-ci. Si les élèves ont opposé dans un premier temps la nature à « la ville » et aux « constructions de l'Homme », il a rapidement été dit que la nature était partout. Ainsi, la nature, ce n'est pas que la végétation, c'est aussi le soleil, les planètes, et même nous, les Hommes, ainsi que ce qu'on construit. Les élèves ont donné pour exemples : nos maisons (faites avec des pierres, du sable...), nos meubles (avec du bois...), l'essence (avec du pétrole), nos vêtements (avec de la laine de mouton, du coton...), le papier (avec du bois). Ils ont également envisagé la pollution comme étant « de la nature » puisque l'Homme pollue, et que l'Homme a été créé par la nature. Ainsi, en nous créant, la nature aurait créé la pollution. Ces remarques m'ont permis de faire réfléchir les élèves sur ce que serait la Terre sans les Hommes. Il en est ressorti qu'elle serait mieux sans nous, car il n'y aurait plus de pollution et que « du coup les maisons elles vont se dégrader ou se détruire petit à petit et du coup y'aura de plus en plus de nature ». L'homme moderne a par ailleurs été comparé à nos ancêtres, les élèves estimant que ceux-ci étaient beaucoup plus intelligents que nous car nous « on est bêtes, on pollue... que eux ils s'ennuyaient jamais, ils faisaient des choses avec la nature ». Le fait qu'ils étaient moins évolués que nous avec une conscience moindre a cependant été mis en avant, ce qui a incité les élèves à dire qu'aujourd'hui, nous devons protéger la planète et « apprendre à notre cerveau à pas polluer ». Leurs arguments montrent une prise de conscience du rapport de l'Homme à son environnement : « on a besoin de la nature pour vivre, pourtant on la pollue », « on devrait la remercier de nous faire vivre », « en la polluant, on se pollue nous-même ». Le débat s'est terminé sur cette notion de responsabilités individuelles et collectives.

2.2.2.2 La posture des élèves

Au fil des DVP, les élèves ont montré des capacités de plus en plus grandes à débattre et à s'exprimer, s'appuyant parfois sur leurs prises de notes effectuées en amont du débat. Ils argumentaient de plus en plus spontanément, donnaient des exemples plus précis, concrets et cohérents, et les différents points de vue exprimés étaient davantage pris en compte. J'ai également constaté des tournures de phrases de plus en plus élaborées, telles que « j'aimerais revenir sur ce qu'a dit... », « ça a du sens », ...etc. Les éléments importants du débat étaient bien repérés par les élèves lors de la construction de la trace écrite collective, comme on peut

le voir en annexe 3 pour la DVP n°3. En revanche, lors de la trace écrite individuelle post-débat sur la « feuilles de pensée », aucune évolution n'était visible par rapport aux notes prises avant le débat, excepté pour une minorité d'élèves. Deux exemples de ces traces écrites sont visibles en annexe 4 concernant la DVP n°3.

Les rôles attribués aux élèves ont également été source de difficultés :

- Le président : double rôle difficile (distribution de la parole et gestion des comportements des élèves). Malgré une bonne distribution de la parole, j'ai dû prendre le relai concernant la gestion des comportements lors des deux premiers débats. Lors du dernier débat, cette tâche a été attribuée à deux élèves tenant un nouveau rôle, celui de « surveillants ». Cela n'a pas été plus efficace.
- Le reformulateur : très peu d'interventions (une seule lors des deux premiers débats, trois lors du dernier). Lors du dernier débat, ces interventions n'ont pas porté leurs fruits car la reformulatrice était en incapacité de répondre à la sollicitation de ses camarades (timidité ? manque de concentration dans l'écoute ?).
- Le synthétiseur : prises de notes retraçant bien les propos du débat, mais difficultés de synthèse et difficultés à faire émerger les éléments importants, bien que j'ai pu constater des améliorations à ce sujet lors de la dernière DVP.
- Les discutants : dans l'ensemble, cette catégorie d'élèves n'a pas eu de difficultés à assumer son rôle. Ils n'ont pas rencontré de difficultés particulières à argumenter leurs propos, l'argumentation ayant été déjà beaucoup travaillée en amont dans l'ensemble des disciplines.

2.2.3 L'engagement des élèves dans des actions écocitoyennes concrètes

Les élèves se sont montrés très investis dans la création du livret écocitoyen. Leurs propositions spontanées d'actions à mettre en place étaient bien plus diversifiées que je ne l'avais imaginé. Nous avons eu 21 propositions différentes, sur les 28 élèves présents. Le tri d'images représentant des comportements plus ou moins favorables à la protection de l'environnement a inspiré les élèves pour formuler 12 nouvelles propositions d'actions. Celles-ci concernaient notamment l'alimentation responsable et le gaspillage / la surconsommation. Bien que les élèves leur aient donné du sens lors de l'activité, j'ai été étonnée qu'ils ne les proposent pas en premier lieu, car il s'agissait des sujets que les élèves avaient le plus abordés tout au long de la séquence.

L'engagement des élèves dans l'action écocitoyenne de nettoyage de la commune a été facilité par le fait qu'ils avaient proposé dans le livret écocitoyen de « ramasser les déchets quand on en voit ». Ils étaient très fiers de participer à une action en faveur de la protection de

l'environnement et se sont montrés extrêmement minutieux dans leurs recherches. Un bilan faisant suite au nettoyage de la commune a permis de mettre en avant le type de déchets trouvés et leur quantité. Au total, 22 kg de déchets ont été ramassés : une grande quantité de mégots de cigarettes, de nombreuses bouteilles en plastique et canettes, des bouteilles en verre (bières notamment) et de nombreux déchets en tout genre.

3. Analyse

3.1 Travail sur l'album de littérature jeunesse et conceptions premières

Comme expliqué précédemment, les deux séances autour de l'album de littérature jeunesse ont été très efficaces et les objectifs visés ont été atteints. Le fait que la compréhension de l'histoire ne pose pas de difficultés particulières aux élèves a permis comme je l'espérais de focaliser leur attention sur le message véhiculé par l'album. Sa projection, en couleur, a également permis de maintenir leur attention durant les deux lectures magistrales de l'histoire. Les échanges qui ont eu lieu à la suite du recueil des conceptions premières des élèves leur ont permis de confronter leurs points de vue et de réfléchir sur les différentes visions du bonheur, remettant parfois en cause leur point de vue initial. Cela leur a également permis de prendre conscience que la consommation de masse, si elle est tentante, est néfaste pour l'environnement.

3.2 Les DVP : l'effet des pratiques pédagogiques mises en place

3.2.1 L'organisation spatio-temporelle

Les élèves ont particulièrement apprécié la disposition en cercle, assis sur le sol au fond de la classe. Cela a permis de rompre avec la disposition habituelle de la classe et de faire de ce temps de DVP un temps à part, enthousiasmant et attendu des élèves. Dès la première DVP, les élèves ont assimilé les différentes étapes de la DVP. Sa mise en place et son déroulement lors des DVP suivantes a ainsi été « ritualisée », les élèves déplaçant les tables sans la moindre consigne de ma part lorsque le temps était venu. Le cercle se formait ensuite rapidement, les élèves tenant des rôles s'installant directement aux places qui leur étaient dédiées (président dans le cercle, mais assis sur une chaise ; synthétiseur à sa droite mais hors du cercle, assis à une table pour la prise de notes ; reformulateur à sa gauche, assis dans le cercle avec les discutants). Le fait que je me situe hors du cercle, assise sur une chaise, a également permis aux élèves de développer progressivement leurs capacités à interagir entre eux, sans chercher à avoir mon approbation. Cette disposition a donc favorisé une évolution positive des élèves.

Concernant l'horaire consacré aux DVP, j'avais à l'origine prévu de les mettre en place en dernière partie d'après-midi, le vendredi. J'ai remarqué lors de la première DVP que ce temps était peu propice à une concentration prolongée des élèves, ceux-ci s'agitant plus facilement en fin de séance. J'ai donc décidé de déplacer les DVP au jeudi, en milieu d'après-midi (juste après la récréation) pour être plus en adéquation avec le rythme biologique des enfants. Cela s'est avéré efficace, puisque les élèves se sont montrés plus calmes et concentrés tout au long des deux DVP suivantes.

3.2.2 L'attribution des rôles aux élèves

Si Michel Tozzi (2011) propose d'introduire dès le CE1 des rôles tels que « scribes » et « journalistes », j'ai choisi de ne proposer aux élèves que 3 rôles différents en raison de la quasi-nouveauté de cette pratique : président, synthétiseur et reformulateur. Par ailleurs, Michel Tozzi (2011), n'introduit le rôle « d'observateurs » qu'à partir du cycle 3, ce que j'ai respecté. Comme expliqué précédemment, j'ai toutefois dû ajouter un nouveau rôle en cours de séquence, celui de « surveillant », pour la gestion des comportements. Si ce rôle n'a pas montré son efficacité lors de son unique mise en place (DVP 3), cela peut être dû à mon choix concernant les deux élèves désignés pour tenir ce rôle. En effet, ceux-ci ont fait partie des quelques élèves perturbateurs lors du débat. Par ailleurs, ils n'étaient peut-être pas à l'aise avec la possibilité de « recadrer » leurs camarades. Débarrassés de cette tâche, les élèves ayant tenu le rôle de président ont alors parfaitement réussi à distribuer la parole aux discutants de manière équitable lors de chaque DVP. Ils faisaient également très attention à interroger les élèves les plus discrets lorsqu'ils se manifestaient.

Les difficultés rencontrées par les élèves synthétiseurs (mise en avant des éléments importants de la discussion) et le peu de sollicitation des reformulateurs lors des discussions sont certainement dues au fait que ce type d'activité était relativement nouveau pour les élèves. Je suis d'avis que la mise en place de débats et de DVP dès le début d'année permettrait une appropriation progressive de ces rôles et que certains automatismes se créeraient.

Bien que l'attribution des rôles se soit faite systématiquement sur la base du volontariat, je faisais attention à choisir des élèves parmi les volontaires qui puissent remplir ces rôles efficacement en fonction de leurs capacités individuelles. J'ai toutefois été surprise par l'un de mes élèves qui s'obstinait à vouloir tenir le rôle de synthétiseur. Si je ne l'ai pas sélectionné lors des deux premières DVP en raison de son extrême lenteur pour écrire, j'ai décidé de lui faire confiance pour la troisième DVP. Il s'est montré à la hauteur de son rôle et a pris des notes pertinentes en lien avec la question de départ, avec plus d'aisance que ses prédécesseurs.

3.2.3 Le déroulement des débats et la posture des élèves

Le choix du thème de l'environnement a certainement joué un rôle important dans l'investissement des élèves, ceux-ci y étant très sensibles. L'album de littérature jeunesse étudié a également favorisé l'imprégnation du sujet par les élèves, puisqu'ils y ont régulièrement fait référence pour appuyer leurs propos.

Globalement, les élèves ont mené des réflexions très riches et variées autour des questions posées. Cette qualité dans les échanges a été favorisée par une participation massive des élèves à la discussion. Comme je l'ai fait apparaître plus haut, mon positionnement lors du débat a joué sur la façon de communiquer des élèves. De plus, le fait que la distribution de la parole soit faite par le président, et non par moi, a permis aux élèves de s'émanciper progressivement de ma présence. Ainsi, les réactions aux paroles des uns et des autres étaient plus spontanées, ce qui a facilité l'évolution des pensées tout au long des différentes DVP.

La difficulté des élèves à faire apparaître ces évolutions sur leurs « feuilles de pensée » a cependant persisté tout au long de la séquence, bien que j'ai tenté de les accompagner dans cette réflexion personnelle. En effet, je les encourageais au départ à se demander : « ai-je appris de nouvelles choses ? Mes idées ont-elles changées ? ». Je me suis rendu compte que ces questions étaient trop vastes pour eux, ce qui m'a amené dès la DVP 2 à les formuler autrement : « qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce que je retiens du débat ? ». Si quelques évolutions ont été constatées, elles restent en deçà de mes ambitions. J'aurais dû expliciter davantage aux élèves ce qui était attendu d'eux lors de cette synthèse individuelle.

Malgré ces difficultés à prendre du recul sur l'évolution de leurs pensées, celle-ci a été bien réelle. Lors de la DVP n°2 « à qui appartient la Terre » par exemple, les élèves sont passés progressivement d'une idée selon laquelle la Terre appartenait à tous les Hommes, puis à tous les êtres-vivants, pour finalement se mettre d'accord en majorité (26 élèves / 28) sur le fait qu'elle n'appartenait à personne, ses « habitants » quels qu'ils soient l'empruntant le temps d'y vivre. Des extraits de retranscription concernant quelques réflexions menées lors de cette DVP sont présentés en annexe 5.

3.2.4 La posture de l'enseignante

Mes interventions lors des DVP ont été plus nombreuses que je ne l'aurais souhaité. En effet je voulais, comme le préconise Sylvain Connac (2016), que mes interventions se fassent discrètes afin que les élèves ne cherchent pas « la bonne réponse » telle que je pouvais l'attendre, mais qu'ils gagnent en autonomie dans leurs réflexions et dans leurs échanges. Bien que certaines de mes interventions aient été nécessaires lorsque la discussion s'enlisait ou

qu'elle s'éloignait de son objectif, je me suis rendu compte qu'il m'était arrivé de guider les élèves de manière trop importante. En effet, j'avais préparé les DVP à l'aide de cartes mentales, qui faisaient apparaître différents axes de réflexion possible (exemple de carte mentale en annexe 6 : « la nature, est-ce seulement ce qui nous entoure ? »). Si ces préparations en amont des DVP m'ont grandement aidé à appréhender chaque discussion, il m'a été parfois difficile de laisser certains axes de réflexion de côté. Il m'est donc arrivé d'insister sur certaines notions, alors que les élèves n'y étaient pas réceptifs. J'ai toutefois fait attention à ne pas influencer les élèves, en ne donnant jamais mon avis. Il est arrivé que des élèves exposent leur point de vue, et que je reformule leur propos, leur demandant s'il s'agissait bien de ce qu'il pensait. Pensant s'être trompés, certains essayaient de retirer leurs propos, en me disant « ah non mince, je me suis trompé ». Je leur disais alors : « je ne sais pas, peut-être que tu as raison, j'aimerais simplement que tu m'expliques un peu mieux ton point de vue. As-tu des exemples à me donner ? ». Le fait que je « ne sache pas », qu'il n'y ait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, les poussait alors à assumer leurs points de vue, à approfondir leur réflexion pour trouver des arguments en leur faveur et donc à réfléchir par eux-mêmes.

3.3 L'engagement des élèves

Lors des trois dernières séances de la séquences, les élèves ont pu s'engager activement dans la mise en place d'actions concrètes en faveur de l'environnement. J'ai constaté une véritable implication des élèves dans ces différentes séances. Lors de la création du livret écocitoyen, les élèves ont pu proposer des actions qu'ils connaissaient, voire qu'ils mettaient déjà en place chez eux. Cependant, j'ai pu constater grâce aux phases d'échanges que le travail autour de l'album de littérature jeunesse et les DVP menées en classe avaient eu un impact sur leur façon de voir les choses. Par exemple, certains élèves reconnaissaient avoir « pollué » la planète, en laissant des papiers de bonbons par terre par exemple, sans faire attention. Leur premier réflexe a alors été de dire qu'ils feraient attention à ce genre de comportement désormais. L'un de mes élèves nous a également dit que maintenant, quand son grand-père jetterait son chewing-gum dans la rivière, il interviendrait en lui disant de ne plus le faire. D'autres ont parlé de leurs parents, fumeurs, à qui il arrivait de jeter leurs mégots de cigarettes par terre. Si certains leur faisaient déjà des remarques, leurs propositions étaient désormais plus concrètes. Par exemple, en l'absence de poubelle à proximité, les élèves ont proposé de mettre le mégot dans un mouchoir, en attendant de le jeter à la poubelle. De nombreuses autres propositions ont été faites. Toutes ont été incluses dans le livret écocitoyen (annexe 7).

S'il est difficile de savoir si les élèves appliquent ou appliqueront concrètement ce qu'ils ont proposé dans le livret, l'objectif de la séquence était principalement de les motiver à le faire en leur donnant un rôle de concepteurs : les idées viennent d'eux, le livret est leur création. La fierté d'avoir réalisé quelque chose et d'être à l'initiative de propositions favorise la volonté de les mettre en application et de s'engager. Une des propositions faites par les élèves est d'ailleurs révélatrice de cette volonté d'agir : « prévoir des temps pour protéger l'environnement en famille (ex : le mercredi, ramasser des déchets) » (p.4 du livret écocitoyen). Par ailleurs, les élèves ont insisté sur l'importance de « ne pas continuer comme ça » et sur la nécessité d'agir. J'ai également observé des évolutions des comportements de mes élèves dans la classe et à l'école. Notre classe est exposée sud/ouest et est entièrement vitrée. Les élèves avaient donc pris l'habitude de fermer les stores de la classe pour ne pas être en plein soleil. Depuis cette séquence, ils les ouvrent dès que nous n'avons pas besoin d'utiliser le rétroprojecteur, afin de ne pas allumer la lumière en plein jour. Ils me rappellent également de bien penser à éteindre le rétroprojecteur lorsque nous avons terminé de l'utiliser. Dans leurs cahiers, ils plient leurs leçons (ou autres documents) de façon à ne pas gaspiller de pages inutilement. De mon côté, j'essaie de les faire travailler dès que possible sur l'ardoise, sur des feuilles de brouillon ou avec du matériel plastifié réutilisable afin d'économiser le papier. J'y fais d'autant plus attention depuis que les élèves ont fait la remarque « qu'à l'école, on pollue un peu trop avec tout le papier qu'on utilise ». Lors du dernier goûter qui a eu lieu dans la cour de récréation à l'occasion du carnaval, j'ai également observé les élèves s'organiser pour jeter leurs déchets : l'un d'entre eux empilait tous les gobelets de ses camarades pendant qu'un autre récupérait les serviettes en papier pour les jeter à la poubelle.

L'action de nettoyage de la commune que nous avons menée a également permis aux élèves de s'engager concrètement en faveur de la protection de l'environnement. Si en début de séquence, certains se montraient réticents à l'idée d'aller ramasser des déchets, en fin de séquence, tous étaient impatients de le faire. Lors du ramassage des déchets, un journaliste est venu m'interroger sur mon projet. Il a également interrogé quelques enfants et j'ai été très fière de la richesse de leurs discours. La publication de cet après-midi d'action écocitoyenne dans deux journaux différents (annexe 8) a également rendu les élèves très fiers de leur engagement. J'espère que cela les motivera à continuer d'agir, en dehors du cadre de cette séquence.

3.4 Pistes d'amélioration et d'évolution

3.4.1 Propositions de remédiations

Concernant le contenu des DVP, comme expliqué précédemment, il faudrait que mes interventions se limitent au minimum : recadrage, relances. Cela permettrait en effet aux élèves de s'exprimer plus librement et de se détacher davantage encore de ma présence.

Afin d'aider les élèves à tenir leurs rôles efficacement, il serait intéressant au moins dans un premier temps de mettre en place une séance après chaque DVP pour analyser leur déroulement. Le visionnage des vidéos réalisées lors de ces activités me semblerait être un bon support pour permettre cette analyse. Des groupes pourraient être formés, chacun observant un rôle. La réalisation d'une grille d'observation synthétique permettrait aux élèves de rester focalisés sur l'analyse d'attitudes précises, rendant plus efficace la mise en commun qui aurait lieu ensuite. Les observations faites par les élèves seraient alors vérifiées à l'aide de la vidéo, et le groupe classe pourrait proposer des pistes d'amélioration concernant la prise en main de ces différents rôles.

Le rôle de reformulateur pourrait être mis en avant en définissant à l'avance une fréquence d'intervention. En effet, celui-ci pourrait prendre la parole toutes les 5 à 10 minutes afin de reformuler avec ses propres mots les idées exprimées par les discutants. Cela permettrait de s'assurer que tous les élèves comprennent l'avancée de la discussion.

Les difficultés de synthèse et de mise en relief des éléments clés de la discussion par l'élève synthétiseur pourraient quant à elles être améliorées de différentes manières. Tout d'abord, il faudrait permettre aux élèves de s'entraîner régulièrement à produire des résumés, dans les différentes disciplines. Ensuite, il me semblerait intéressant en fin de débat de projeter au tableau les notes prises par le synthétiseur, et de les analyser. Des annotations au tableau sur cette projection permettraient de mettre en avant les éléments essentiels et révélateurs de l'évolution de la discussion. Elles permettraient également de rayer les informations d'une importance secondaire et de compléter éventuellement la prise de note.

Concernant la difficulté des élèves à prendre du recul face à l'évolution de leurs pensées personnelles au fil de la discussion, il serait intéressant de mettre en avant, par écrit et collectivement, les différents raisonnements qui ont émergés lors des échanges. Les élèves devraient alors choisir parmi ces raisonnements celui avec lequel ils sont le plus d'accord, et expliquer pourquoi. En réalisant cette synthèse personnelle post-débat sur une feuille différente que celle utilisée lors de la prise de notes précédant le débat, les élèves seraient moins influencés par leur propre pensée de départ et moins tentés d'écrire simplement « je n'ai pas changé

d'avis ». Ils pourraient ensuite comparer leurs prises de notes pré et post-débat pour observer ce qui a changé. Un système d'auto-évaluation (par vote par exemple) permettrait alors aux élèves de se positionner vis-à-vis de différents critères tels que : « je pense exactement la même chose qu'au départ et personne n'a réussi à me faire changer d'avis » ; « je pense la même chose qu'au départ mais les idées des autres m'ont fait réfléchir et je vois les choses différemment » ; « je ne pense plus la même chose qu'au début, je me suis rendu compte en écoutant le point de vue des autres que certaines idées me correspondaient mieux ».

Enfin, en termes d'engagement, il aurait été intéressant en début et en fin de séquence de placer les élèves dans une situation les obligeant à faire un choix moral, afin de constater leur évolution concernant leur capacité à mettre à distance leur intérêt particulier pour favoriser l'intérêt général.

3.4.2 Prolongements envisageables

Si la séquence est terminée, le projet que j'ai monté autour de la protection de l'environnement ne l'est pas. Nous travaillons en effet sur ce thème en sciences (travail sur la biodiversité) et en musique, notamment. La classe dispose également d'un lombricomposteur que les élèves ont appris à entretenir. Des volontaires apportent des déchets organiques le lundi afin de nourrir les vers et emportent le lombricomposteur chez eux pendant les vacances. Nous disposons aussi en classe d'un bac de tri pour le papier, et d'une boîte contenant des feuilles de brouillon que les élèves réutilisent pour certaines activités ou pour faire des dessins en autonomie. L'évaluation concernant l'engagement des élèves se poursuivra quant à elle jusqu'à la fin de l'année scolaire. Certains élèves m'ont déjà fait part de leur participation à la marche pour le climat qui a eu lieu partout en France le 16 mars 2019, photos à l'appui pour certains. L'éducation au développement durable, pour être efficace, doit en effet être incluse dans un projet pluri et interdisciplinaire, afin que les élèves lui donnent du sens. De nombreuses possibilités de prolongement sont envisageables à la suite d'une telle séquence : travail sur le fonctionnement des éoliennes, fabrication de papier recyclé, fabrications diverses écoresponsables façon « do it yourself » (à faire soi-même), construction d'un nichoir, création d'espaces en faveur de la biodiversité, mise en place d'un petit jardin biologique, rencontres avec des associations de protection de l'environnement, rédaction d'un courrier à la mairie pour proposer la mise en place de dispositifs respectueux de l'environnement (restauration scolaire biologique et locale, installation de bacs de tri dans l'école et/ou dans le village...), observations de la faune et de la flore sauvage et communication de ces observations à des scientifiques, etc.

Pour ma part, je pense mettre en place dans la classe un système de « rôles » attribuant aux élèves des responsabilités précises telles que la gestion de l'électricité (éteindre la lumière en sortant de la classe), la gestion des déchets (vérifier qu'il n'y ait pas de déchets par terre, dans la classe et dans la cour, et les jeter le cas échéant dans la poubelle appropriée), etc. Je pense également organiser d'ici la fin de l'année une sortie scolaire dans une ferme écoresponsable qui propose diverses activités pédagogiques pour découvrir le métier d'agriculteur : traite des vaches à la main, alimentation des animaux de la ferme (veaux, vaches, poules, lapins) transformation du lait en fromage, fabrication du pain et cuisson dans le four à bois, atelier jus de pomme, sentier de découverte, etc.

Conclusion

Ce travail de mémoire m'a permis d'approfondir ma réflexion sur l'éducation au développement durable et sur sa place en EMC. Les recherches effectuées en amont de la mise en place de ma séquence ont été des points d'appuis extrêmement importants pour l'analyse de mon expérimentation et pour porter un regard critique sur ma pratique professionnelle. Par ailleurs, j'ai pu prendre conscience lors de la pratique des DVP de l'intérêt de filmer les élèves pour analyser leurs interventions et leurs comportements à posteriori. Cette prise de recul permet une évaluation des élèves et du travail mené plus pertinente, favorisant ainsi la mise en place d'adaptations pédagogiques au plus près des besoins des élèves.

Les bénéfices du développement d'une réflexion critique et éthique autour des problématiques environnementales et des questions existentielles qu'elles soulèvent ont été mis en avant par l'expérimentation menée. En interrogeant leur rapport au monde, les élèves ont pu donner du sens à ces thématiques actuelles. Ils se sont alors engagés avec conviction dans des actions écocitoyennes concrètes. L'évolution de leurs points de vue et de leurs comportements est révélatrice d'une prise de conscience de leur part des valeurs écologiques construites en cours. Il est toutefois difficile de savoir si leur engagement perdurera dans le temps, et au-delà du cadre scolaire. L'encrage de l'éducation au développement durable dans des projets interdisciplinaires en collaboration avec des partenaires extérieurs et la poursuite d'une telle démarche tout au long de la scolarité des élèves me semblent indispensables pour espérer une transformation durable des modes de pensée, et par conséquent, des comportements.

BIBLIOGRAPHIE

Allimann, M. (2018). Coalition Éducation - Environnement - Écocitoyenneté pour une meilleure éducation en matière d'environnement. Repéré à <https://www.mediatorre.org/actu,20180716150626,16.html> le 27/12/18.

Cet article met en lumière les limites de l'éducation au développement durable.

Arthus-Bertrand, Y., Jankéliowitch, A., & Laffon, M. (2015). *Raconte-moi une Terre pour demain*. Paris: De La Martinière Jeunesse.

Barthes, A., Lazzeri, Y., Le Bloa, G., & Martel, O. (2015). L'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire. Repéré à <https://pddtm.hypotheses.org/278> le 13/01/19.

Cet article analyse et rend compte des recherches menées dans le domaine de l'éducation au développement durable en France, en milieu scolaire.

Blond-Rzewuski, O., Budex, C., Chirouter, E., Galichet, F., Pettier, C., Sasseville, M., Tharrault, P., Tozzi, M., Meirieu, P., Bidar, A. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ?* In *Enseigner à l'école primaire*. Paris: Hatier.

Cet ouvrage qui réunit les recherches de nombreux auteurs m'a permis de mieux appréhender la mise en place de débats à visées philosophique.

Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris: Hachette éducation.

Cet ouvrage m'a permis de comprendre l'intérêt de la littérature jeunesse pour amener les élèves à s'exprimer lors de discussions à visée philosophique.

Condette, J. (2010, décembre 13). Histoire de l'éducation civique : de l'instruction religieuse et morale à l'instruction civique : valeurs, pratiques et enjeux (XVIe - fin XXe siècle).

Ce document, en synthétisant l'histoire de l'éducation civique en France, m'a permis de mieux comprendre l'évolution de cet enseignement et ses enjeux actuels.

Condorcet. (1793). *Sur la nécessité de l'instruction civique, Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Repéré à <https://doi.org/10.1522/cla.coj.cin> le 13/12/18.

Connac, S. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Paris: ESF Sciences Humaines.

Conseil constitutionnel. (1791). Constitution de 1791. Repéré à <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-de-1791> le 07/12/19.

Dortier, J.-F. (2005). *Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit »* (Vol. 164). Repéré à <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2005-10-page-27.htm> le 16/12/18.

Cet article, en mettant en avant les capacités cognitives des enfants dès le plus jeune âge, permet d'appréhender avec plus de sérénité et de confiance la philosophie à l'école.

Failly, A. (2016). L'enseignement moral et civique à l'école primaire, écocitoyenneté et décentrement de soi. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427202/document> le 23/12/18.

Fillon, F. (2004). Education à l'environnement pour un développement durable (EEDD). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid559/education-a-l-environnement-pour-un-developpement-durable-eedd.html> le 03/01/19.

Florin, A. (2003). Tableaux du développement de l'enfant. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_210152.pdf le 08/12/18.

Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris: Nathan.

Cet ouvrage donne des pistes pour mener à bien des discussions à visée philosophique à l'école, et des exemples concrets sont donnés pour leur application en classe, y compris sur le thème de l'environnement.

- Galichet, F. (2005). L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre. *Colloque international salésien de Lyon*. Repéré à <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/L%C3%A9ducation-civique-en-France.pdf> le 17/12/18.
- MENESR. (1985). Les textes officiels pour l'École Primaire - Horaires, programmes et instructions pour l'école élémentaire - 1985. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf le 03/12/18.
- MENESR. (2011). L'instruction morale à l'école - Ressources et références - La circulaire de 1883 et le programme d'enseignement moral et civique. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Morale/62/6/morale_Jules_Ferry_190626.pdf le 11/12/19.
- MENESR. (2012). Ecole maternelle - Le développement de l'enfant - Eduscol. Repéré à https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienbriey/sites/ienbriey/IMG/pdf/cole_maternelle_-_Le_developpement_de_l_enfant_-_Eduscol.pdf le 26/11/18.
- MENESR. (2013). Orientation et programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_grands_textes/65/6/Orientation_et_programmation_pour_la_refondation_de_l_ecole_de_la_Republique_578656.pdf le 21/12/18.
- MENESR. (2015a). Actions éducatives. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723 le 28/12/18.
- MENESR. (2015b). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun le 02/11/18.

- MENESR. (2016a). Actions éducatives : Le parcours citoyen de l'élève. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=103533 le 11/11/18.
- MENESR. (2016b). Affiner sa pensée - Les liens entre le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le programme de français de cycle 2 et l'enseignement moral et civique. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/86/4/02-RA16_C2_FRA_2_planche_2_affiner_sa_pensee_637864.pdf le 19/11/18.
- MENESR. (2018). Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4). Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf le 12/11/18.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Denoël-Gonthier.
- Serres, M. (2013). Une leçon de philosophie : Comment faire de la nature un sujet de droit ? In *Philosophie*. Repéré à <https://chevalier.etab.ac-caen.fr/spip.php?article677> le 14/01/19.
- Tozzi, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe | Philotozzi. Repéré à <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/> le 22/12/18.
- UNICEF. (1989). Convention internationale des droits de l'enfant. Repéré à <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf> le 08/11/18.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Table des matières des annexes :

Annexe 1 – Support utilisé pour le recueil des conceptions premières des élèves.....	1
Annexe 2 – Recueil des conceptions premières : productions d’élèves.....	1
Annexe 3 – Trace écrite collective pour la DVP n°3.....	2
Annexe 4 – Productions d’élèves DVP n°2 : traces écrites individuelles sur la « feuille de pensée ».....	3
Annexe 5 – Extraits de la retranscription de la DVP n°2 : « à qui appartient la Terre ? ».....	4
Annexe 6 – Carte mentale DVP n°3 : « la nature, est-ce seulement ce qui nous entoure ? »...	6
Annexe 7 – Livret écocitoyen.....	7
Annexe 8 – Article de presse : notre action écocitoyenne relayée par la presse.....	10

Annexe 1 – Support utilisé pour le recueil des conceptions premières des élèves



Annexe 2 – Recueil des conceptions premières : productions d'élèves

Maintenant, c'est mieux que le paradis parce que il
y a beaucoup plus de chose

mes mieux car ils en se il vele. et mes mais
bien car ils en moi l de place

Non parcequ'ils en moi de place pour lere occupation
Et même les poisson Il y en ma plu des carote aussi.
Tout a disparu.

Annexe 3 – trace écrite collective pour la DVP n°3

EMC – L'écocitoyenneté - Discussion à visée philosophique

La nature, est-ce seulement ce qui nous entoure ?

Synthèse collective :

● Ce qui s'est dit pendant la discussion :

- La nature c'est la végétation, les phénomènes naturels (tempêtes, pluie...) mais pas seulement.
- Les planètes ne sont pas de la végétation, pourtant ça fait partie de la nature.
- Les hommes font partie de la nature, car c'est la nature qui nous a créés.
- L'homme construit et fabrique des choses en utilisant la nature, mais l'utilisation qu'il en fait pollue la planète (on veut plus de choses, on veut plus de confort, plus de technologies...).
- On a besoin de la nature pour vivre, pourtant on la pollue. On devrait la remercier de nous faire vivre. En la polluant, on se pollue nous-même.
- On dit que les Hommes sont « intelligents », mais en fait nous sommes « bêtes » car nous ne prenons pas soin de la planète et nous détruisons la nature alors que nous vivons grâce à elle.
- Sans nous (les Hommes), la nature serait mieux : il n'y aurait pas de pollution, de plastique... Les constructions humaines disparaîtraient et la nature reprendrait le dessus.

● ***Nous avons visionné une petite vidéo du peuple Kogis, qui vit en Colombie (Amérique) et qui se bat pour la protection de la nature. Il s'agit d'un extrait du documentaire « Rendez-vous en Terres inconnus » chez les Kogis avec Thomas Pesquet.***

Annexe 4 – productions d'élèves : traces écrites individuelles sur la « feuille de pensée » pour la DVP n°2

EMC	L'écocitoyenneté
<p>Discussion à visée philosophique n°3 : « La nature, est-ce seulement ce qui nous entoure ? »</p> <p>AVANT : Je prends des notes sur ce que je pense de cette question avant la discussion avec mes camarades.</p> <p>Non l'écologie a pas que la nature qui nous entoure</p> <p>APRES : J'écris ce que je pense de cette question après avoir échangé avec mes camarades : qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce que j'en retiens ?</p> <p>J'ai appris que nous faisons partie de la nature</p>	<p>Discussion à visée philosophique n°3 : « La nature, est-ce seulement ce qui nous entoure ? »</p> <p>AVANT : Je prends des notes sur ce que je pense de cette question avant la discussion avec mes camarades.</p> <p>Non parce que il y a les chats les chats les oiseaux...</p> <p>APRES : J'écris ce que je pense de cette question après avoir échangé avec mes camarades : qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce que j'en retiens ?</p> <p>Je n'est rien appris</p>

Annexe 5 – extraits de la retranscription de la DVP n°2 : « à qui appartient la Terre ? »

[...]

PE : Alors pour toi, la Terre appartient aussi aux animaux car ils vivent aussi sur Terre ?

- 1-CE2 : Oui c'est pas que à la nature, qu'aux plantes... c'est aussi aux animaux, aux êtres vivants.

PE : À tous les êtres vivants ?

- 1-CE2 : Oui.
- 2-CE2 : Maîtresse elle avait dit au départ « ah pourquoi on serait les plus forts », parce que on pollue, donc après y'a des voies de disparition donc du coup ce qui va rester, ben y'aura plus que nous ! Enfin même pas. Même les animaux ils vont mourir, y'aura tout qui va mourir.

PE : Alors si on détruit tout, est-ce que ça veut dire qu'on est les plus forts ?

- 2-CE2 : Ben non, justement.
- 3-CE2 : Je reprends ce que dit N. de la pollution parce que si on pollue les arbres et ben les herbivores ils vont mourir, les carnivores ils vont plus pouvoir manger et nous on va plus pouvoir manger. Du coup y'aura plus rien sur la Terre.
- 4-CE2 : Y'a des gens qui pensent qu'on est les plus forts parce qu'on a construit le plus de choses sur Terre.

PE : Il y a des personnes qui pensent ça oui. Pour quelles autres raisons aussi ?

- 5-CE2 : Je suis d'accord avec T. mais y'a aussi quelque chose, la Terre elle appartient à elle-même, et si elle appartiendrait à quelqu'un ben surtout pas aux humains parce que c'est eux qui leur fait le plus de mal.

PE : Ce sont eux qui lui font le plus de mal.

- 6-CE2 : En plus c'est elle qui nous a construits.

PE : Oui, on l'a déjà dit mais c'est vrai que c'est une notion importante, que vous avez dit plusieurs fois.

- 7-CE1 : Moi je suis pas d'accord avec celui qui a dit que la Terre avait été créée avec les météorites parce que c'est les petites poussières de l'espace qui ont créé la Terre, pas les météorites.

PE : C'est un peu compliqué à expliquer, vous avez tous les deux raisons mais nous parlerons de ça plus tard.

- 8-CE2 : Et bien moi je reviens sur le fait qu'on croit que la Terre elle nous appartenait mais par contre on est pas les plus forts ni les plus importants parce que ce qui est plus important c'est les végétaux. Parce que sans végétaux on peut, enfin les animaux ne peuvent pas manger, et sans animaux on ne peut pas manger. Donc le plus important pour moi c'est quand même les végétaux.

PE : Alors tu dis qu'on n'est pas les plus importants mais que les animaux et les végétaux sont là pour nous nourrir. Ils ne sont là pour rien d'autre ? Est-ce qu'ils sont là pour l'Homme ?

- 9-CE2 : Euh C. elle a dit que les végétaux ça nourrit les animaux qui peuvent nous nourrir aussi, je suis d'accord, mais elle a oublié qu'aussi les végétaux nous faisaient respirer.

PE : Ah, tu peux expliquer ça ? parce que je ne sais pas si tout le monde le sait.

- 9-CE2 : Ben en fait euh l'air elle passe dans les feuilles des arbres, et ça nous fait de l'oxygène.

PE : Et s'il n'y avait plus d'arbres ?

- 9-CE2 : On serait morts.

PE : Ce serait vraiment pollué car les arbres nous permettent d'avoir de l'oxygène et de dépolluer l'air.

- 9-CE2 : C'est pour ça qu'il faut recycler le papier pour pas qu'il se fasse brûler et qu'il y ait plus d'arbres.
- 10-CE2 : Euh en fait je crois que c'est du carbone, par exemple si on souffle sur une feuille, et ben la feuille elle va prendre l'air et elle va le transformer en air pur.

PE : Il s'agit de dioxyde de carbone mais attention on part dans un sujet scientifique qui ne nous aide pas à savoir à qui appartient la Terre. En quoi est-ce que tout ce qu'on a dit pour l'instant nous aide à répondre à cette question ?

- 2-CE2 : Je sais que t'as dit « à qui appartient la Terre » mais t'avais dit aussi « à quoi nous servent les végétaux » ben ça nous sert aussi à faire des médicaments, pour nous soigner.

PE : Ah ! Vous vous souvenez, lors du débat où nous nous demandions de quoi nous avons besoin pour vivre heureux sur Terre, N. vient de nous rappeler qu'on a besoin des végétaux parce qu'ils nous permettent de manger, de respirer, mais aussi de nous soigner.

- 1-CE2 : Pourquoi la Terre nous a créés et nous en prend pas soin ? Alors que elle euh... elle prend soin de nous et nous on en prend pas soin, à la rigueur euh... on coupe des arbres, on la pollue, on traîne des affaires par Terre, alors tout ça, ça fait pas du bien à la Terre.

[...]

- 3-CE2 : Moi je reviens un petit peu sur ce qu'a dit C. parce que la Terre elle a été fabriquée par un bang et du coup elle est à personne.

PE : Par le big bang oui. J'entends ce que tu dis, mais comme nous mangeons sur la Terre, vivons sur la Terre, alors quel est son rapport à nous si elle ne nous appartient pas ?

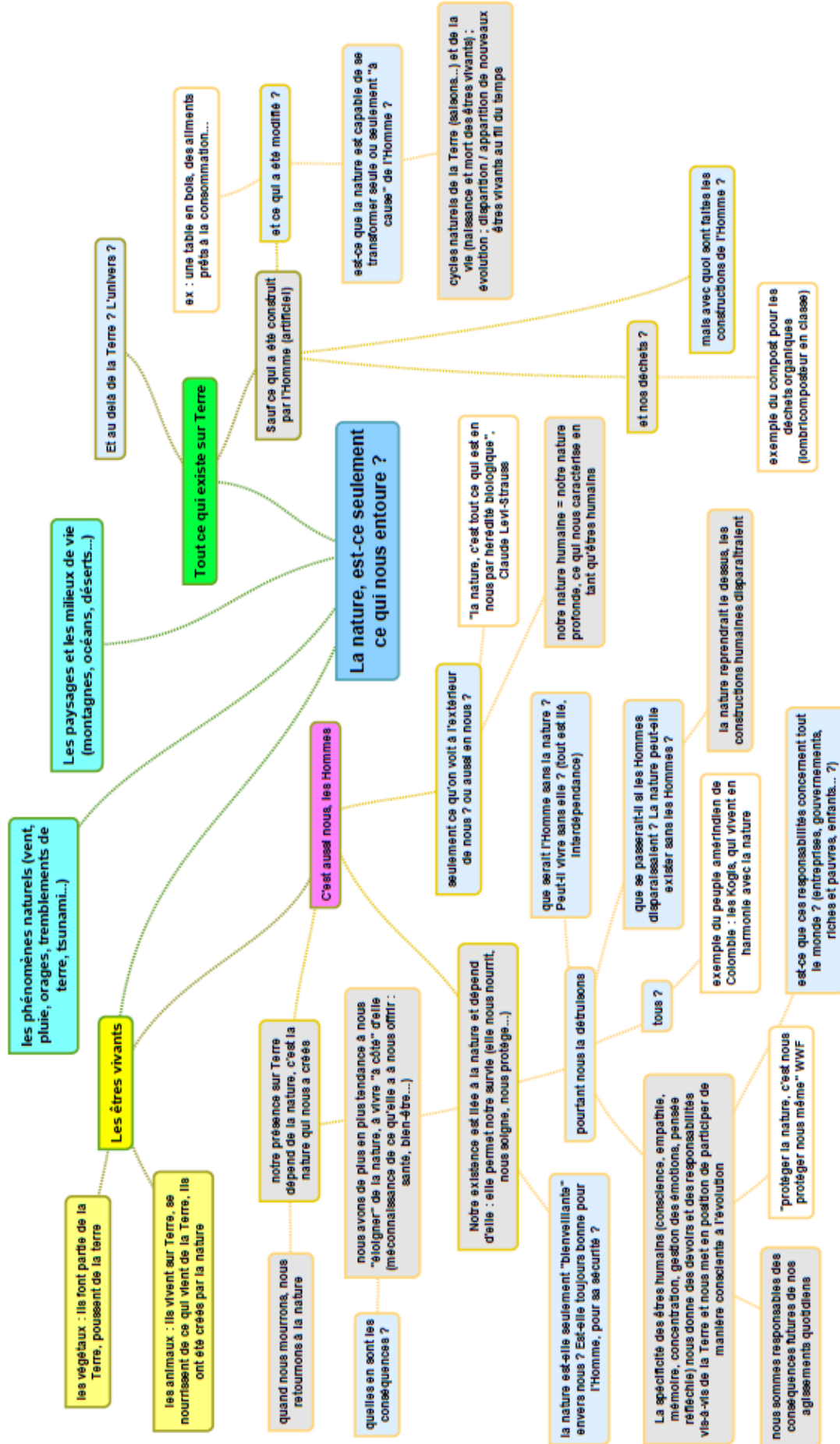
- 4-CE2 : Euh ben en fait elle nous appartient pas mais on habite quand même dessus. Comme si on allait à un hôtel, qu'on mange, qu'on dort mais on... c'est pas à nous.

PE : ah, c'est très intéressant. Donc quand quelque chose n'est pas à nous on dit qu'on l'em... ?

- Tous : qu'on l'emprunte !

[...]

Annexe 6 – Carte mentale DVP n°3 : « la nature, est-ce seulement ce qui nous entoure » ?



Mon livret

écocitoyen



Classe de CE1-CE2

2018-2019

Après avoir travaillé sur l'écocitoyenneté en EMC (enseignement moral et civique), nous avons décidé de vous proposer quelques actions à mettre en place pour protéger l'environnement.

RÉDUIRE LES DÉCHETS :



- Ramasser des déchets quand on en voit.
- Utiliser moins d'emballages (papier, carton, plastique...)
- Utiliser des sacs réutilisables (sacs cabas, sacs en coton...)
- Privilégier que des sacs plastique lorsque l'on fait ses courses
- Acheter des produits en vrac pour limiter les emballages et les sacs plastiques
- Trier et recycler ses déchets (carton, papier, verre...)

- Ne pas jeter ses cigarettes par terre mais dans une poubelle ou un cendrier (ou dans un mouchoir s'il n'y a pas de poubelle, en attendant de le jeter)

- Ne pas jeter de déchets par terre ni en dehors des poubelles (ne pas jeter son chewing-gum par terre mais dans un mouchoir s'il n'y a pas de poubelle, en attendant de le jeter)

- Ne pas utiliser de vaisselle et de couverts en plastique : on peut utiliser des boîtes tupperwares pour les piqueniques



ECONOMISER L'EAU

- Prendre une douche plutôt qu'un bain
- Ne pas laisser couler l'eau de la douche pendant qu'on se savonne
- Quand on se lave les dents et les mains, ne pas laisser couler l'eau du robinet
- Utiliser de l'eau usée pour faire d'autres choses comme arroser les plantes



REDUIRE SA CONSOMMATION D'ÉNERGIE



- Réduire sa consommation d'électricité : éteindre la lumière quand on quitte une pièce, éteindre les appareils électriques quand on ne les utilise pas)
- En hiver, à la maison, porter un pull plutôt qu'un t-shirt pour économiser le chauffage !
- Faire sécher son linge sur un étendage plutôt que dans un sèche-linge.

GASPILLAGE ET SURCONSOMMATION

- Éviter de jeter les restes de nourriture pour ne pas gaspiller
- On peut être heureux avec moins de choses : limiter ses achats (les usines qui fabriquent ce qu'on achète polluent l'air, mais aussi l'eau avec des produits chimiques et des colorants utilisés pour les vêtements par exemple)
- Construire moins de maisons neuves
- Limiter sa consommation de papier toilettes : il n'est pas nécessaire d'utiliser 10 feuilles... 2 ou 3 feuilles suffisent dans de nombreux cas !

2

ALIMENTATION :

- Acheter des produits français, locaux
- Acheter des produits bio plutôt que des produits pour lesquels on a utilisé des produits chimiques et des pesticides.
- Manger moins de viande : c'est meilleur aussi pour la santé !
- Favoriser les élevages en plein air plutôt que les élevages industriels (animaux en cage, qui tombent souvent malades et auxquels on donne des antibiotiques)



- On peut regarder le numéro sur les œufs : privilégier le 0 (bio et plein air) ou le 1 (plein air)
- Éviter les aliments dans lesquels on trouve de l'huile de palme car cela entraîne la déforestation et la disparition des **grands-outaouas**.

PRÉSERVER LA BIODIVERSITÉ



- Arrêter de couper les arbres : utiliser moins de papier, écrire sur les deux côtés d'une feuille
- Lorsqu'on coupe un arbre, en replanter un autre
- Tuer moins d'animaux car tous les animaux ont un rôle dans l'écosystème : tout est équilibré et relié.

3

RÉDUIRE LA POLLUTION LIÉE AUX DÉPLACEMENTS :

- Se déplacer en vélo ou à pieds plutôt qu'en voiture, en moto, en bateau, en avion
- Privilégier les transports en commun : bus, train, covoiturage (Blablacar)....
- Il existe des voitures électriques, qui n'utilisent pas d'essence

FAIRE DE LA PRÉVENTION

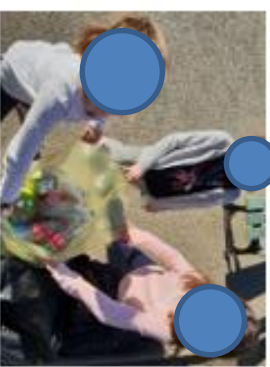
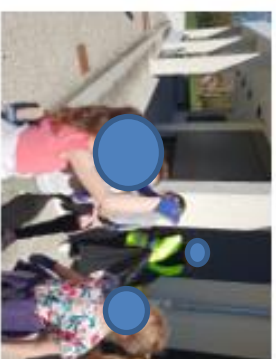
- Faire comprendre aux gens qu'il ne faut pas polluer la planète
- Informer tous ses proches des problèmes environnementaux et prévoir des temps pour protéger l'environnement en famille (ex : le mercredi, ramasser des déchets)



4

NOTRE ENGAGEMENT EN PHOTOS

Après avoir créé ce livret, nous avons mis en place l'une des actions proposées en ramassant les déchets dans notre commune : [REDACTED] Voici quelques photos de notre engagement écocitoyen, aux côtés des élèves de CM1 (classe de [REDACTED]) :



5

Annexe 8 – Articles de presse : notre action écocitoyenne relayée par la presse

22 kg de déchets ont été ramassés par les élèves de l'école

Vendredi 22 mars, les élèves de la classe de CE1-CE2 de Marion Demeure ont ramassé 22 kg de déchets les plus divers. Une quantité très importante de mégots de cigarettes, de nombreuses bouteilles en plastique, des canettes métalliques mais aussi des bouteilles en verre ont rejoint les sacs de tri des enfants. Selon leur enseignante, ces élèves étaient déjà particulièrement sensibles à l'écologie. Aussi, pour favoriser ce premier regard sur un enjeu d'avenir essentiel, l'institutrice a construit ce projet scolaire avec eux. L'action des enfants a été réalisée en partenariat avec la mairie et la communauté d'agglomération. En classe, un travail pluridisciplinaire a approfondi les interventions pédagogiques de ces institutions.



Les élèves de la classe de Marion Demeure se sont investis pour nettoyer la commune de nombreux déchets abandonnés par des personnes irrespectueuses de l'environnement. Photo DR

Les élèves de l'école nettoient leur commune

Motivés, les écoliers de [] ont procédé, avec leurs professeurs, au nettoyage du village.



Le ramassage des déchets, une action pour la planète.

L'avenir de la planète appartient à nos enfants, c'est ce qu'on mis en pratique les élèves de l'école [] accompagnés de leur professeurs et de bénévoles, en nettoyant leur commune. Marion Demeure, enseignante, explique : « A l'origine, j'ai voulu monter un projet autour de l'environnement et de l'écocitoyenneté. J'ai fait une séance d'enseignement moral et civique autour de ces sujets car j'avais remarqué que les élèves étaient sensibles à la question de l'environnement, même si parfois leurs idées étaient floues. Cet enseignement a permis d'intégrer plusieurs disciplines, les

sciences, la littérature.... L'action de nettoyage de la commune est l'aboutissement de ce projet qui a duré plusieurs semaines. Il me semble essentiel en tant qu'enseignante de faire comprendre aux élèves que l'écologie est aussi en soi : si on ne se transforme pas soi-même, la transformation du monde ne sera jamais là. Ce projet a été possible grâce à la commune de [] et à [] qui se sont investis dans cette opération. »

Des enfants motivés

Les élèves âgés de huit ans, en classe de CE2, font preuve d'une grande maturité, ils ont répondu avec une certaine passion à nos questions. T [] est heureux de nettoyer la commune avec ses amis : « Si on ne ramasse pas, ça va polluer l'air, polluer la planète et si ça pollue

l'air ça va faire du mal à nous-mêmes. » C [] explique : « J'ai trouvé des cigarettes, du plastique, mais comparé à d'autres villes, [] est propre ; mais je pense que la planète est polluée, il faut se réunir et faire peur aux gens en leur disant que ça peut les tuer. » E [] ramasse des déchets par terre pour « éviter que la planète soit polluée. L'air est pollué et l'eau aussi, ainsi nous polluons notre corps et puis ça pollue la terre et c'est pas bien du tout ».

Lors de ce ramassage, les enfants ont récolté une énorme quantité de mégots de cigarettes, des plastiques, des capsules de bières, et timidement, Z [], E [] et C [] nous disent qu'elles ont trouvé une culotte sur le parking de la boulangerie.

PIERRE PESTOURIE



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2018-2019

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : EMC : Développer au cycle 2 l'engagement pour une écocitoyenneté.
Auteur : Marion Demeure

Résumé : Dans le contexte actuel de crise écologique majeure, l'importance de l'éducation au développement durable est réaffirmée. Si celle-ci trouve sa place dans l'ensemble des disciplines scolaires, l'objectif de ce mémoire est de démontrer l'importance de l'enseignement moral et civique (EMC) pour amener les élèves à passer d'une connaissance intellectuelle des problématiques environnementales à leur engagement dans des actions écocitoyennes concrètes. La mise en place de discussions à visée philosophique à partir d'un album de littérature jeunesse, si elle permet bien de favoriser l'engagement des élèves, ne permet pas de savoir si celui-ci se poursuivra au-delà du cadre scolaire et à long terme. L'atteinte de tels objectifs nécessiterait la mise en place de cette démarche dès le plus jeune âge des élèves et sa poursuite tout au long de leur scolarité, dans un contexte pluri et transdisciplinaire, en collaboration avec des partenaires extérieurs de l'école.

Mots clés : EMC, cycle 2, CE1-CE2, écocitoyenneté, engagement, protection de l'environnement, écologie, discussions à visée philosophique, littérature jeunesse

Summary : The major environmental crisis we are currently facing has confirmed the importance of education in promoting sustainable development. Although the subject is covered across the entire school curriculum, the aim of this dissertation is to show the importance of "moral and civic education" (EMC) in ensuring the transition from an intellectual understanding of environmental issues to a commitment to act as a responsible eco-citizen. While philosophical discussions based on a corpus of youth literature serve to foster pupils' commitment, they do not guarantee that this commitment will outlast their schooldays and continue throughout the rest of their lives. Achieving this goal would require implementing this approach from the earliest age and maintaining it throughout the school career, in a multi- and cross-disciplinary environment, in cooperation with external partners engaged by the school.

Keywords : Moral and civic education, cycle 2, CE1-CE2, ecological citizenship, commitment, environmental protection, ecology, philosophical discussion, youth literature