



HAL
open science

L'art et l'éveil au sensible pour éduquer au développement durable

Ninon Boissier

► **To cite this version:**

Ninon Boissier. L'art et l'éveil au sensible pour éduquer au développement durable. Education. 2021. dumas-03514989

HAL Id: dumas-03514989

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03514989>

Submitted on 6 Jan 2022

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.

Copyright



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

INSPE Centre Val de Loire

**MÉMOIRE de recherche
proposé par**

Ninon BOISSIER

soutenu le 23 juin 2021

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**

Discipline : Éducation au développement durable

L'art et l'éveil au sensible pour éduquer au développement durable

Mémoire dirigé par :

Florence GIRY

Professeur d'histoire-géographie, Centre de formation de
Fondettes

Jury :

Florence GIRY

Professeur d'histoire-géographie, Centre de formation de
Fondettes

Valérie GUIBAULT

Professeur d'arts visuels, Centre de formation de Fondettes

Anne TAURINYA

Professeur des écoles maître formatrice

Remerciements

Nous tenons à remercier Madame Giry, professeure d'Histoire-Géographie du centre de formation INSPE de Fondettes, pour sa disponibilité et son suivi tout au long de ce travail. Nous la remercions chaleureusement pour les conseils qu'elle a su nous donner pour mener à bien notre réflexion.

Nous remercions pour son suivi, ses précieux conseils et sa formation Madame Taurinya, professeure des écoles maîtresse formatrice à l'école Françoise Dolto de Fondettes.

Nos remerciements s'adressent également à Monsieur Michel, titulaire de la classe dans laquelle nous avons effectué nos recherches, pour nous avoir guidées dans notre pratique débutante.

Nous remercions nos élèves pour l'investissement et l'ouverture d'esprit dont ils ont su faire preuve durant ce projet.

Enfin, nous souhaitons remercier l'ensemble des formateurs et collègues qui nous ont aidées à nourrir notre réflexion sur notre pratique professionnelle.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Remerciements	1
Avertissement	2
Introduction	4
1^{ère} Partie : Le développement durable à l'école	6
1. Le développement durable, approche historique	6
1.1. <i>Pourquoi le développement durable est apparu ?</i>	6
1.2. <i>La formulation de la notion du développement durable</i>	8
1.3. <i>Les fondements du développement durable</i>	9
2. L'éducation au développement durable	11
2.1. <i>Son inclusion aux programmes et les circulaires</i>	11
2.2. <i>Les recommandations de mise en œuvre</i>	13
2.3. <i>La mise en place de partenariats</i>	14
2.4. <i>L'importance de l'EDD dans le parcours citoyen</i>	16
3. Les difficultés de mise en place de l'EDD	18
3.1. <i>Une notion très vaste à caractère politique</i>	18
3.2. <i>Le public concerné</i>	19
3.3. <i>L'éthique environnementale et les différents points de vue</i>	20
3.4. <i>La formation des enseignants</i>	21
4. L'art et l'éducation au et par le sensible, un potentiel levier	22
4.1. <i>Éducation au et par le sensible : définition et effets sur les apprenants</i>	22
4.2. <i>Comment faire ?</i>	23
2^{ème} Partie : Méthodologie de recherche	25
1. Problématique et hypothèses	25
1.1. <i>Le choix du thème et du projet</i>	25
1.2. <i>Le contexte de recherche</i>	25
1.3. <i>Questions soulevées et problématique</i>	26
1.4. <i>Hypothèses</i>	27
2. Le plan d'expérimentation	28
2.1. <i>Présentation du projet</i>	28
2.2. <i>Les choix didactiques</i>	30
2.3. <i>Les supports choisis</i>	32
3. Recueil et exploitation des données	34
3.1. <i>Le recueil des conceptions initiales</i>	34
3.2. <i>Exploitation des données</i>	35
4. Analyse des résultats	36
4.1. <i>Hypothèse 1</i>	36
4.2. <i>Hypothèse 2</i>	38
4.3. <i>Hypothèse 3</i>	40
4.4. <i>Difficultés et améliorations</i>	41
Conclusion	43
Bibliographie	45
Table des illustrations	49

Introduction

On considère mondialement que le développement durable est l'une des préoccupations majeures du XXI^e siècle. L'effervescence de la société de consommation, un siècle plus tôt, en est à l'origine. Pour tenter d'endiguer les effets négatifs de ce mode de consommation, qu'ils soient environnementaux, sociaux ou économiques, un mode de développement qualifié de durable est apparu à la fin du XX^e siècle. Le développement durable se veut, d'après la définition qui en est donnée à l'issue du rapport de Brundtland, permettre sur le long terme de jouir des ressources que notre planète offre, sans l'épuiser ni creuser les inégalités économiques ou sociales.

Depuis l'apparition du développement durable, le ministère de l'Éducation Nationale tente progressivement d'inclure aux programmes cette thématique. Les programmes de 2015 placent le développement durable au cœur des nouveaux objectifs. De fait, ce que l'on appelle aujourd'hui éducation au développement durable (EDD) contribue à former les futurs citoyens à la compréhension du monde dans lequel ils vivent. Cependant, les enseignements en EDD sont couramment frontaux, voire behavioristes. On résume parfois l'EDD à l'apprentissage des écogestes. Tout au contraire, les élèves devraient construire leur savoir et prendre conscience des enjeux du développement durable en menant des actions ou projets spécifiques grâce auxquels ils acquièrent de solides valeurs leur permettant de vivre pleinement leur vie de citoyen averti et réfléchi.

Les élèves de maternelle sont déjà très avertis de ce qu'il se passe sur la Terre. On doit cela à la médiatisation et démocratisation de l'écologie et de la préservation environnementale. Nous avons rapidement constaté que le public de grande section qui

fera l'objet de la recherche avait des conceptions assez frappantes telles que « l'Homme est méchant et il détruit la planète ». L'école qui accueille cette classe mène de nombreuses actions autour du développement durable, comme la labellisation E3D, l'accueil de l'association LPO, l'installation de carrés potagers et hôtel à insectes. Dans ce cadre, nous avons naturellement décidé de travailler sur cette thématique.

Ayant conscience que les pratiques enseignantes en EDD en maternelle sont globalement restreintes à l'apprentissage du tri des déchets, nous avons cherché un moyen d'éduquer autrement au développement durable, sans entrer dans le béhaviorisme proposé par les écogestes, purement politisés.

Nous avons choisi les arts et le sensible pour amener différemment la notion de développement durable. Ce choix, qui relève du personnel et du didactique, s'explique par les nombreux avantages qu'il offre. Les arts permettent de travailler de nombreux aspects du programme : perception de l'espace, des volumes, des couleurs, des formes, verbalisation des émotions, de ses opinions, développement des sens et de l'observation, prise de conscience de son environnement, élaboration de choix, créativité, esprit critique...etc.

Cette approche vise essentiellement à réfléchir sur la beauté de la nature et de ce qui entoure les élèves, plutôt que de mener des actions. Petit à petit, l'observation de l'environnement, ici par le biais des arts, mènerait les élèves à automatiser certains choix de vie. Par notre projet, ce que nous cherchons à faire comprendre aux jeunes élèves est que la nature, qu'elle soit à notre portée ou lointaine, nous est chère, qu'elle est belle et surtout qu'elle doit être préservée. Pour atteindre cet objectif, les élèves seront amenés à observer, mobiliser le langage oral, réfléchir de manière philosophique à des thématiques vastes (nature, beauté, choix). Nous avons pu mener notre projet du fait que l'école primaire est une école qui offre de nombreuses possibilités dans leur mise en place, du fait de la liberté pédagogique qu'elle offre.

Tous ces constats nous mènent à nous interroger si l'art, l'éveil au sensible sont de bons moyens pour éduquer au développement durable à la maternelle. Pour répondre à cette problématique, nous reviendrons d'abord sur le développement durable et son intégration dans les programmes et enseignements. Puis nous mettrons en évidence les difficultés liées à ce riche enseignement et développerons sur l'art comme éventuel levier. Enfin, dans un second temps, nous exposerons notre projet, les résultats et les analyses qui peuvent en être faites pour répondre à nos hypothèses.

1^{ère} Partie : Le développement durable à l'école

1. Le développement durable, approche historique

1.1. Pourquoi le développement durable est apparu ?

Le développement durable est une conception nouvelle et relativement récente du développement des pays et des sociétés. L'Europe connaît un changement entre les XVIII^e et XIX^e siècles, alors que la Révolution industrielle se tient. Dès lors, les Hommes ne produisent plus seulement pour répondre à nos besoins, mais pour procéder à des échanges mondiaux, menant à l'enrichissement de certaines populations. En effet, la production a été facilitée et accélérée par l'industrialisation, la mécanisation des productions et la manutention à la chaîne. Ainsi, depuis plus de trois siècles, les sociétés produisent d'une manière exponentielle. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, tandis qu'un nouveau courant scientifique cherchant à étudier les relations de l'Homme avec son environnement voit le jour, le zoologiste Ernst Haeckel propose le terme « écologie », du grec *oikos* et *logos* pour définir « la totalité de la science des relations de l'organisme [le vivant] avec l'environnement, comprenant au sens large toutes les conditions d'existence », ce qui revient à définir plus généralement les relations qu'entretiennent les êtres vivants (faune et flore confondus) avec leur environnement (Matagne, 2003 : 31). En 1923, le Congrès international pour la protection de la nature met en avant quelque chose de très prévisible et quasiment visionnaire : « la nature, dans ses trois règnes, est de toute part menacée par les progrès de l'industrie. L'activité de l'homme gagne des régions jusqu'ici inaccessibles à ses entreprises. Son caprice ou

son utilitarisme imprévoyant met en péril l'existence d'un grand nombre d'espèces animales et végétales » (Blandin, 2012 : 15).

Par ailleurs, l'industrialisation toujours plus croissante et nos modes de consommation contemporains ont un réel impact sur notre environnement. Cela provient aussi du fait que nous sommes de plus en plus nombreux sur Terre. Alors, se crée un cercle vicieux qui nous mène à une ère de consommation massive. Déjà en 1798, Thomas Malthus affirmait que la croissance de la population incessante aurait un impact et pensait qu'un moment arriverait où l'on ne pourrait plus nourrir toute la population (Allemand, 2006 : 28).

Nos modes de consommation, de transport et de vie en général laissent derrière nous ce que l'on appelle empreinte écologique ou carbone. Ce calcul permet de mesurer l'impact de nos actions sur notre environnement. Le résultat obtenu est en réalité donné sous une quantité de Terre et d'eau dont nous aurions besoin si tout le monde consommait comme nous. En 2014 si tous les Hommes consommaient comme les Français, alors il aurait fallu au monde 2,79 planètes. Cette vision, relativement inquiétante et dramatisée par des organisations et associations ont essentiellement pour but d'avertir, voire alerter les publics. Face à cela, des chercheurs américains ont élaboré un autre indice, celui de la performance environnementale, mettant en évidence l'efficacité des différentes politiques environnementales mondiales. Il reprend de nombreux critères parmi lesquels on retrouve l'accès à l'eau potable, la mortalité infantile, les énergies renouvelables, les subventions agricoles. En 2020 le pays le plus compétent a été le Danemark.

Pour répondre à tous ces enjeux, l'ONU a imaginé un développement qui permettrait de ralentir puis neutraliser les effets négatifs de nos productions et consommations. Puisqu'il y a un rapport évident entre la manière dont nous les produisons et celle dont nous les utilisons. L'Homme est depuis plus de deux siècles à l'origine des changements climatiques et environnementaux qui s'opèrent.

Le DD est apparu pour répondre aux problématiques environnementales, parmi lesquelles on retrouve le changement climatique. En effet, les prévisions pour les cinquante prochaines années sont que la Terre se réchauffera de 2 à 6°C. Si cela arrive, alors tout notre système, et toute la biodiversité seront impactés. Aussi, il est démontré que si la Terre se réchauffe trop, alors la fonte des glaces entraînera la hausse du niveau de la mer. Concernant les effets de nos habitus sur la biodiversité, il est avéré, qu'à cause du changement de climat, de la pollution, de la déforestation, ou

surexploitation, les espèces animales et végétales sont susceptibles de disparaître. En effet, d'après l'UICN (Union Internationale pour la Conservation de la Nature) sur 128 918 espèces recensées, 35 765 sont classées menacées, ce qui représente presque 28% des espèces mondiales. Le risque est tel, que dès qu'une espèce s'éteint, alors tout un système peut s'éteindre aussi. Les chiffres montrent qu'une nouvelle ère a vu le jour : l'anthropocène. Signifiant « l'ère de l'humain », l'anthropocène est caractérisé par les événements géologiques en lien avec l'Homme et ses activités et leurs répercussions sur tout l'écosystème. On considère même que l'Homme est devenu une force géologique capable de catastrophes non naturelles.

1.2. La formulation de la notion du développement durable

Depuis les années 1960, des mouvements sociaux en faveur de l'environnement ont permis d'éveiller les esprits quant à sa protection et sa préservation. Aussi, cette émergence est vue comme « un rempart contre la société industrielle » (Delmas, 2012 : 19). Par ailleurs, le concept de développement durable est apparu progressivement dans la sphère politique. Sur des décennies les grandes puissances mondiales ont élaboré des stratégies en faveur de l'environnement et des conditions de vie des Hommes. Des dates clés permettent d'en comprendre la chronologie.

En France, le premier ministère de l'Environnement est créé en 1971. Il s'agit là de quelque chose de nouveau pour les Français. En effet, le terme environnement est tout nouveau pour eux.

L'année d'après, en 1972, a lieu un événement mondial : la première conférence des Nations Unies sur l'environnement à Stockholm. Elle démontre qu'une prise de conscience mondiale a eu lieu. Deux programmes sont alors exposés : le premier est en faveur de l'environnement, et le second pour le développement. Deux des futurs piliers du développement durable ont donc été traités dès cette année-là : le pilier environnemental et le pilier économique. La déclaration de Stockholm montre cependant que cette conférence a été massivement portée sur l'écologie.

En 1983, les Nations Unies créent la Commission Mondiale de l'Environnement et du Développement. Déjà, les prémices du DD sont présentes. On admet cependant que l'année de naissance du développement durable est 1987, date de parution du rapport Brundtland. Intitulé « Notre avenir à tous », ce rapport, dirigé par Gro Harlem Brundtland, première ministre de Norvège et présidente de la Commission Mondiale

pour l'Environnement et le Développement, invite tous les individus à prendre conscience de l'avenir incertain dont il était question. Ce rapport, écrit deux années après la découverte du trou dans la couche d'ozone, a permis de mettre en évidence et de manière mondiale les inégalités croissantes entre les populations, la pollution, et bien d'autres constats toujours actuels (Allemand, 2006 : 8). C'est à l'issue de ce rapport que le terme « développement durable » apparaît officiellement. Certains géographes estiment que le DD n'est pas une idée contemporaine. Il s'agit simplement d'une reformulation récente d'une pensée assez vieille concernant les Hommes et leur environnement (Jégou, 2007 : 6).

Cinq années plus tard, en 1992 se tient à Rio de Janeiro la conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement, aussi appelé Sommet de la Terre. Dès cette année, l'expression et le concept de développement durable circulent dans le monde entier. À cette époque, 173 des 200 pays acceptent l'Agenda 21 qui établit des actions à mener au XXI^e siècle en faveur du DD tels que la convention sur les changements climatiques, la lutte contre la pauvreté, les épidémies, consommation et tourisme durables, préservation des ressources, éducation dans les pays sous-développés (Allemand, 2006 : 6). S'ensuivent ensuite des conférences et sommets visant à réduire les gaz à effets de serre, promouvoir les villes durables, lutter contre les inégalités et les pauvretés.

Ce n'est qu'en 2003 que la Semaine du développement durable est mise en avant en France. Cette démocratisation, bien que tardive, a pour but de sensibiliser le plus grand nombre au DD grâce à ce que l'on appelle aujourd'hui les écogestes.

Le DD est inscrit dans la Constitution Française par le biais de la Charte de l'environnement de 2004. Ainsi, comme le confirment les événements les plus importants par rapport au DD, les changements ont été actés lors de Sommets ou réunions mondiales, tels qu'en 2012 lors du Sommet de la Terre de Rio, ou en 2015 tandis qu'avait lieu la COP 21 à Paris. En France, ce n'est que près de vingt ans après la première apparition de la notion de DD, que l'Etat a choisi de mettre en place des actions de sensibilisation à l'échelle des populations.

1.3. Les fondements du développement durable

Le rapport Brundtland avait proposé un développement « qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ».

Le développement durable s'inscrit dans trois piliers fondamentaux : le pilier économique qui vise à la production de richesses pour subvenir aux besoins mondiaux, le pilier social visant à réduire les inégalités et le pilier environnemental permettant d'épargner l'environnement pour que les générations futures puissent aussi en profiter, bénéficier. La Conférence de Rio est à l'origine du schéma des piliers du DD que l'on connaît aujourd'hui. Les trois sphères représentant chacun des piliers se regroupent pour former la partie dite durable (**fig. 1**).

Cette idée de conserver et « préserver les ressources » n'est pas contemporaine au rapport Brundtland. Depuis toujours des Hommes avertis réfléchissent à consommer de manière durable (forêts fréquemment replantées au Moyen-Âge, ordonnance de Brunoy, 1346). Cependant, la définition de 1987 ajoute au concept une dimension éthique : on est redevable envers notre planète car on l'a fortement endommagée, on s'engage vraiment à la pérenniser et une « conscience citoyenne » (Clément, 2004).

Le DD tend à remédier aux problèmes environnementaux mais aussi sociaux. En effet, nous avons pu constater que les sphères environnementales et économiques étaient vivement exploitées depuis la seconde moitié du XX^e siècle. En fonction des époques et des mouvements sociaux, le DD n'a pas toujours eu la même visée. Depuis le Sommet de la Terre de Johannesburg l'accent est mis sur le pilier social. A l'issue de cela, un quatrième pilier est ajouté : le pilier culturel, permettant de valoriser la « diversité culturelle » (Jégou, 2007 : 10). Ainsi, la solidarité est au cœur du développement durable. Et cette solidarité intervient au présent, mais aussi au futur. Aussi, il s'agit d'une compétence civique et sociale nécessaire à mettre en place dans la scolarité des élèves.

Concernant l'expression, elle est riche de sens. L'adjectif « durable » qualifie le nom « développement » comme étant quelque chose de fiable et « qui dure dans le temps », comme l'explique la docteure en linguistique appliquée Lamria Chetouani (2014 : 42). Appuyant le fait que la durabilité de ce développement n'a pas été prouvée, elle affirme qu'il ne s'agit là que d'une « présomption, d'une prévision optimiste ». Aussi, Clément Vincent souligne cette question de la durabilité : les générations futures dont il est question s'étalent-elles sur 25, 30, 100 ans ? Il est là une question à propos de laquelle les spécialistes restent muets.

De fait, le développement durable s'appuie sur l'espoir de tout un chacun pour améliorer et donner aux générations futures l'opportunité de jouir d'une belle Terre, dans de bonnes conditions.

Mais aujourd'hui encore ce développement n'est pas visible de manière égale dans le monde. Prenons l'exemple de la faim : d'après les chiffres d'Action contre la faim, plus de 690 millions de personnes souffrent actuellement de la faim¹. Ainsi, la planète n'est pas la seule victime de notre développement massif : nombre d'Hommes (adultes et enfants) en pâtissent aussi. L'industrialisation ne garantit souvent pas le respect des Droits de l'Homme, particulièrement dans les pays sous-développés.

2. L'éducation au développement durable

2.1. Son inclusion aux programmes et les circulaires

L'école est l'un des premiers lieux dans la vie des enfants où ils pourront être éveillés au DD. C'est donc le rôle de l'école de les y sensibiliser, mais aussi de les socialiser, et de réfléchir à des attitudes à adopter.

Des circulaires marquant l'évolution des postures éducatives permettent de comprendre les origines de l'EDD. En 1977, le ministère de l'Éducation Nationale fait paraître une circulaire permettant d'intégrer au programme l'éducation relative à l'environnement (ERE)². Celle-ci a pour dessein de « développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement ». Le Ministère veut proposer une éducation ciblée sur l'environnement à tous les élèves, dès l'école primaire et durant toute leur scolarité. Un point d'honneur est donné à faire travailler les élèves à cette thématique dans toutes les disciplines.

En 2004, un changement de nom s'opère : on éduque désormais à l'environnement pour un développement durable (EEDD)³. Cette éducation souhaite faire acquérir aux élèves « des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable ». On intègre à cette éducation les notions de gestion et d'économie liées aux problèmes environnementaux. Ici on voit bien l'idée du respect de l'environnement, thématique chère au DD.

1 Action contre la faim, « Pourquoi la faim dans le monde existe-t-elle toujours ? », 18 février 2021, disponible sur : <<https://www.actioncontrelafaim.org/a-la-une/pourquoi-la-faim-dans-le-monde-existe-t-elle-toujours/>>, consulté le 02/04/2021.

2 Circulaire n°77-300 du 29 août 1977 : https://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf

3 Circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>

Entre 2007 et 2010, un plan triennal permet de généraliser l'EDD. Ce dernier songe par ailleurs à « inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes ; multiplier les démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements, former les professeurs et tous les personnels engagés dans cette éducation »⁴.

En 2015, la France ayant tenu la Conférence de Paris sur les changements climatiques (COP21). Une journée dédiée à l'éducation au DD a permis de promouvoir cette thématique et surtout, de nombreuses nations se sont vivement engagées à mettre en place une EDD (Thubé, 2016 : 2). Dans cette lignée, la circulaire de 2019⁵ propose une nouvelle phase de généralisation de l'EDD, visant à mettre en œuvre des actions pour le climat, l'environnement et la biodiversité et à ériger l'EDD en tant qu'objectif du millénaire et levier pour l'adaptation. Elle annonce aussi les nouveaux programmes de 2020, comme le montre l'intitulé de la troisième partie : « ces actions concrètes sont démultipliées par un renforcement des thématiques de la protection de l'environnement et de la biodiversité dans les programmes et les diplômes ». En effet, le BO du 30 juillet 2020 a révélé certaines modifications des programmes. La grande majorité des modifications est destinée au DD. Nous avons comparé les références au développement durable et à son éducation dans les programmes de 2015 et de 2020 que nous avons classé en tableau (**fig. 2**). Il apparaît nettement la volonté du Ministère de permettre aux jeunes élèves d'adopter une attitude responsable (cycle 1), de comprendre les relations qu'ils entretiennent avec les milieux et leurs conséquences sur l'environnement (cycle 2) et de réfléchir aux changements climatiques pour éveiller les consciences écologiques de chacun (cycle 3).

Un accord entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Transition écologique a été signé le 17 mai 2021 afin de « renforcer leurs liens de collaboration nationale et territoriale ». Cela permet effectivement de faciliter les relations et de travailler en collaboration sur différentes actions pour répondre aux attentes institutionnelles.

L'EDD telle qu'elle est définie officiellement par l'Institution repose sur sept piliers : l'agenda 2030, l'enrichissement de ses programmes, l'engagement des jeunes et de

4 Circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>
5 Circulaire n°2019-121 du 27 août 2019 : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo31/MENE1924799C.htm>

l'Institution à travers les éco-délégués, un pilotage national et académique, la formation des personnels, un réseau de partenaires et une stratégie internationale⁶.

2.2. Les recommandations de mise en œuvre

Pour le Ministère de l'Éducation nationale (MEN), l'EDD « permet d'appréhender la complexité du monde dans ses dimensions scientifiques, éthiques et civiques ». L'EDD doit impérativement être un enseignement pluridisciplinaire et la plus transversale possible. Les enseignants doivent croiser les disciplines telles que les sciences, les arts, l'histoire-géographie, l'EMC, la philosophie. Ceci permet de mettre en œuvre une pédagogie de projet, permettant de faire acquérir des connaissances, compétences et attitudes au sein de ces domaines. Il invite les écoles à mettre élire des éco-délégués pour promouvoir l'EDD dans les établissements.

Le MEN souhaite que les enseignants exposent aux élèves les enjeux du DD pour qu'ils puissent agir en tant que citoyens responsables. Pour ce faire, les élèves doivent être avertis de « l'interdépendance des sociétés humaines et du système Terre ; la nécessité de faire des choix informés et responsables [...] ; l'importance de la solidarité à l'échelle mondiale »⁷.

Le Ministère recommande des thématiques telles que l'eau, l'énergie pour éduquer au DD. Aussi, il est conseillé de mener avec les élèves des projets pour mener à bien cette éducation et même de l'intégrer au projet d'école.

En maternelle, l'enjeu de l'EDD n'est pas tant d'éduquer mais plutôt d'éveiller ou de sensibiliser. Les enseignants peuvent alors proposer aux jeunes élèves de découvrir la beauté de la nature, de notre environnement et des ressources qu'ils comportent. En effet, les deux enjeux majeurs du DD en cycle 1 est de leur faire vivre la nature et d'en faire des acteurs responsables.

La finalité majeure de l'EDD est de confronter les élèves aux différentes problématiques soulevées par nos modes de vie. L'objectif est alors d'avoir une prise de conscience et d'être « en capacité de transformer le monde actuel et à venir par une transformation de ses pratiques et de ses modes de pensées » (Lange, Victor, Janner, 2010 : 3).

Marie Musset expose quelque chose de véridique en citant Benjamin Franklin : « Tu me dis, j'oublie. Tu m'apprends, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends ». Telle semble

6 Ressource officielle du ministère de l'Éducation Nationale, disponible sur : < <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136> >

7 Eduscol, L'éducation au développement durable, <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

être la volonté du Ministère : rendre l'élève acteur de ses apprentissages en lui permettant de s'impliquer pleinement dans cette éducation si particulière et si fondamentale (programmes de 2020, cycle 1).

Fabrice Flipo, lui, considère que pour éduquer au DD, il faut trois points essentiels qui sont l'exemplarité, la formation des enseignants et le rapport au sensible et au vécu des apprenants, et ce, quel que soit leur âge (Musset, 2010 : 4). Pour exemple : au primaire, on se borne bien souvent au tri des déchets. Certes, on fait alors appel au vécu des élèves, mais pas à leur sensible. Or, il suffirait de les questionner pourquoi on trie ? Par exemple pour protéger les mers. Oui, mais pourquoi les protéger ? Parce qu'elles comportent des milliers d'espèces magnifiques.

Aussi, cet exemple permet d'illustrer problématique due à la vastitude de cette éducation. De fait, l'EDD est trop souvent confondue avec la protection de l'environnement. L'égalité entre les filles et les garçons est un des nombreux pans de l'EDD. L'écologie et l'environnement ne sont pas les uniques domaines de cette éducation. Il faut donc être clair dès le début avec les élèves et définir avec eux la notion de DD, dans le sens le plus large. Ceci permettrait alors aux élèves de ne pas faire l'amalgame : développement durable = écologie.

2.3. La mise en place de partenariats

Depuis 2007 et le plan triennal visant à généraliser l'éducation au développement durable, un système de partenariat est mis en place dans le cadre de cette éducation. Étant donné que les programmes et les spécialistes préconisent d'étudier le développement durable par le vécu des élèves, il convient alors de faire intervenir des associations ou intervenant locaux, pour les rapprocher au plus de leur propre vie.

Mettre en place des partenariats permet aux élèves et aux enseignants d'enrichir leurs connaissances et leur réflexion, puisque des spécialistes sont invités à faire découvrir des thématiques au plus près de la classe. Ceci participe aussi à l'élaboration d'un réel projet commun et pluridisciplinaire, et donc les interventions de partenaires permettent de donner du sens aux apprentissages en impliquant réellement les apprenants. Bien souvent, lorsque l'École fait appel à des partenaires, c'est pour observer et manipuler en dehors des locaux. Ainsi, les élèves bénéficient d'une diversité d'enseignement. L'intervention, qu'elle soit sur place ou en extérieur, propose aux apprenants un certain renouveau, puisque le cadre et le professionnel changent.

L'enseignant n'est plus le seul intervenant, y contribuent les collectivités territoriales, des associations ou des établissements publics. Le travail conjoint entre l'École et les partenaires permet de « participer à la création des actions de formation sur le long terme dans le cadre d'une politique définie en commun » (Eduscol, « Le partenariat autour de l'éducation au développement durable : pourquoi ? avec qui ? comment ?). Les interventions liées à l'EDD étant de plus en plus intégrées à l'enseignement, des contrats et accords de partenariat ont été mis en place, comme avec École et Nature ou Graine, principaux partenaires nationaux.

Monter avec les élèves des projets de partenariats leur permet de se questionner sur les attentes des contenus. Pour exemple si l'enseignant propose à des élèves de cycle 3 de s'intéresser au changement climatique, il pourra tout à fait envisager de les interroger sur leurs propres attentes et ce qu'ils souhaitent apprendre sur le thème. Les élèves pourront, dans une démarche de projet, chercher ensemble et se mettre d'accord sur qui rencontrer ou interroger pour répondre à leurs attentes. Donc, les projets partenariaux peuvent être montés par les élèves eux-mêmes. Ceci s'inscrit davantage dans la pédagogie de projet en impliquant toujours plus les élèves dans leurs apprentissages.

Par ailleurs, il semble certain qu'un des plus grands partenaires de cette éducation soit la famille. Les élèves se situant entre l'école et les familles, ils sont considérés comme étant les meilleurs vecteurs du changement et des évolutions en matière de climat ou encore d'environnement au sens large. En effet, les programmes et l'Institution considèrent que les élèves sont les plus à même de faire bénéficier les connaissances, compétences et attitudes acquises dans le cadre de l'EDD à leurs proches et leurs familles. Aussi, le lien entre l'école et les parents n'étant pas toujours évident à mettre en place, l'EDD peut être un bon moyen pour pallier cela. Dans le cadre de certaines activités liées au DD, ils peuvent prêter du matériel, venir témoigner en classe ou encore proposer leur accompagnement lors de sorties.

Le label E3D (établissement en démarche de développement durable) lancé en 2013, est un bon moyen pour faire coopérer tous les membres de la communauté éducative en faveur du développement durable. Ce label académique, délivré par le rectorat investit alors des élèves de tous les âges, de la maternelle au lycée, faisant des établissements des lieux exemplaires.

2.4. L'importance de l'EDD dans le parcours citoyen

Le parcours citoyen est défini par Ministère comme étant un « projet global de formation » ayant pour but de leur faire prendre « conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités » (Eduscol, « Le parcours citoyen de l'élève »).

Les trois enjeux majeurs selon le MEN pour agir en citoyen responsable, alors au cœur du socle commun, sont de comprendre le rapport entre la Terre et l'Homme ; l'importance de la solidarité dans le monde et faire des choix informés et responsables. Ces trois enjeux peuvent tout à fait, voire inévitablement se retranscrire dans le cadre de l'EDD. Dans le cas de l'éducation au changement climatique, les élèves seront amenés à comprendre chacun des enjeux cités par l'Institution.

Aussi, le parcours citoyen est à rapprocher de l'écocitoyenneté. Cette notion est définie par Chantal Aspe et Marie Jacqué telle que « un citoyen qui peut se prévaloir d'au moins une activité recensée comme 'protégeant l'environnement' » (2010 : 10). Elles rapportent que l'idée d'écocitoyenneté était à l'origine une préconisation des spécialistes du développement durable. Depuis que la question environnementale et écologique est très politisée, cette écocitoyenneté est devenue une injonction. De fait, un certain nombre de règles à suivre, qu'elles appellent « bonnes pratiques » est donné à quiconque souhaite devenir écocitoyen (écogestes, tri des déchets). L'école fait partie des acteurs principaux de cette écocitoyenneté en promouvant fréquemment les écogestes, pansements de notre mode de consommation contemporain. On constate que dès 1990, les « écocitoyens » sont formés presque uniquement au tri et au traitement des déchets, de l'eau ou de l'air (Delmas, 2012 : 233). Nous notons par ailleurs qu'aujourd'hui c'est parfois, selon les enseignants, toujours le cas.

Finalement, à force d'être trop guidés par les autorités, les individus et les élèves ne saisissent plus vraiment l'essence et les raisons pour lesquelles il mène ces actions quotidiennes (Aspe, Jacqué, 2010 : 9). Ainsi, une aliénation a lieu d'après les auteures. En effet, à trop politiser et simplifier cette notion, la raison de l'engagement est perdue. Il faudrait davantage questionner nos consommations et leurs productions plutôt que de se racheter une conscience à l'aide des écogestes. Aujourd'hui, tout citoyen est amené à se questionner sur les deux thématiques : quels peuvent être les gestes pouvant aider la planète et quels modes de consommation adopter pour mieux consommer ?

Le risque avec cette notion d'écocitoyenneté est de rendre l'élève coupable et de le faire culpabiliser quant aux actions mondiales. C'est un des points que les enseignants ne doivent pas accentuer davantage.

Selon Marie Jacqué « la formation de l'écocitoyen ne relève plus d'une pratique pédagogique associée à un projet politique ou moral, mais d'un processus de socialisation, d'intériorisation de normes à même de développer des comportements adéquats aux formes dominantes de prise en charge de l'environnement » (Jacqué, 2016 : 19).

Le développement durable ayant un idéal de démocratie participative, l'École a pour rôle d'apprendre aux élèves à être des individus appartenant à un groupe et un territoire partagé. Ainsi, les élèves sont « auteur[s] de leur destinée » (Lange, Victor, Janner, 2010 : 2). Pour qu'un élève soit acteur de ses apprentissages, il doit donc savoir prendre des décisions et adopter des stratégies pour les faciliter. Mais faire un choix, est quelque chose de difficile pour de nombreuses personnes, et surtout en cycle 1. L'apprenant doit être apte à analyser ce qui l'entoure pour décider ce qui sera le mieux pour lui à un moment donné. Lorsqu'un élève fait un choix, alors il se sent en confiance et est apte à rentrer dans les apprentissages. Donner la possibilité aux élèves de faire des choix c'est aussi leur faire comprendre que leur avis compte, dans leur vie d'enfant ou bien la future vie d'adulte (Ferrera de Sousa, 2020).

Bien que le Ministère soit clair par rapport aux enjeux liant EDD et parcours citoyen il semble que les auteurs ont une autre vision de ce que l'EDD devrait être.

Eduquer au développement durable n'a pas pour but à l'école d'éduquer aux sciences de l'environnement, ni aux gestes en faveur du développement durable selon Marie Musset (2010 : 4). Les avis des chercheurs divergent, mais en vérité, il faut « mettre en correspondance les pratiques, les institutions et les démarches d'éducation orientées vers une finalité de démocratie délibérative, supposant l'éducation au choix ». Il s'agit là d'un point très important. De fait, l'école ne doit pas inculquer des dogmes à respecter en faveur de l'environnement, mais se doit de proposer des solutions afin que les élèves fassent leurs propres choix. Pourtant, rappelons que le MEN souhaite que les élèves fassent eux-mêmes leurs choix.

Éduquer au DD et à l'environnement est en fait, selon Lucie Sauvé (2009 : 2), l'éducation de la relation que nous avons avec notre environnement. Allant plus loin dans sa réflexion, elle parle même de l'*oïkos* : « cet espace de vie qui associe l'humain à l'autre qu'humain », ainsi il s'agit d'éduquer à tout ce qui n'est pas humain. De

nombreuses valeurs sont alors mises en jeu dans cette éducation : respect, solidarité, bienveillance, tolérance, autonomie ou encore responsabilité. Cette éducation intervient sur le plan personnel puisque son enjeu est de bâtir une « identité environnementale » (Sauvé, 2009 : 2). Cela soulève d'autres questions : avec qui ou quoi partage-t-on notre environnement ? Quelle est l'histoire de notre environnement. Ces thématiques peuvent trouver réponse dans des disciplines telles que la géographie ou les sciences.

L'EDD ne peut être vouée à donner des vérités et conclusions fixes, mais se doit plutôt de former les esprits au respect et au choix. Le cœur de l'EDD, en relation avec le parcours citoyen des élèves, est de faire prendre conscience aux élèves que faire des choix et décider leur est possible. Cette éducation forme les élèves à effectuer des actions non guidées.

3. Les difficultés de mise en place de l'EDD

3.1. Une notion très vaste à caractère politique

De manière générale, le DD est un concept « plastique », et selon Anne Jégou : « la multiplicité et l'antagonisme des acceptions du développement rendent la notion difficile à saisir et à manipuler : elle est déformable à volonté selon les affinités de l'acteur qui utilise le terme ». Cela contribue véritablement à la vision des enseignants. Le concept étant tellement vaste, il est difficile de l'étudier et de le faire étudier. Aussi, il n'existe pas de méthode clé en main, étant donné qu'il existe une multitude de façons d'éduquer au DD. Tout dépend du point de vue personnel de l'enseignant et du public.

Les spécialistes (et aussi désormais quiconque souhaite l'étudier, y compris les enseignants), sont mal à l'aise, dans l'inconfort face au développement durable à cause de leur « difficulté à saisir et manipuler une notion évolutive et plastique, malléable à volonté et porteuse d'une pluralité de sens » (Jégou, 2007 : 18). Étant un concept relativement récent dans sa définition, il permet une ouverture assez large concernant sa mise en œuvre, ses outils...

Par ailleurs, l'une des difficultés liées au DD et à son éducation est due au fait que, comme l'exprime Jacques Brégeon⁸ : « le développement durable n'est pas un champ, encore qu'il requière des connaissances, mais plutôt une philosophie pour l'action qui

⁸ Créateur du Collège des hautes études de l'environnement. Il a conduit le comité Éducation du Grenelle de l'environnement en 2007.

repose sur la compréhension des enjeux qui implique une pensée et des comportements nouveaux » (Musset, 2010 : 1). Aussi, est-il difficile d'apprendre à enseigner une philosophie... Former les enseignants à ce domaine semblerait alors très compliqué du point de vue du spécialiste.

Plusieurs aspects sont à prendre en compte quant au développement durable. Ces dimensions en font une thématique très vaste et de ce fait, peut faire peur à certains enseignants. Ces dimensions sont de l'ordre de l'affectif, cognitif, social, économique, esthétique selon Marie Musset, à quoi l'on pourrait rajouter les dimensions philosophique et responsable.

3.2. Le public concerné

Bien que les programmes donnent des indications de progression par cycle et/ou par niveau, la mise en place de l'EDD en classe s'avère être compliquée.

Ceci relève dans un premier temps du niveau de classe des élèves. En effet, bien qu'il soit fondamental selon nous d'éveiller dès le plus jeune âge aux enjeux du DD et du changement climatique, les enseignants donnent souvent la priorité aux domaines fondamentaux tels que le français et les mathématiques. En effet, pour un enfant de maternelle l'on considère bien souvent qu'il faut travailler le langage en priorité, et donc, on laisse de côté l'EDD. Or, nous l'avons expliqué : l'EDD est l'enseignement par excellence de la trans et pluridisciplinarité.

Aussi, l'âge peut sembler problématique dans la mesure où l'on doit se rapprocher au plus du vécu des élèves dans le cadre de l'EDD pour donner du sens aux apprentissages. Cependant, en maternelle et même en élémentaire, on peut penser que les élèves n'ont pas assez de connaissances personnelles pour être pleinement investis dans les projets. En effet, parler de la protection des écosystèmes marins à des élèves qui n'ont jamais eu l'occasion de se rendre à la mer peut être inefficace voire inutile si l'apprenant ne sait pas de quoi il est question.

Ceci nous permet de parler des catégories socio-professionnelles dont sont issus les enfants. Certains élèves seront déjà sensibilisés à la maison au DD et à l'écologie, tandis que d'autres n'en auront jamais entendu parler. Il est alors du devoir des enseignants pallier ces inégalités en leur proposant des sujets les touchant tous. Et c'est ceci qui est difficile pour les enseignants.

Enfin, l'EDD, selon Jean-Charles Allain « apprend à penser : le local et le global, le présent et l'avenir, la dimension du temps, le passé et le futur, le long terme, l'ici et

l'ailleurs » (Allain, 2011 : 44). En plus d'être pluridisciplinaire, l'EDD comprend donc des aspects très vastes que l'on vient d'énumérer. On parle alors d'apprentissage systémique qui consiste à prendre du recul, faire du lien et situer chaque situation d'apprentissage. Cette approche demande beaucoup d'efforts au niveau cognitif chez les apprenants puisqu'ils doivent passer du concret à l'abstrait, et inversement. Cela contribue inévitablement au fait que les enseignants sont souvent dans l'inconfort quant à ce thème.

3.3. L'éthique environnementale et les différents points de vue

Il est très compliqué d'éduquer au DD. Soit l'enseignant est perçu comme alarmiste et évocateur de la fin du monde, soit il est militant écologiste. C'est représentatif de la pluralité de comportements face au DD. De fait, selon les acteurs, l'un des trois piliers est toujours prépondérant. Ainsi, celui qui est perçu comme l'écologiste met manifestement un point d'honneur à traiter du pilier environnemental. Celui qui ne traitera que des problèmes de malnutrition et de maladie dans le monde aura à cœur d'étudier le pilier social. Indépendamment de notre volonté, en tant qu'enseignant, il nous est alors difficile de se lancer dans cette éducation de peur d'être catégorisé ou décrédibilisé.

Comme nous le signalions, chaque enseignant est tenté de mettre en avant l'un des trois piliers, en fonction de ses propres représentations. Ceci amène bien souvent à ce que les trois piliers soient donnés à étudier séparément. En effet, il est très difficile de faire correspondre dans ses enseignements les trois piliers à la fois.

Nous avons constaté que les attitudes et points de vue étaient différents quant à l'EDD. Ceci est dû aux différents types d'éthiques environnementales. Ces éthiques sont l'ensemble des conceptions morales qu'un individu porte sur l'environnement. Le biocentrisme met en avant le respect de la nature. Nature dans laquelle l'individu estime que tous les êtres vivants ont le même statut et la même valeur. On trouve aussi l'écocentrisme : éthique selon laquelle tous les éléments de la nature sont dépendants les uns des autres et appartiennent à une entité. L'Homme n'est alors pas extérieur à la nature et à l'écosystème : il en fait partie. Enfin la dernière éthique est l'anthropocentrisme. Cette éthique met l'Homme au cœur de la nature et de l'environnement, le plaçant comme le plus important et privilégié (Larrère, 2010 : 406).

L'EDD est trop souvent perçue comme des règles de choses à faire, ou à bannir. De ce fait, éduquer au DD est vue à tort comme un acte militant, ce qui pose des problèmes dans la pratique enseignante, puisque les agents du service public se doivent d'être neutres dans tous les domaines.

Il existe une autre éthique environnementale : l'éthique du *care* (Bachelard, 2009) qui considère qu'il faut prendre soin et se soucier des choses que l'on trouve belles. Dominique Bachelard nous en donne sa définition :

« Pratique morale de la réflexion éthique [qui] s'exprime dans les conduites qui contribuent à renforcer les liens entre les humains et les non-humains, à comprendre nos interdépendances avec nos milieux de vie et ce que l'on appelle communément la nature. L'éthique du *care* peut se manifester dans nos relations avec nos " entours " ».

Il faut se soucier, faire attention de ce qui nous entoure. Les notions fondamentales du *care* sont la préservation et la conservation de l'environnement au sens large, mais aussi des droits des Hommes. L'auteur expose son point de vue : « prendre soin de l'autre, ce n'est pas penser à l'autre, se soucier de lui de façon intellectuelle ou même affective, ce n'est même pas nécessairement l'aimer, c'est *faire* quelque chose, c'est produire un certain travail qui participe directement du maintien ou de la préservation de la vie de l'autre ». Ainsi, pour éduquer au développement durable, il peut être intéressant d'éduquer sous l'éthique du *care*, en utilisant les arts, pouvant représenter le beau.

3.4. La formation des enseignants

Enfin, pour conclure sur les difficultés liées à l'enseignement du développement durable, revenons sur leur formation. Dans leur formation, qu'elle soit initiale ou continue, les enseignants ne sont bien souvent pas amenés à être eux-mêmes éduqués au DD. L'aide ou l'accompagnement, lorsque les enseignants sont en poste peut aussi s'avérer rare. Certains territoires ou académies affectionnent particulièrement la notion, ayant alors à leur disposition des moyens pour former les enseignants.

La formation étant quasi inexistante, les enseignants ne connaissent pas les textes réglementaires et circulaires sur l'EDD, et ont donc quelques soucis pour la création et mise en place de cette éducation.

Par ailleurs, ils n'osent pas se lancer dans une éducation qui repose sur une pluridisciplinarité. Et dernier obstacle : les enseignants constatent qu'avec leur pratique

de l'EDD, ils placent leurs élèves en tant que responsables de l'environnement (Musset, 2010 : 10).

Aussi, le DD étant une notion difficile à enseigner aux élèves, il semble naturel que la formation des enseignants le soit davantage, expliquant alors cette lacune.

4. L'art et l'éducation au et par le sensible, un potentiel levier

4.1. Éducation au et par le sensible : définition et effets sur les apprenants

L'art propose à l'Homme de contempler une part du passé, il fixe un moment donné sur une œuvre. L'art a donc une fonction symbolique, de représentation, et non une fonction pratique. De manière générale, l'art provoque à quiconque s'y intéresse des émotions, des sentiments. Être sensible c'est être capable de sentir profondément des émotions provoquées par les cinq sens. Les émotions sont des manifestations physiques ou corporelles, un traitement d'information entre le perçu et le ressenti (Terrien, 2012). S'appuyer sur les émotions et les ressentis des élèves permet de donner beaucoup plus de sens aux apprentissages. Pour susciter l'émotion chez l'apprenant et transmettre une culture commune, les arts sont le moyen privilégié (Planche, 2019). L'approche du sensible dans l'EDD peut parfois être inconnue et bien loin des séquences fréquentes sur le tri des déchets. Cette approche par les arts et les différentes représentations permet de faire prendre conscience aux élèves d'une réalité à un moment donné, et d'en comparer les différences pour mieux comprendre les impacts de nos choix. En effet, proposer de comparer un paysage du XVII^e ou du XVIII^e siècle avec une représentation d'art écologique ou engagé permettrait aux élèves de comprendre que notre rapport au monde et à l'environnement a changé au fil des époques et que l'art n'a aujourd'hui plus tout à fait la même visée qu'avant. Il s'agit alors de se décentrer, de se placer à un autre moment et endroit pour comprendre le présent et améliorer l'avenir. Aussi, confronter fréquemment les jeunes élèves à des œuvres d'art leur permet de développer leur créativité, leur imaginaire et de s'exprimer à l'oral avec facilité. Aussi, cela leur permettrait de faire du lien dans les apprentissages et de résoudre plus aisément des problèmes (Bousquet, Glodek, 2016-2017 : 9). Leur proposer une

acculturation des arts développe la curiosité des élèves, le sens de l'observation et de la déduction, son ouverture au monde, et donc le respect d'autres cultures et l'invitant à rompre avec une tendance « ethnocentrée », selon la fiche Eduscol.

La pédagogie du sensible a pour but d'enrichir le rapport que l'élève développe avec le monde qui l'entoure et ainsi de mieux de le comprendre, dans la lignée du *care*. Aussi, elle facilite la perception et le passage du concret à l'abstrait, qui n'est pas une chose aisée pour un enfant. Cette pédagogie permet aussi à l'élève de nourrir son imaginaire et sa créativité, puisqu'elle lui propose un vaste choix de thèmes, supports, objets représentés.

Il est précisé un aspect très important pour tout apprenant : l'intelligence sensible permet à l'élève d'enrichir ses représentations mentales, indispensables à l'apprentissage⁹. La créativité et l'éducation au et par le sensible favoriseraient la pensée divergente consistant à chercher de multiples solutions à une problématique posée. Ainsi, dans leur vie de tous les jours, les élèves seraient donc plus autonomes et réfléchis.

En définitif, proposer aux élèves une pédagogie du sensible permet de mettre constamment en œuvre les compétences psychosociales indispensables à la vie citoyenne des élèves, et participant à l'apprentissage du vivre ensemble.

4.2. Comment faire ?

Mettre en œuvre une pédagogie du sensible repose avant tout sur la question du lexique : il faut mettre à disposition un vocabulaire donné et explicite, compris de tous les élèves en fonction de leur niveau, en soit un vocabulaire universel. Pour exemple, il est très difficile de mettre cela en place dès les premières années du cycle 1 puisque, comme le signale Christine Mirgalet, pour un enfant de trois ans, dire « c'est beau » signifie en réalité « j'aime » (Mirgalet, 1997 : 2). À cet âge-là, l'enfant ne dissocie pas le beau de ce qu'il apprécie. C'est pourquoi en maternelle, le rôle de l'enseignant est fondamental puisqu'il encourage l'élève à justifier ses choix en le questionnant, lui demandant de faire part de ses impressions.

Ensuite, l'enseignant veillera à ce que l'élève verbalise ses ressentis, ses émotions, pour ensuite pouvoir éventuellement engendrer une production artistique, individuelle ou commune.

⁹ Eduscol, Les enseignements et l'éducation artistiques, une éducation de la sensibilité et par la sensibilité, p. 2.

La discipline de l'Histoire des Arts est l'une des approches privilégiées pour éduquer au sensible. De plus, l'art est véritablement un vecteur et un producteur de la dimension sensible du développement durable (Blanc, 2013). C'est donc un réel atout pour cette thématique à l'école. Mais l'art est aussi au service de l'engagement. Une étude menée par COAL (Coalition pour l'art et le développement durable) affirme que « la culture [est] le vecteur des changements de comportements » par rapport à la notion de développement durable (2011 : 20). Dans le cadre du DD, l'étude COAL explique que des projets mêlant arts et DD sont fréquemment mis en place (34 en 2011 dans le monde). Parmi les rôles de ces projets, on constate que les responsables sont 96% à vouloir mener ces actions pour faire rêver, et 6% le font pour alarmer les publics. Nous nous plaçons parmi ceux qui souhaitent faire rêver par le beau.

Un courant de l'art est dédié à la prise de conscience écologique : il s'agit de l'art écologique ou environnemental. Cet art est conçu comme un signal d'alerte, pour dénoncer des pratiques incessantes et polluantes. L'art environnemental est considéré comme le moyen le plus efficace pour lier le sensible et les enjeux du développement durable, et il est un excellent vecteur de changements (Blanc, 2013). Etant amené à se questionner, à réfléchir ou relativiser, le public se sent alors engagé dans les problématiques environnementales et est alors plus à même de mener des actions en leur faveur. Dans son article, Nathalie Blanc relate d'un projet entre une artiste, une école et un musée, à visée artistique : des élèves ont récolté pendant une année les publicités reçues dans leurs boîtes aux lettres et l'amas de papier a ensuite été exposé. Ceci permet de faire collaborer les arts, les apprentissages et le sensible. Dans la même lignée, nous pensons que les expositions peuvent aussi contribuer à tout cela. Faire découvrir aux élèves des expositions d'art environnemental permet de leur faire comprendre la matérialité des œuvres engagées, et aussi l'origine des artistes. De fait, les artistes pouvant être de différentes nationalités, les élèves comprendront que les problèmes environnementaux sont présents partout dans le monde. Les expositions de la Mobilière mettent par ailleurs à disposition des publics différents types d'œuvres : des compositions, œuvres virtuelles, photographies, tableaux, installations, vidéos, sculptures...etc. La pluralité des supports à étudier peut par ailleurs se prêter à de la transversalité (mathématiques, langage...etc.).

2^{ème} Partie : Méthodologie de recherche

1. Problématique et hypothèses

1.1. Le choix du thème et du projet

Le thème du développement durable a été choisi après lecture des nouveaux programmes de 2020. De fait, il apparaissait dans le domaine 5 un nouvel attendu de fin de cycle : « commencer à adopter une attitude responsable en matière de respect des lieux et de protection du vivant ». Il apparaissait donc que le DD était intégré clairement aux programmes de cycle 1. Thématique socialement vive et chère à notre cœur, il était évident que la recherche porterait sur l'EDD en maternelle.

Ayant eu un parcours universitaire en Histoire de l'Art avant d'entrer en master MEEF, nous voulions aussi inclure les arts à nos recherches. Après échange avec notre tutrice INSPE, Madame Giry, nous avons déterminé un sujet qui viserait à éveiller à la beauté de la nature par le biais des arts.

Notre position était claire dès le début de la recherche : nous ne voulions pas être alarmistes et apeurer les élèves. Nous avons donc cherché à solliciter la dimension « environnement-nature », décrite par Lucie Sauvé (Sauvé, 2009, p.5), dans la lignée du *care*, qui a pour but d'apprécier et de préserver la nature.

1.2. Le contexte de recherche

La classe dans laquelle nous avons fait mon expérimentation se trouve à Luynes, une commune d'Indre-et-Loire située à 13km à l'est de Tours. L'école maternelle accueille

cinq classes : trois classes de petite et moyenne sections et deux classes de grande section.

La classe dont nous avons la responsabilité le lundi en décharge de direction se compose de 21 élèves de grande section. Il y a 11 garçons et 10 filles. Les élèves sont issus de foyers dont la catégorie socioprofessionnelle est soit employé soit profession intermédiaire. La classe est dynamique, les élèves sont curieux et rentrent facilement dans les apprentissages.

Une ATSEM est présente tous les jours dans la classe et est toujours ouverte pour accueillir de nouveaux projets tout comme le titulaire de la classe, présent le mardi, jeudi et vendredi. Nous essayons par ailleurs de garder la même organisation du point de vue de l'emploi du temps et des groupes de travail.

Concernant le lien avec le développement durable, l'école est inscrite pour obtenir le label E3D, École ou Établissement en Démarche globale de Développement durable. Ce label est, comme expliqué, décerné par le rectorat et reconnaît les écoles menant divers projets en faveur du DD. Ainsi, l'école est engagée à tenir des objectifs de développement durable (ODD) au nombre de 17 (**fig. 3**). La classe est donc déjà familière avec l'éducation au développement durable. En effet, le titulaire de la classe a déjà mené des projets liés au recyclage des déchets, à l'économie d'énergie, donc plutôt dans la lignée des écogestes. Aussi de concert avec la seconde classe de grande section, un projet *land art* a été mené à l'automne, visant à éveiller à un courant artistique mais aussi à sensibiliser à la nature. Chaque classe de l'école dispose d'un carré potager et ensemble, ont construit un hôtel à insecte. L'école a eu la chance d'accueillir pour trois sessions un intervenant de la Ligue pour la Protection des Oiseaux (LPO) durant lesquelles les élèves ont pu découvrir les modes de vie des oiseaux locaux. Notre projet s'inscrit donc tout naturellement dans la lignée de ces nombreux moments d'apprentissages liés à l'EDD.

1.3. Questions soulevées et problématique

L'EDD soulève de nombreuses questions. Au regard du contexte de recherche, des élèves et de leur maturité, notre projet soulève une question majeure : quelles sont les conceptions initiales d'élèves de GS par rapport à la nature ?

Concernant la dimension esthétique du projet, on peut réellement se questionner sur la sensibilité des élèves au beau et à l'Art. Critère de choix souvent mis en avant par les

jeunes enfants, le beau provoque-t-il quelque chose chez les élèves ? Et qu'est-ce que l'Art apporte aux élèves ?

Aussi, dans nos recherches, nous avons lu avec engouement que les discussions à visée philosophiques, ou débats philosophiques pouvaient se rapprocher de l'EDD car ils permettaient aux élèves de développer et d'affiner leur manière de penser, leur esprit critique ainsi que leur argumentation (Montero, Wone, 2014 : 307). Il nous a donc paru évident de mener un petit « débat philo » dans notre projet. Se pose alors une interrogation. Peut-on mettre en place des discussions à visée philosophique pour éveiller des élèves de maternelle à l'EDD ?

Mettre en œuvre de tels débats ou discussions peut s'avérer être très fructueux puisqu'ils permettent aux élèves de s'impliquer pleinement dans le projet, et sont placés en tant que penseurs, ce qui est trop rarement le cas à l'école. On forme alors véritablement des citoyens éclairés.

L'EDD sollicite plusieurs compétences psychosociales, lesquelles doivent être constamment mises en œuvre à l'école pour participer au bien-être des apprentis citoyens. Parmi celles que l'on a voulu mettre en œuvre dans le projet se trouvent : savoir prendre des décisions, avoir une pensée critique, avoir une pensée créative, savoir communiquer efficacement, avoir de l'empathie pour les autres, savoir gérer ses émotions. Dans notre projet, nous avons souhaité confronter les élèves à un choix et à sa justification. Mais comment donner aux élèves le moyen d'argumenter et de se justifier en maternelle ? Aussi, les élèves ont-ils conscience des choix qu'ils font et que leurs choix ont un impact et/ou des conséquences ?

L'art, l'éveil au sensible et au beau sont-ils des bons moyens pour éduquer au développement durable ?

1.4. Hypothèses

D'après nos lectures et l'appréhension du public de maternelle et notre problématique de recherche, nous pouvons retenir trois hypothèses principales.

La première hypothèse est que les élèves de cycle 1 ont des conceptions initiales liées à la nature, à l'environnement et au DD déjà préétablies, préconçues. De fait, le DD et son éducation étant des problématiques mondiales et socialement vives, les jeunes élèves ont conscience de certains faits environnementaux et des leurs éventuelles causes. Le DD et l'environnement ayant été démocratisés ces dernières décennies, les apprenants sont déjà formatés sur ces sujets.

La deuxième hypothèse est telle que : l'art permet de se rapprocher du vécu des élèves. L'art représentant la nature peut provoquer aux élèves des émotions particulières et leur évoquer des souvenirs ou impression liés à leur propre vie.

La troisième hypothèse revient à penser que les élèves savent et ont pleinement conscience que les choix des uns et des autres ont un impact, qu'il soit social, environnemental ou personnel. Donc, les jeunes élèves sont capables de réfléchir et d'anticiper leurs choix et leurs actions, pour en limiter les impacts.

2. Le plan d'expérimentation

2.1. Présentation du projet

Le projet a été établi pour tenter de répondre à la problématique posée (l'art, l'éveil au sensible sont-ils de bons moyens pour éduquer au développement durable ?) et aux hypothèses émises. La séquence dédiée au projet comporte neuf séances et des séances décrochées de lecture-compréhension d'albums de jeunesse liés au DD. Le projet vise à faire produire à la classe une exposition d'œuvres d'art représentant la nature intitulée *La nature telle qu'on l'aime* (fig. 4). Pour cela, il a fallu s'exprimer à propos de la nature, d'en comprendre les éléments représentatifs, découvrir des œuvres d'art, choisir son œuvre préférée pour finalement, créer ensemble l'exposition.

La première séance est dédiée au recueil des conceptions initiales. De fait, pour pouvoir moduler et adapter le reste de la séquence, il nous a fallu commencer par une séance de langage oral, dans la salle de motricité, en ronde pour répondre à des questions : qu'est-ce que la nature ? qu'y a-t-il dans la nature ? à quoi sert-elle ? que fait l'Homme dans la nature ? Durant cette séance, enregistrée, nous avons posé des questions et avons laissé le choix aux élèves de s'exprimer ou non. L'objectif était que les élèves tentent de réfléchir sur un thème très vaste qu'est la nature. Cette première séance a aussi été l'occasion pour l'enseignante d'établir les fondements du projet lié à la nature. La seconde séance a permis d'expliquer pleinement aux élèves le projet d'exposition des œuvres d'art de la nature, à savoir : présenter et décrire les œuvres d'art, choisir sa préférée et expliquer son choix, déterminer comment monter l'exposition, créer les cadres, préparer la visite. Au cours de cette séance se déroulant en classe entière, l'enseignante a présenté une œuvre type et l'a décrite en utilisant le vocabulaire adapté (tableau, peinture, artiste, titre, couleurs, formes, sentiments provoqués). L'ensemble

des œuvres proposées étaient des reproductions A4 en couleur, plastifiées. Ensuite, la présentation d'une vingtaine d'œuvres a pu débuter. Les élèves ont été amenés à les décrire de la même façon que la PE. La troisième séance a été consacrée à la découverte et description de l'autre vingtaine d'œuvres, permettant d'étoffer les choix des élèves.

À la suite de ces séances, l'enseignante a d'abord exposé pendant une semaine les œuvres sur des murs de la classe, de manière que les élèves se familiarisent vraiment avec les œuvres et commencent à déterminer leur favorite (**fig. 5**). Ensuite, les œuvres ont été laissées à la portée des élèves pour qu'ils puissent les manipuler, les observer plus finement et donc, confirmer leur choix. La quatrième séance a eu pour objectif de faire le choix et de le justifier. En demi-classe, au coin regroupement, les élèves étaient assis sur les bancs et les œuvres disposées par terre. Chacun leur tour, les élèves ont été appelés pour choisir leur œuvre préférée et amenés à expliquer et argumenter leur choix. Cette séance a aussi été enregistrée pour faciliter la retranscription.

Après avoir confronté les élèves au choix et à la prise d'initiative, nous avons fait une séance de débat philosophique en demi-classe. L'objet de la séance était de comprendre ce qu'est un choix, que nous sommes libres de faire des choix raisonnés et que nos choix ont des impacts et conséquences. À la suite de cela, nous avons discuté librement, effectué une dictée à l'adulte des réponses de chacun des deux demi-groupes, puis nous avons mis en commun en classe entière, pour créer l'affiche de la classe répondant à la question « qu'est-ce qu'un choix ? » (**fig. 6**). En guise de bilan et d'ouverture, l'enseignante a pris soin de faire référence à la nature et à l'environnement, pour faire du lien, en demandant comment nos choix de vie avaient un impact sur la nature et l'environnement. Les réponses des élèves n'ont pas été inscrites sur l'affiche. Le projet visant à éveiller les élèves à la beauté de la nature par le biais des arts, nous avons choisi de le poursuivre avec une seconde séance de débat philosophique. L'objectif était de répondre à la question « qu'est-ce que la beauté ? ». En salle de motricité, en ronde, la classe a répondu à des questions posées par l'enseignante, qui a cherché à faire interagir les élèves entre eux. Pour cela, l'outil permettant de se donner la parole était une balle à faire rouler vers un camarade qui souhaitait parler. Après avoir défini ensemble ce qu'était la beauté, constaté que tout le monde n'avait pas les mêmes goûts, la classe a fait le rapprochement avec la nature, en réfléchissant si elle était toujours belle. À l'issue de cette séance enregistrée, l'enseignante a retranscrit les propos de la classe sur une affiche (**fig. 7**).

Afin de répondre aux interrogations des élèves concernant l'exposition, et de les ouvrir à la culture, nous avons dédié la septième séance au montage de l'exposition. Pour cela, les élèves ont observé des photographies du musée du Louvre et des Beaux-Arts de Tours. Certains élèves ayant déjà visité un musée ne se posaient pas de questions sur les expositions. Cependant, d'autres n'ayant jamais eu cette opportunité, il était indispensable d'en découvrir par le biais d'images. Ensemble, la classe s'est mise d'accord pour afficher les reproductions au mur, intégrer les cartels, et créer des cadres aux œuvres. La séance s'est poursuivie par l'élaboration des cadres, en réinvestissant des motifs graphiques connus.

Lorsque l'exposition a été accrochée au mur du couloir, les élèves ont pu l'apprécier pleinement (**fig. 8**). Une huitième séance de langage oral a eu lieu pour effectuer un retour sur le projet. En classe entière, les élèves ont répondu à des questions telles que « qu'est-ce que le projet vous a appris ? Qu'en avez-vous pensé ? ». La classe s'est ensuite rendue à l'exposition pour l'observer plus en détail. L'enseignante est revenue sur les conceptions initiales des élèves : l'Homme est méchant et il détruit la nature. En questionnant chacun des élèves sur la place des Hommes et leurs actions dans les œuvres de la classe, les élèves ont été amenés à réfléchir sur leurs propres conceptions initiales.

La dernière séance, dite bilan, a été dédiée à la visite guidée de l'exposition par trois élèves. En classe entière, le groupe avait déterminé ce que les trois élèves avaient à exposer : le projet dans son ensemble, les choix des œuvres et les choses apprises durant le projet.

2.2. Les choix didactiques

Dans notre pratique professionnelle nous sommes constamment confrontés aux choix, du fait de la liberté pédagogique. Ici nous nous appliquerons à justifier nos choix didactiques.

Comme nous l'avons expliqué, des discussions à visée philosophique traitant du choix et de la beauté ont pu être mises en place. La discussion à visée philosophique est un oral réflexif, faisant partie des « débats réglés ». On la met en place pour réfléchir sur une thématique, sans pour autant prendre « une décision et sans viser l'action » (Eduscol, « La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif »). D'abord il faut faire émerger une question ou une problématique très ouverte. Ensuite, les élèves doivent avoir le temps d'explorer leurs idées et leurs exemples, de les exprimer

librement, après quoi, la confrontation et justification des idées a lieu. Enfin, la dernière phase se déroule : les élèves structurent leurs idées en cherchant collectivement une formulation qui convient à l'ensemble du groupe. Nous justifions notre choix par les nombreux apports et contributions aux programmes qu'elles proposent. En effet, elles contribuent à développer l'esprit critique, d'argumentation et de réflexion, même des élèves les plus jeunes. Du point de vue des compétences citoyennes et du vivre ensemble, ces discussions laissant libre court à la parole de tout un chacun travaille l'écoute et la prise en compte de l'autre. Aussi, le respect mutuel est l'une des valeurs primordiales de ce type d'échanges. Comme tous les élèves sont invités à exposer leurs points de vue, leurs hypothèses et leurs arguments pour répondre à une question à visée philosophique, ils sont dûment impliqués dans la tâche. Ceci les place une nouvelle fois au centre de leurs apprentissages puisqu'ils en sont les acteurs. Ce sont eux qui créent collectivement le bilan, la trace que l'on devra tous retenir.

Lors de ces séances de débat à visée philosophique, nous avons choisi de nous installer ailleurs que dans la classe pour rompre avec ce côté ritualisé du « coin regroupement ». De fait, cette activité n'étant pas fréquente dans la vie des élèves, il fallait marquer la différence avec les échanges au coin regroupement. C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés en ronde dans la salle de motricité. La ronde assise est un bon moyen pour s'observer, s'écouter mutuellement, et surtout permettre aux élèves un cadre relativement sécurisant et agréable.

Un autre choix a été fait, d'alterner les séances en groupe classe ou demi-groupe. Il nous paraissait indispensable de faire en classe entière la séance de recueil des conceptions initiales. En effet, les réponses auraient peut-être varié et l'échange n'aurait peut-être pas été aussi fructueux. Bien que seules les réponses les plus pertinentes aient été retranscrites, l'ensemble des élèves a pris la parole durant cette séance, que ce soit pour approuver les réponses des camarades ou au contraire les réfuter et donner son point de vue.

Pour plus de confort et permettre un meilleur maintien du cadre et de l'attention, la séance dédiée au choix de l'œuvre favorite et de sa justification a été appliquée en demi-groupe. Bien que l'effectif de la classe ne soit pas très chargé, nous avons pris ce parti, pour que ce soit moins long pour les élèves, qu'ils soient plus concentrés et plus à même d'argumenter leur choix.

La séance dédiée au débat philo sur le choix a été faite en demi-groupe. Même si la

première séance s'inscrivant quasiment dans la lignée des débats philo a été accomplie en groupe classe, nous voulions quand même essayer un débat philo en demi-groupe. Pour cela, nous avons effectué une dictée à l'adulte des réponses à la question « qu'est-ce qu'un choix ? » de chacun des deux groupes. À la suite de cela, la classe a été rassemblée, le PE a fait la lecture des deux affiches provisoires. Ensemble, les élèves ont déterminé les éléments qui revenaient dans les deux écrits, et ce qui différait. Finalement, les enfants se sont mis d'accord pour élaborer la trace finale sous forme d'une affiche organisée et reprenant les propos des deux groupes.

Enfin, nous avons réalisé six séances décrochées dédiées à des albums de jeunesse. Ces séances ont eu pour but d'étoffer leur compréhension des problématiques environnementales et leur faire découvrir de beaux albums très riches de sens. Nous ne les faisons volontairement pas apparaître dans la séquence, pour plus de lisibilité dans la trame, mais les proposons en supports sur lesquels s'appuyer pour permettre une transversalité dans les apprentissages.

2.3. Les supports choisis

Comme expliqué, l'art nous donne la vision d'un artiste, à un moment donné. Les œuvres d'art sont des représentations du monde qui ont changé au cours des siècles, et cela se manifeste par les différents courants artistiques. Il était donc important de proposer des œuvres de différentes périodes et mouvements artistiques, de manière à faire comprendre aux élèves que les visions de la nature sont multiples et qu'elles ne sont pas les mêmes d'un artiste à l'autre. Notre corpus d'œuvre a été sélectionné en fonction des conceptions initiales des élèves. Du fait que nous ne voulions pas aller davantage dans le sens de leur représentation « l'Homme pollue la Terre » pour rester dans notre conception du *care*, nous avons choisi des œuvres représentant les éléments cités comme se trouvant dans la nature. Nous avons alors trouvé des œuvres qui représentaient des animaux, arbres, insectes, fruits ou encore fleurs. Nous avons aussi pris la liberté d'y insérer des œuvres représentant plus largement des paysages avec pour certaines une présence humaine manifeste.

Alors que nous avons déterminé les sujets des œuvres, il nous fallait désormais en sélectionner une quarantaine, représentant différentes périodes historiques et mouvements (**fig. 9**). L'œuvre la plus ancienne sélectionnée est une sculpture en bronze datée entre 664 et 610 avant notre ère. Afin de considérer l'étendue des œuvres proposée, la proposition la plus récente date de 1999.

Par ailleurs, nous avons majoritairement sélectionné des œuvres conservées en France, à savoir au Louvre et au Musée des Beaux-Arts de Tours, lieu particulièrement proche et accessible aux élèves pour d'éventuelles visites.

Au cours de notre séquence, nous avons effectué des discussions ou débats à visée philosophique. Ces derniers ont donné lieu à des dictées à l'adulte en guise de bilan écrit. Ces bilans ont été reportés sur des affiches afin que le projet soit représenté clairement à la classe (**fig. 6 et 7**). Les affichages coconstruits avec les élèves sont indispensables à la construction du savoir. Ainsi, les élèves ont participé activement à la construction de leur savoir en étant pleinement acteurs pour définir collectivement ce qu'étaient le choix et la beauté.

Pour faire le lien entre les œuvres choisies par les élèves et leur lieu de conservation, nous avons donné à voir des images des salles des musées du Louvre et des Beaux-Arts de Tours. En effet, les élèves se questionnant sur la façon de monter une exposition, nous avons en séance 7, affiché des photographies laissant voir la manière d'exposer une œuvre. Cela a été pour eux l'occasion de découvrir l'intérieur d'un musée et de donner encore plus de sens au projet.

Le langage étant la priorité de l'école maternelle, nous avons décroché des séances de compréhension de l'écrit. Pour cela, les albums de jeunesse en lien avec le thème du DD ont été des supports privilégiés. Ces albums ont amené les élèves à réfléchir, à comprendre des sous-entendus et des morales implicites. Des questions de compréhension guidées ont aussi aidé les enfants à se saisir du sens de chaque histoire. Dans un tableau, nous avons regroupé les éléments importants de chaque œuvre de littérature de jeunesse proposée aux élèves (**fig. 10**). Notons par ailleurs que ces ouvrages sont très récents, prouvant une fois de plus que le DD est un enjeu majeur pour la jeunesse. La compréhension de ces albums a été indispensable pour continuer d'élargir la réflexion des apprenants autour de la préservation de la nature dans la lignée du *care* et non du faire. Mettant en œuvre des enfants ou des personnages connus (Loup), les élèves peuvent se projeter facilement dans l'histoire et en saisir l'importance.

3. Recueil et exploitation des données

3.1. *Le recueil des conceptions initiales*

La première séance, comme nous venons de l'expliquer a été dédiée au recueil des conceptions initiales. Ces dernières nous ont permis d'élaborer notre séquence en fonction des représentations des élèves.

Pour recueillir ces conceptions retranscrites en annexe (**fig. 11**), l'enseignante a posé différentes questions, en commençant par qu'est-ce que la nature ? À cette interrogation, les élèves ont répondu que la nature était l'endroit où vivaient les animaux. Très tôt, un élève a spécifié « il ne faut pas trop la polluer ». Après avoir répondu à « qu'y a-t-il dans la nature ? », à savoir arbres, feuilles, animaux, insectes, fleurs, fruits, un élève a parlé des ressources rares telles que l'or. Des élèves ont évoqué les réactions des Hommes entre eux et la question du partage des richesses. L'enseignante a ensuite posé la question « à quoi sert la nature ? ». Les élèves ont expliqué que les arbres étaient indispensables à la vie car ils nous fournissaient de l'oxygène, et que la nature nous donnait l'eau dont nous avons besoin pour vivre. Enfin, nous avons questionné les élèves sur la place et les actions de l'Homme dans la nature. C'est cette partie-ci qui retient particulièrement notre attention. L'ensemble des élèves s'est accordé à dire que les Hommes étaient méchants car ils coupaient tous les arbres ; qu'ils tuaient des espèces qui ne nous avaient rien fait ; qu'ils dérangent les animaux et la nature en général. Nous pouvons regrouper ces réponses avec celles liées à la pollution. Les élèves ont conscience que l'Homme a un impact sur la nature et l'environnement, et qu'il est à l'origine de la pollution.

Ces conceptions sont très intéressantes. Elles nous permettent de nous rendre compte des représentations d'élèves de 5 à 6 ans. Nous avons été très étonnés d'apprendre que certains élèves avaient pleinement conscience de la nécessité d'avoir des arbres pour nous fournir en oxygène. Ce terme était d'ailleurs connu et maîtrisé par plus de la moitié de la classe. Aussi, dans la même thématique, nous avons constaté que les élèves avaient connaissance des besoins du corps humain (eau, respiration, alimentation).

Très vite le terme pollution est apparu. Les élèves en maîtrisent le sens et les exemples : ils savent que l'air est pollué et que nous risquons d'avoir des soucis de respiration ; que les eaux sont polluées ; et que la nature l'est aussi. De manière plus proche, un élève a fait référence à une expérience personnelle : lors d'une balade il a subi la

pollution et s'est rendu compte que la nature était victime des Hommes. Le pilier écologique du développement durable est déjà

À la suite de ce recueil de conceptions des jeunes enfants, nous avons décidé de ne pas tourner notre séquence sur la pollution et encore moins de placer l'Homme au centre des changements climatiques et environnementaux. En effet, ils sont déjà très marqués par la conception très standardisée et alarmiste « l'Homme est mauvais et il salit notre Terre ». Il nous fallait alors commencer par leur montrer la nature sous un autre angle : celui des arts. C'est ainsi qu'a débuté le projet.

3.2. Exploitation des données

Le recueil des données en maternelle se fait à l'oral. En effet, les jeunes élèves ne sachant ni lire ni écrire, sont dans l'obligation de s'exprimer oralement pour se faire comprendre.

Les nombreuses séances mises en place ont permis aux élèves de s'exprimer librement, et le PE les a enregistrées. Après les séances, nous les avons écoutées et retranscrites pour garder une trace de ce que les élèves ont expliqué, fait, appris.

Ces séances ont été menées grâce à des questions guidées par le PE. Qu'il s'agisse des séances en classe entière, en demi-groupe ou en individuel, nous nous sommes toujours appuyés sur des questions réfléchies en amont pour pouvoir mener la classe vers une réflexion assez aboutie. Le dernier recueil des données a particulièrement dû être préparé. En effet, afin de permettre aux élèves de faire un bilan personnel sur le projet et éventuellement réfléchir et infirmer ses propres conceptions initiales, nous avons dû confectionner un questionnaire (**fig. 12**) très ciblé, et retraçant l'ensemble du projet afin d'ancrer les connaissances et compétences acquises.

Ce type de projet, permettant de travailler de nombreux objectifs, a été évalué tout au long des séances. Nous avons observé chez les élèves leur investissement, leur écoute mutuelle, leur capacité à réfléchir sur une thématique vaste, à éveiller leur conscience écologique, à s'exprimer clairement, à expliquer leurs choix, à exprimer leur sensibilité, et à comprendre les morales et finalités d'albums de jeunesse. Ces observations ont été retranscrites sur une fiche du type évaluation nous permettant d'évaluer les acquisitions des élèves et leurs besoins (**fig. 13**).

Dans nos recherches, nous avons découvert quatre conduites typiques d'élèves dans le cadre d'un projet d'EDD (Lange, Victor, Janner, 2010 : 4) :

- L'agent : n'est qu'un simple « exécutant »

- Le spectateur/réflexif : il réfléchit au DD dans son ensemble
- L'acteur : se rapproche du type « militant »
- L'auteur : met en relation « le faire et le dire », c'est l'élève le plus investi et le plus réfléchi quant à l'EDD

Grâce à nos observations, nous pouvons dire que quatre élèves (Alice, Anaëlle, Anicet et Manon) adoptent la conduite de l'auteur. Nous sommes ravies de constater qu'une élève, relativement réservée, fait partie de ce groupe. Le projet ayant été relativement court (entre les troisième et quatrième périodes), nous ne sommes pas en mesure d'affecter aux autres élèves une conduite typique.

4. Analyse des résultats

Notre recherche nous a permis de discuter de nos trois hypothèses de départ : les élèves ont des conceptions initiales liées à la nature, l'environnement et le DD déjà préconçues ; l'art permet de se rapprocher du vécu des élèves et il leur provoque des émotions ; les élèves ont conscience que leurs choix ont des impacts et sont capables d'anticiper leurs propres choix pour en limiter les impacts.

Cette dernière partie mettra en évidence les résultats obtenus à différents moments de la séquence en relation avec nos hypothèses. Puis nous discuterons des difficultés que nous avons rencontrées durant ce projet et donnerons des pistes d'amélioration.

4.1. Hypothèse 1

La recherche professionnelle, liée au développement durable nous a amenée à nous questionner dès le départ sur les conceptions initiales des élèves. En effet, nous avons, grâce à nos différentes lectures et notre propre vécu, émis l'hypothèse que les élèves de cycle 1 avaient des conceptions initiales déjà établies malgré leur jeune âge. Pour tester cette hypothèse nous avons mis en place une séance de recueil des conceptions initiales en les questionnant sur ce qu'était pour eux la nature (**fig. 11**).

À la question « qu'est-ce que la nature ? » les élèves ont répondu différemment. Nous retenons deux types de réponse : la nature en tant que lieu de vie et d'habitation ; la nature en tant que paysage. En effet, un peu plus de la moitié des élèves a défini la nature comme étant un lieu abritant la vie des animaux ou des végétaux, en qualifiant même pour un élève la nature comme « environnement ». Nous avons été surprises

que ce terme soit déjà maîtrisé par un élève de grande section. L'ensemble des élèves a demandé que ce mot soit expliqué, et l'élève, Alexis, a répondu de lui-même « l'environnement c'est tout ce qu'il y a autour de nous ». Pour l'autre moitié des élèves la nature ne relève que du paysage. Pour eux, la nature n'abrite pas la vie animale et considérant que les végétaux (les arbres) ne sont pas vivants, ils font une sorte de généralité : « la nature ce sont les arbres » ou « la nature c'est la forêt ». Les deux ensembles de réponses mettent par ailleurs en évidence le fait que tous les élèves n'ont pas les mêmes connaissances, le même vocabulaire, mais que ce type de projet collectif permet de faire profiter tous les élèves des connaissances de certains, et de les guider au même niveau.

Très vite, la problématique de la pollution est arrivée dans la séance de langage : mais pourquoi ? Il nous semble évident que la pollution est tout de suite mise en lien avec le terme « nature ». Nous avons anticipé le fait que nous parlerions au fil de la séance de la place de l'Homme dans la nature mais n'avons finalement pas eu à le faire étant donné qu'un élève, relativement moteur, a lancé le sujet. Probablement à force d'entendre « il ne faut pas polluer la nature ! » que ce soit à l'école, à la maison, à la télévision, les enfants sont déjà formatés à répéter ce type de phrase. Le problème qui apparaît est tout autre : les enfants savent-ils ce que cela veut dire ? La plupart des élèves a compris que la pollution était dangereuse pour les animaux et les insectes : « si on laisse du papier, les petites bêtes peuvent les manger et mourir ». Aussi, l'ensemble des enfants s'accorde à dire que ce sont « les Hommes » ; « les gens » qui polluent.

Les conceptions initiales les plus alarmantes relèvent de la question « que fait l'Homme dans la nature ? ». Nous avons été inquiétées d'entendre des réponses si graves dans des bouches si innocentes que celles d'enfants de maternelle. En effet, comme le montrent les retranscriptions déjà citées, nous constatons que les élèves de grande section placent l'Homme comme un tueur et éradicateur de certaines espèces. La remarque d'Anicet « on tue des centaines de milliers d'animaux alors qu'ils ne nous ont rien fait » a été l'occasion de parler collectivement de l'emprise et du pouvoir des Hommes face à des animaux impuissants et apeurés. Dans l'ensemble, les réponses se ressemblent et prennent une forme grave.

Nous pensons que les élèves ne sont pas des pages blanches concernant ce sujet. À cause ou grâce, on ne sait pas trop, à la démocratisation du développement durable, les enfants ont des représentations initiales à la hauteur de ce qu'ils entendent à

longueur de journée. Les Hommes détruisent la nature et ils tuent des animaux qui ne nous ont rien fait. Concernant les causes de ces conceptions bien ancrées dans leurs têtes, on note que les différents travaux déjà menés en classe avec le titulaire pourraient être à l'origine de cela. En effet, l'école, très mobilisée dans la promotion du DD, mène de nombreuses séquences et travaux déjà cités. L'approche de l'enseignant ne serait-elle pas uniquement formelle et behavioriste, du type « promotion des écogestes » ? Dans tous les cas, les enfants ont conscience qu'il se passe quelque chose dans le monde et qu'il faudrait que les choses changent.

Les représentations finales (**fig. 12**) des élèves sont assez surprenantes. Lorsque nous avons questionné les élèves individuellement en fin de projet, nous avons constaté une nouvelle problématique. Nombreux sont les enfants qui associent la nature à la forêt. Pour eux, la nature est l'environnement proche et connu. La forêt, étant un lieu que les élèves ont pour la plupart déjà rencontré, alors ils considèrent que la nature n'est que la forêt. Pour la majorité des élèves, la nature est présente dès l'instant qu'il y a présence de végétaux.

Pour plus de lisibilité des résultats, nous aurions dû mener la séance de recueil des conceptions initiales individuellement, pour pouvoir mettre en relation les conceptions de départ et de fin de projet.

De manière générale, les conceptions des élèves permettent de faire ressortir deux conduites typiques : ceux qui sont très au fait des soucis environnementaux et ceux qui ne se sentent pas concernés par le thème.

4.2. Hypothèse 2

Pour pouvoir répondre à notre problématique « l'art, l'éveil au sensible sont-ils de bons moyens pour éduquer au développement durable à la maternelle ? », nous avons émis une hypothèse telle que : l'art permet de se rapprocher du vécu des élèves ; de créer un lien fondamental entre leur vie personnelle et leurs apprentissages ; et il leur provoque des émotions.

Afin de discuter de cette hypothèse, nous avons choisi d'analyser les productions orales des élèves justifiant le choix de leur œuvre préférée. Nous nous attendions à ce que les élèves fassent le rapprochement avec leur propre vécu. Procédons à l'explicitation des propos des élèves. Avant tout, les élèves ont choisi leur œuvre préférée, comme expliqué dans la partie dédiée à la présentation du sujet. À la suite de cela, nous leur avons demandé de justifier leur choix en les questionnant « pourquoi as-tu choisi cette

œuvre ? ». Leurs réponses ont été retranscrites (**fig. 14**) afin de constituer les cartels des œuvres pour l'exposition de classe. Il en ressort plusieurs types de choix :

- Représente un sujet affectionné par les élèves (Lily, Naomie, Irène, Appoline, Grégoire, Manon, Anicet, Alexis R., Dylan)
- Représente le vécu ou remémore un souvenir (Yanis, Desmond, Gabriel, Baptiste, Kaylia, Anaëlle, Léana)
- Parce que c'est joli/beau (Lily, Naomie, Appoline, Anaëlle, Alina, Alice)
- Provoque un sentiment particulier (Anthelme, Anaëlle, Alina, Léana, Alice)
- Représente quelque chose de désiré par les élèves (Irène, Yanis, Grégoire)

Nous notons que les réponses des enfants sont pour la plupart en lien avec leurs goûts ou leurs vécus. En effet, soit les élèves justifient leur préférence en disant par exemple « j'aime bien les taureaux » (Irène), « j'aime bien en cueillir » (Naomie), « j'adore les chats et j'adore l'Égypte » (Grégoire) ; soit ils le justifient en expliquant « ça me fait penser à Fausto » (Desmond), « ça me rappelle des souvenirs » (Gabriel). Ce qui prouve que les arts permettent de se rapprocher du vécu des jeunes élèves pour pouvoir faire du lien et donner du sens aux apprentissages.

Concernant les réponses des enfants visant à confirmer l'hypothèse selon laquelle les arts provoquent aux élèves des émotions, nous constatons que 5 élèves sur 21 énoncent cela dans la justification de leur choix. En effet, Anthelme explique « je me sens bien quand je regarde cette œuvre d'art », Anaëlle aussi dit « quand je la regarde je me sens bien », Alina, Léana et Alice elles, sont « contente[s] ». On peut donc, bien que cet ensemble d'élève ne représente qu'à peine un quart de notre population, évoquer que les arts provoquent chez nos élèves certaines émotions. Pour répondre encore plus précisément à cette hypothèse, nous aurions pu en amont travailler sur les différents types d'émotions. Malgré tout, lors de la phase de bilan en classe entière, nous avons demandé aux élèves à quoi servait l'art. Un élève a répondu, dans la plus grande simplicité et résumant à lui seul une partie de notre projet « les œuvres d'art nous servent à nous sentir bien, à nous fabriquer des émotions ».

Dans nos recherches, nous avons lu que s'appuyer sur le sensible dans la pédagogie était l'occasion de transmettre une culture commune, partager des valeurs et des connaissances. Aussi, les arts permettent aux élèves de découvrir le monde autrement, et par conséquent de mieux le comprendre et devenir un citoyen averti et réfléchi. Enfin, nous constatons avec engouement que s'appuyer sur les émotions et les ressentis des

élèves permet de donner beaucoup plus de sens aux apprentissages, qui sont dès lors plus efficaces et aisés pour les élèves.

4.3. Hypothèse 3

La troisième et dernière hypothèse que nous avons émise était la suivante : les élèves ont conscience que leurs choix ont des impacts sociaux, environnementaux ou personnels, et ils sont capables de les anticiper pour en limiter les impacts.

Pour pouvoir éclaircir cette hypothèse, nous avons analysé la séance de débat philosophique sur le choix. Cette séance est intervenue naturellement après que les élèves ont choisi l'œuvre qu'ils préféraient. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les élèves ont su justifier leurs choix selon différents critères (beauté, souvenir, désir, émotion). Au regard de leurs capacités de communication et de réflexion, nous n'avons pas hésité à mettre en place ce type de séance.

Il ressort de cette séance l'affiche du choix (**fig. 6**). Les élèves ont décidé d'y écrire que les choix étaient là pour décider ce que l'on veut ou ce qui pourrait être bien : on ne choisit jamais quelque chose que l'on ne veut pas ou qui serait mal pour nous. Ceci est à rapprocher du fait que l'on « fait des choix en fonction de nos goûts ». Malgré leur jeune âge les enfants ont pleinement conscience que les choix et décisions sont pris selon nos préférences, habitudes et goûts. Les élèves ont souhaité apposer sur l'affiche qu'il y a « certains choix [qui] sont difficiles à faire », et nous ont cité pour exemple le choix des métiers car c'était pour toute la vie. Un élève a par ailleurs fait référence au choix d'avoir ou non des enfants. La notion d'engagement sur le long terme est maîtrisée chez une petite partie des élèves. Ces exemples sont mobilisés pour explorer les choix ayant des impacts personnels. Aussi, les choix ont un impact sur soi-même puisqu'ils ont expliqué qu'il fallait faire des choix tels que : que manger ou boire ; avec quelle couleur dessiner...etc.

Les enfants semblent avoir assimilé le fait que les choix qu'ils font peuvent avoir un impact au niveau social et relationnel. En effet, ils nous ont expliqué qu'ils avaient le choix de jouer ou non avec des camarades et que cela pouvait parfois engendrer des désaccords ou conflits. À leur échelle et selon leurs propres vécus, les élèves sont tout à fait capables de comprendre les enjeux des choix du point de vue social.

Concernant les impacts environnementaux de leurs choix, les élèves n'y ont pas songé d'eux-mêmes lors de la séance de débat philosophique sur le choix. C'est lors de la phase de bilan que nous avons alors décidé de faire le lien entre nos choix et la nature.

Les élèves ont tout de suite parlé des déchets (sujet étudié avec le titulaire de la classe), et qu'ils avaient le choix de les mettre par terre ou à la poubelle, mais que le choix le plus juste était de les mettre à la poubelle.

Dès lors que nous avons effectué la séance de débat philosophique sur le choix, nous avons pu faire du lien entre le choix et les albums de jeunesse. L'étude de l'ouvrage *Le destin de Fausto* a été pour les élèves l'occasion de constater que les choix faits par un seul individu pouvaient avoir une répercussion sur tout son environnement. Nous avons aussi pu étudier l'effet d'un choix fait par la force : tout le monde a le droit de dire non à quelque chose, en référence aux fleurs et animaux qui se laissaient appartenir à Fausto. Dans *Le loup qui aimait les arbres*, les enfants ont su déterminer la moralité de l'histoire : un méchant loup décide/choisit de couper des arbres pour fabriquer et vendre des barbe-à-papa. Les enfants sont en mesure d'expliquer que son choix cause du tort aux oiseaux, puisqu'ils n'ont plus d'habitat, et à tous les animaux qui ont besoin des arbres pour respirer. Le choix du Grand Chelou est responsable de bien des malheurs.

Ces ouvrages montrent les effets de choix que l'on qualifiera de négatifs, ayant ainsi des effets négatifs.

L'album *Un océan à sauver* présente à la fin le choix d'Elouan, qui décide de ne plus utiliser de plastique, de peur qu'il ne se retrouve dans le ventre d'une baleine. Par ce choix, dit positif, les élèves ont compris que l'impact serait positif. En effet, si Elouan n'utilise plus de plastique alors il y en aura moins dans la mer, et les animaux marins risqueront moins d'en avaler. Nous avons apprécié, tout comme les enfants, la finalité à caractère positif et plein d'espoir : « un jour viendra où les baleines et les autres animaux marins évolueront dans un océan de plus en plus propre ». Un élève a conclu en exprimant son point de vue : « donc si on fait des efforts, la Terre sera plus belle ». Les enfants ont des connaissances quant aux choix et leurs impacts. Notre rôle a été de les guider pour l'oralisation de ces connaissances, grâce à l'étayage pendant la discussion à visée philosophique et les questions de compréhension pour les séances décrochées de compréhension écrite.

4.4. Difficultés et améliorations

Ce projet étant lié aux œuvres d'art, nous regrettons un travail plus approfondi sur le lexique lié aux œuvres d'art. Ainsi, à l'avenir, dans notre programmation nous incluons une séquence liée à l'Art et l'Histoire de l'Art.

Ce projet cherchant à susciter des émotions chez les élèves telles que l'admiration, la joie, la tristesse, l'amour, la peur, il nous aurait fallu travailler en amont sur les émotions et sentiments car élèves n'étaient pas au clair avec ceux-ci lors des séances de langage et de questionnaires. En effet, nous avons été limités dans les réponses aux questions du type « que ressens-tu lorsque tu regardes cette œuvre d'art ? » ; « comment trouves-tu la nature ? comment te sens-tu lorsque tu es dans la nature ? ». Ce type de projet serait alors tout à fait envisageable en élémentaire, les élèves sachant globalement s'exprimer quant à leurs émotions et ressentis.

En guise d'activité de prolongement, nous aurions pu, en dehors du contexte sanitaire actuel, aller visiter le Musée des Beaux-Arts de Tours, pour donner encore plus de sens au projet, et susciter chez les élèves des souvenirs de visite. En effet, certains élèves (6) ont préféré une œuvre conservée à Tours, et auraient alors pu la voir en réalité dans son lieu de conservation. Cela aurait aussi pu permettre de se rendre compte que les reproductions proposées ne sont pas à l'échelle réelle.

Une question est apparue durant notre recherche : quels sont les piliers du DD sollicités durant notre projet ? Nous ne retenons quasiment que le pilier environnemental. Or nous avons compris que pour mener à bien un projet complet en EDD il faut lier les trois sphères. Ce constat de recherche nous amène à réfléchir et amener des pistes : pourquoi ne nous sommes-nous cantonnés qu'à l'environnemental ? C'est bien une preuve que nos propres conceptions initiales par rapport au DD sont davantage liées à l'environnement, et que nous en avons fait les frais. Une possibilité serait d'élargir les thèmes représentés dans les œuvres d'art pour travailler différents piliers du DD : montrer des paysages abîmés (social et environnemental), de l'art ethnique pour tendre à découvrir d'autres types de sociétés que celle connue des élèves (social), de l'art engagé et environnemental (social, économique, environnemental) ...etc.

Conclusion

Notre recherche avait pour dessein de répondre à la problématique : l'art, l'éveil au sensible et au beau sont-ils des bons moyens pour éduquer au développement durable ? Pour cela, nous avons émis trois hypothèses de recherche, qu'il nous fallait démontrer. Afin de répondre aux hypothèses et à la problématique, nous avons mis en place un projet de classe mêlant EDD et arts.

Au terme de ce projet et de son analyse, nous sommes en mesure de valider la première hypothèse : les élèves de cycle 1 ont des conceptions initiales liées à la nature, l'environnement et le DD déjà très présentes et même préconçues. Ces représentations sont dues à l'information incessante et à des pratiques pédagogiques moins en adéquation avec les recommandations officielles et celles des spécialistes. Notre projet a été de ne pas rentrer davantage dans le sens de leurs conceptions initiales mais bien au contraire, d'éveiller autrement à la préservation de l'environnement. Pour cela, s'appuyer sur les arts nous semblait, selon notre deuxième hypothèse, être un bon moyen pour évoquer le vécu des élèves et susciter chez les apprenants un certain nombre d'émotions, visant finalement à éduquer par le sensible. Au regard des résultats issus de la séance dédiée au choix de l'œuvre préférée et à son explication, il ressort que les œuvres d'art provoquent chez la majorité des élèves des souvenirs, ou des sentiments de bien-être. Ainsi, nous pouvons confirmer cette hypothèse. Nous rajoutons que les arts, créant un lien fort avec la vie personnelle des élèves, garantissent les apprentissages en faisant sens.

Aussi, le sens est donné aux apprentissages lorsque les élèves en sont acteurs. La

communauté éducative s'accorde à dire qu'un élève à qui l'on donne l'occasion de faire des choix et qui est en mesure d'en faire et de les justifier est acteurs de ses apprentissages. Concernant les choix, notre dernière hypothèse était que les élèves ont conscience des choix qu'ils font et qu'ils en connaissent les impacts et les conséquences. Grâce aux réponses obtenues lors de la discussion sur le choix et l'étude d'albums de jeunesse, nous pensons que la quasi-totalité des enfants a conscience des retombées positives ou négatives de leurs choix. Cela peut cependant être approfondi dans d'autres domaines.

Avoir mené avec des élèves de grande section un projet d'EDD a été pour eux l'occasion de réfléchir à propos du monde actuel, du monde passé (œuvres d'art) et de commencer à penser au monde du futur (albums de jeunesse). L'EDD permet aux élèves de se construire une identité de citoyen réfléchi et avisé, indispensable à la vie en société. Les placer en tant qu'acteurs de leurs apprentissages, et en donner du sens leur permet de construire une réflexion liée au DD qu'ils continueront de nourrir durant toute leur scolarité.

L'étude n'ayant été menée que sur une classe, nous ne pouvons pas être certains de l'efficacité du passage par les arts et le sensible pour éduquer au développement durable. Cependant nous pensons globalement que cela peut être un bon moyen pour éveiller les élèves à la beauté de la nature, et tendre à sa préservation. Dans l'ensemble, la classe ayant été très réceptive, tant aux arts qu'aux discussions ou débats à visée philosophique, nous ne pouvons être que satisfaits et tentés de mener un même projet plus abouti sur d'autres niveaux et d'autres publics. Il nous tarde de pouvoir commencer un projet dans le même type avec pour support des œuvres beaucoup plus engagées, issues du courant de l'art environnemental, permettant aux élèves d'être confrontés à une réalité retranscrite dans les arts. Ce type d'œuvre serait une véritable opportunité pour développer davantage leur esprit critique, leur sens de l'observation et leur réflexion.

Bibliographie

Généralités sur le développement durable et l'environnement

ALLEMAND Sylvain, Le développement durable, éditions Autrement, Paris, 2006, 95p.

ASPE Chantal, JACQUÉ MARIE, « Entre engagement et aliénation : les paradoxes de l'acte éco-citoyen », Faire Savoirs, n°9, décembre 2010, pp. 9-18.

BLANDIN Patrick, « L'adaptabilité durable, une nouvelle éthique. Entretien », Vraiment durable, Victoire éditions, n°1, 2012, pp.13-32.

DELMAS Corinne, « Chantal Aspe, Marie Jacqué, Environnement et société. Une analyse sociologique de la question environnementale », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 03 juillet 2012, consulté le 04 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/8825> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.8825>

JÉGOU Anne, « Les géographes français face au développement durable », L'Information géographique, vol. 71, 2007, pp. 6-18.

LARRÈRE, Catherine, « Les éthiques environnementales », Natures Sciences Sociétés, 2010/4 (Vol. 18), p. 405-413.

MATAGNE Patrick, « Aux origines de l'écologie », Innovations, De Boeck Supérieur, 2003, n°18, pp. 27-42.

VINCENT Clément, Le développement durable : un concept géographique ?, Géoconfluences, 2004, disponible sur : < <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/DevDur/DevdurScient.htm> >

Éducation au développement durable

ALLAIN Jean-Charles, Education au développement durable au quotidien, initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3, CRDP, Bourgogne, 2011.

CHALMEAU Raphaël, JULIEN Marie-Pierre, VERGNOLLE MAINAR Christine, LÉNA Jean-Yves, « Le développement durable, son éducation et ses valeurs : quelles représentations des étudiants selon les filières. », 6e colloque international du RIFEFF, Juillet 2015, Patras, Grèce, pp.656-668.

CHETOUANI Lamria, « Chapitre 1. Conceptualisation de la notion de 'développement durable' en EDD : une affaire de vocabulaire », in : DIEMER, Arnaud (dir.), Education au développement durable, enjeux et controverses, De Boeck Supérieur, 2014, 496p., pp.33-56.

COQUIDÉ Maryline, « Sensibiliser au développement durable en maternelle ? », in GRANER Maridjo, L'éducation à l'environnement et au développement durable, dossier thématique, Ecole changer de cap, 2019, pp.50-58.

FERRERA DE SOUZA Adrien, « Faire des choix », Cahiers pédagogiques, Actualité de la métacognition, n°563, Septembre 2020, disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-des-choix>

FLIPO Fabrice, « Education au développement durable : l'enjeu du XXIe siècle ? », Pour, n°198, 2008, pp.41-45.

GIBERT Anne-Françoise, Éduquer à l'urgence climatique, Dossier de veille de l'IFÉ, n°133, mars 2020, 44p.

HAGÈGE Hélène, BOGNER Franz X., CAUSSIDIER Claude, « Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable », in BIDOU Jean-Étienne (dir.), Éducation relative à l'environnement, regards, recherches, réflexions, Volume 8, 2009.

JACQUÉ Marie, « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », Cahiers de l'action, n°47, 2016, pp. 13-19.

LANGÉ Jean-Marc, VICTOR Patricia, JANNER Martine, « Vers l'élaboration d'indices, mesure de l'efficience de l'éducation au développement durable en milieu scolaire », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010, 11p.

MONTERO Céline, WONE Elise, « Chapitre 15. En quoi les discussions à visée philosophique peuvent-elles contribuer à l'éducation au développement durable ? », in DIEMER Arnaud et al., Education au développement durable, De Boeck Supérieur, 2014, pp. 307-321.

MUSSET Marie, L'éducation au développement durable, Dossier d'actualité de la VST, n°56, septembre 2010, 15p.

SAUVÉ Lucie, « Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporain d'une éducation relative à l'environnement », Education et francophonie, vol. 37, n°2, automne 2009, pp.1-10.

THUBÉ Francis, « COP 21 et éducation, compte-rendu », Education relative à l'environnement, Regards – Recherches – Réflexions, 2016, n°13, 3p.

Les arts et le sensible

AGEEM, Osons les arts, semons des graines de culture..., Congrès AGEEM, Académie de Versailles, 2019, 28p.

BACHELARD Dominique, « Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde « non-humain » », in BIDOUE Jean-Étienne (dir.), Éducation relative à l'environnement, regards, recherches, réflexions, Volume 8, 2009.

BLANC Nathalie. « 29. Art, création et développement durable », in : Le développement durable à découvert [en ligne]. Paris : CNRS Éditions, 2013, pp.328-329 (généralisé le 06 mars 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editions-cnrs/10888>>. ISBN : 9782271119131. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.10888>.

BOUSQUET, Marie, GLODEK, Anita (dir.), L'art à la maternelle : En jeu(x), quels enjeux, quelles places, quelles finalités ?, mémoire de master MEEF, 2016-2017, ESPE de l'Académie de Paris, 52p.

COAL, Art, écologie et développement durable, état des lieux international des initiatives (part 1), étude réalisée par COAL, janvier-mars 2011, 59p., pp.16-75.

MIRGALET Christine, « Comment le goût esthétique vient aux enfants », Du goût : l'éducation à la sensibilité, Tréma, n°11, 1997, 8p.

PLANCHE Édith, « Éduquer à l'environnement par l'approche sensible, art, ethnologie et écologie », in GRANER Maridjo, L'éducation à l'environnement et au développement durable, dossier thématique, Ecole changer de cap, 2019, pp.59-68.

TERRIEN Pascal, « La place des émotions dans l'acquisition des connaissances et compétences », Colloque la pédagogie du sensible, 9 mai 2012, CDDP de Meurthe-et-Moselle, disponible sur <http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/atelier-54-nancy/se-former/conferences-et-animations/la-pedagogie-du-sensible.html>

Ressources officielles

Eduscol, « La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif », septembre 2015, disponible sur : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf >, consulté le 11/06/2021.

Eduscol, « Le parcours citoyen de l'élève », mis à jour en mai 2021, disponible sur : < <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve> >, consulté le 12/05/2021.

Eduscol, « Le partenariat autour du développement durable », mis à jour en novembre 2020, disponible sur : < <https://eduscol.education.fr/1125/le-partenariat-autour-de-l-edd> >, consulté le 08/05/2021.

Eduscol, « Les enseignements et l'éducation artistiques, une éducation de la sensibilité et par la sensibilité », mars 2016, disponible sur : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/43/1/2_RA_C2_C3_EEA-_education-sensibilite_570431.pdf >

Eduscol, « Mise en œuvre du parcours éducatif de santé », Guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives, juin 2017, 25p., disponible sur : <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>

Ressource officielle du ministère de l'Éducation Nationale, « Education au développement durable », disponible sur : < <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136> >

Table des illustrations

Fig. 1 : Schéma des trois piliers du développement durable, Vigneron, d'après A. Villain, 2008, CC partage dans les mêmes conditions	50
Fig. 2 : Tableau comparatif des programmes de 2015 et 2020 en matière de développement durable.....	53
Fig. 3 : 17 Objectifs du Développement Durable (ODD), ONU	54
Fig. 4 : Grille de séquence	57
Fig. 5 : Mur de la classe pendant l'exposition temporaire	58
Fig. 6 : Affiche de la classe, trace écrite de la séance sur le choix.....	59
Fig. 7 : Affiche de la classe, trace écrite de la séance sur la beauté.....	60
Fig. 8 : Photographies de l'exposition de la classe (en noir des travaux réalisés avec le titulaire)	
Fig. 9 : Tableau présentant les œuvres et leurs légendes	65
Fig. 10 : Tableau présentant les ouvrages de littérature de jeunesse étudiés en séances décrochées.....	67
Fig. 11 : Conceptions initiales des élèves (S1).....	69
Nous avons trié les réponses des élèves et reporté les plus fréquemment énoncées.	70
Fig. 12 : Questionnaire final et réponses des élèves (S8)	71
Fig. 13 : Grille d'observations	72
Fig. 14 : Les choix et justifications des élèves.....	75

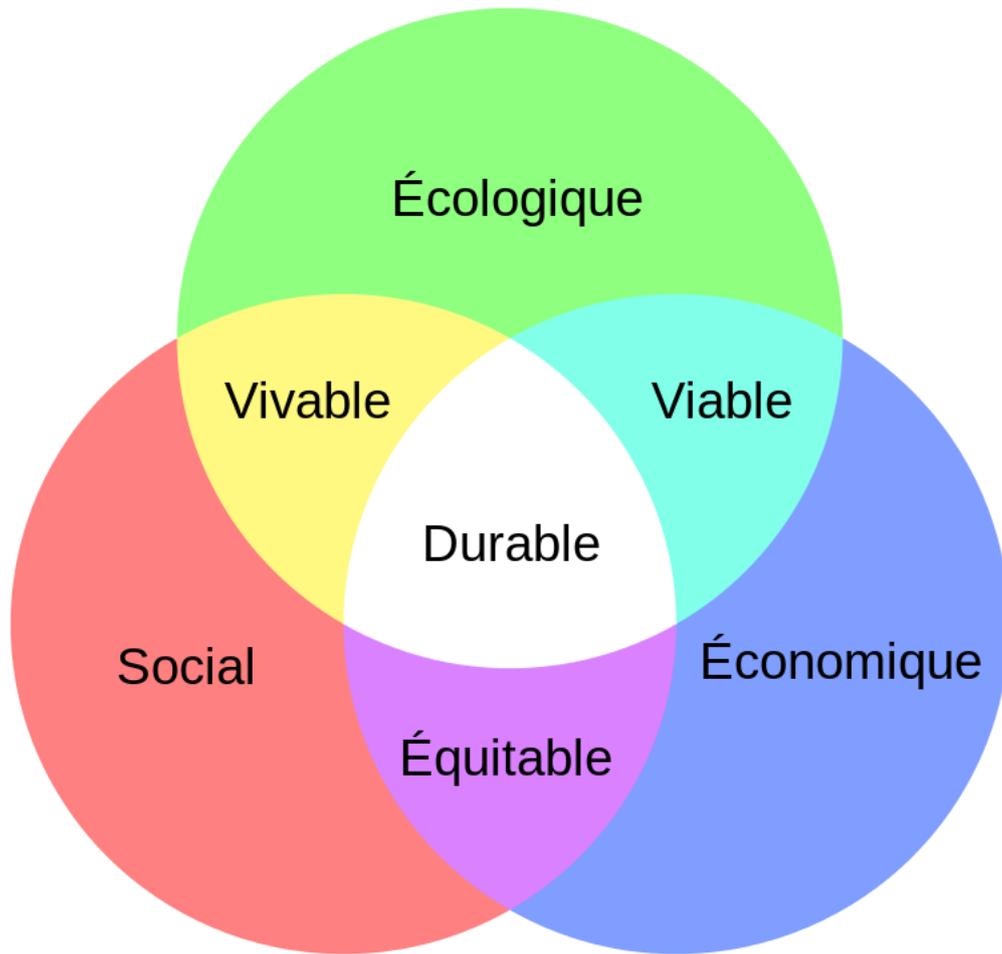


Fig. 1 : Schéma des trois piliers du développement durable, Vigneron, d'après A. Villain, 2008, CC partage dans les mêmes conditions

Les programmes de 2015	Les programmes de 2020
<p>Cycle 1 : Découvrir différents milieux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation de l'environnement proche. - Initier à une attitude responsable (respect des lieux, de la vie, connaissance de l'impact de certains comportements sur l'environnement...). 	<p>Cycle 1 : Découvrir l'environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation de l'environnement à « hauteur d'élève » au sein de l'école et de ses abords. - Interroger les gestes du quotidien, faire prendre conscience aux élèves d'interactions simples, de les initier à une attitude responsable (respect des lieux, de la vie, connaissance de l'impact de certains comportements sur l'environnement...). <p>Nouvel attendu de fin de cycle pour le domaine 5 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commencer à adopter une attitude responsable en matière de respect des lieux et de protection du vivant.
<p>Cycle 2 :</p> <p>EMC :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre soin de soi et des autres : le soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain ; le soin des biens personnels et collectifs. - Prendre des responsabilités dans la classe et dans l'école : le développement durable <p>Questionner le monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer des modes de vie selon les époques et les cultures - Comprendre qu'un espace est organisé : Le rôle de certains acteurs urbains : la municipalité, les habitants, les commerçants... - Identifier des paysages : Quelques paysages de la planète et leurs caractéristiques. 	<p>Cycle 2 :</p> <p>En page de garde : « modifications apportées [...] afin de renforcer les enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable ».</p> <p>Ajouts en lien avec le socle commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques : <ul style="list-style-type: none"> ➔ Cet enseignement [questionner le monde] développe une attitude raisonnée fondée sur la connaissance ; il concourt au développement d'un comportement responsable vis-à-vis des autres, de l'environnement, de sa santé. Des gestes simples favorisent la connaissance et l'acquisition de règles d'hygiène (propreté, alimentation, sommeil), de sécurité et de protection de l'environnement. - Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine : <ul style="list-style-type: none"> ➔ A cette occasion [dans la discipline questionner le monde], l'impact de l'activité humaine sur l'environnement proche ou plus éloigné est abordé. <p>EMC :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer le sens de la responsabilité par rapport à soi, aux autres et à l'environnement. - « Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société. En particulier, les actions concernant l'éducation au développement durable, au service de la prise de conscience écologique, ont vocation à contribuer à la culture de l'engagement individuel comme collectif, citoyen avant tout, au service du respect et de la protection de l'environnement à toutes les échelles, et à court et moyen termes. » - Développer le sens de l'intérêt général : Ajout de l'initiation au développement durable et à la sensibilisation des biens communs (ressources, biodiversité...) <p>Questionner le monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et comprendre des interactions simples entre modes de vie et environnement à partir d'un exemple (l'alimentation, l'habitat, le vêtement ou les déplacements). - Comprendre qu'un espace est organisé : Le rôle joué par certains acteurs urbains ou du village (la municipalité, les habitants, les commerçants, etc.) dans l'environnement, à partir d'un exemple lié au traitement des déchets, à la place de la nature en ville, aux déplacements ou à la qualité de l'air. - Identifier des paysages : ajout de Comparer des paysages d'aujourd'hui et du passé pour mettre en évidence quelques transformations.

	<p>L'enjeu concernant les nouveautés du programme de 2020 du cycle 2 en EMC et questionner le monde est de faire comprendre les relations que nous avons avec nos milieux, et les conséquences que cela peut avoir sur l'environnement.</p>
<p>Cycle 3 :</p> <p>EMC :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude : le soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain. <p>Géographie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés structure l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4. Ils introduisent un nouveau rapport au futur et permettent aux élèves d'apprendre à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable. - Consommer en France : satisfaire les besoins en énergie, en eau ; satisfaire les besoins alimentaires. - Mieux habiter : favoriser la place de la « nature » en ville ; recycler ; habiter un écoquartier. 	<p>Cycle 3 :</p> <p>Idem que pour le cycle 2. En page de garde : « modifications apportées [...] afin de renforcer les enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable ».</p> <p>Ajouts en lien avec le socle commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer <ul style="list-style-type: none"> ➔ Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale : L'enseignement des langues vivantes fait également découvrir à l'élève d'autres cultures, d'autres manières de comprendre le monde et d'en appréhender les problématiques humaines, sociétales, économiques et environnementales. ➔ Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques : argumenter pour distinguer une connaissance scientifique d'une opinion sur des enjeux majeurs, comme ceux liés à l'importance de la biodiversité et au développement durable. - Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen <ul style="list-style-type: none"> ➔ L'éducation au développement durable en constitue un élément important : mener des actions concrètes dans les écoles, en faveur de la protection de l'environnement, offre autant d'occasions pour les élèves de développer leur sens de l'engagement. L'enseignement de sciences et technologie développe progressivement chez les élèves un regard critique sur les objets du quotidien, du point de vue de l'impact engendré par leur création, leur utilisation et leur recyclage sur l'exploitation des ressources de la planète. - Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine <ul style="list-style-type: none"> ➔ Histoire : étudier des moments historiques qui construisent l'histoire de France, l'inscrivent dans l'histoire de l'humanité et sensibilisent les élèves aux phénomènes de longue durée. ➔ L'histoire-géographie, les sciences et la technologie et l'enseignement moral et civique, par leur contribution à l'éducation au développement durable, participent à la compréhension des effets des activités humaines sur l'environnement. <p>EMC :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En particulier, les actions concernant l'éducation au développement durable, au service de la prise de conscience écologique, ont vocation à contribuer à la culture de l'engagement individuel comme collectif, citoyen avant tout, au service du respect et de la protection de l'environnement à toutes les échelles, et à court et moyen termes. Dans des échanges contradictoires, pouvant prendre appui sur la littérature jeunesse, des écrits documentaires ou journalistiques, les élèves sont initiés à débattre de manière démocratique et à penser de façon critique. Ils acquièrent dans ces débats les capacités à établir des liens entre des choix, des comportements et leurs impacts environnementaux (climat, biodiversité, développement durable) et à comprendre les perspectives des acteurs impliqués dans les problématiques abordées. Celles-ci prennent appui sur les observations du vivant, les expériences vécues dans l'école et son environnement ou l'étude de documents qui procèdent à une progressive « acculturation » écologique.

	<ul style="list-style-type: none"> - Solidarité et intérêt général : comprendre la notion de bien commun dans la classe, l'école, l'établissement, la société et l'environnement. <p>Histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thème 2, CM2 : les énergies majeures de l'âge industriel (charbon puis pétrole) et les changements sociaux et environnementaux liés. <p>Géographie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thème 1, CM2 : déplacement et développement durable <p>Sciences et technologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser aux enjeux du changement climatique, de la biodiversité et du développement durable. - Enjeux sociétaux contemporains (changement climatique, biodiversité, développement durable). <p>Mathématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les thèmes du changement climatique, du développement durable et de la biodiversité doivent être retenus pour développer des compétences en mathématiques et favoriser les liens avec les disciplines plus directement concernées. Une entrée par la résolution de problèmes est à privilégier. Les capacités suivantes peuvent être mobilisées dans ce cadre : utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux ; calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux ; résoudre des problèmes en utilisant des fractions simples, les nombres décimaux ; comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre), aire, volume, angle ; utiliser les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs ; résoudre des problèmes impliquant des grandeurs (géométriques, physiques, économiques) en utilisant des nombres entiers et des nombres décimaux. <p>Les programmes de 2020 mettent en valeur la pluridisciplinarité du DD. Ils montrent bien que dans toutes les disciplines le DD doit être étudié (en langues vivantes notamment). Au cycle 3 les élèves sont amenés à réfléchir sur le changement climatique et les prises de consciences écologiques de chacun.</p>
--	---

Fig. 2 : Tableau comparatif des programmes de 2015 et 2020 en matière de développement durable


OBJECTIFS 
DE DÉVELOPPEMENT DURABLE



Fig. 3 : 17 Objectifs du Développement Durable (ODD), ONU

CYCLE : NIVEAU : PÉRIODE : 4	1 GS	ÉVEIL À LA BEAUTÉ DE LA NATURE — LA NATURE TELLE QU'ON L'AIME	DOMAINE : EXPLORER LE MONDE SOUS DOMAINE : L'espace – découvrir l'environnement
NOMBRE DE SÉANCES : EFFECTIF PRÉVU : groupe classe (21)	9		
OBJECTIFS :			
<ul style="list-style-type: none"> - Éveiller la conscience écologique - Mettre en œuvre les compétences psycho-sociales des élèves - Développer sa sensibilité - Développer l'observation et la description - Prendre des décisions et faire des choix 			
ATTENDUS DE FIN DE CYCLE :			
- Commencer à adopter une attitude responsable en matière de respect des lieux et de protection du vivant			
SUPPORTS SUR LESQUELS S'APPUYER :			
<ul style="list-style-type: none"> - Albums de jeunesse (<i>Le destin de Fausto, De rêves et d'eau, Mon premier bain de forêt, Un océan à sauver, Le loup qui aimait les arbres, Le secret du rocher noir</i>) - Reproductions d'œuvre d'art - Représentations de musées 			
SÉANCE	OBJECTIF GÉNÉRAL	RÉALISATION / CONSIGNES	REMARQUES/DIFFÉRENCIATION
1 RECUEIL DES CONCEPTIONS INITIALES	Réfléchir sur un thème très général Oser entrer en communication Exprimer ses sentiments par rapport à la nature	En classe entière dans la salle de motricité, en ronde : - PE présente l'objectif de la séance : « vous allez me parler de quelque chose d'important : la nature. J'ai besoin de vous poser des questions car après les vacances nous aurons un projet lié à la nature. Pour cela j'ai besoin de savoir ce que vous savez à propos de la nature ». - PE donne seulement la parole, pose les questions et reformule les propos des élèves - Questions posées : # Qu'est-ce que la nature ? # A quoi ça sert la nature ? # Qu'est-ce qu'il y a dans la nature ? # Où est la nature ? # Que ressentez-vous par rapport à la nature ? # Faut-il faire attention à la nature ? - Bilan : « Vous avez répondu à mes questions, maintenant j'en sais plus sur ce que vous connaissez de la nature. »	<u>Critères de réalisation :</u> - Écoute les autres - Attend son tour pour prendre la parole - Répond à des questions // nature <u>Différenciation :</u> - Prendre en individuel les élèves qui n'osent pas rentrer en communication <i>Cet échange collectif et interactif est enregistré pour faciliter la retranscription du PE.</i>
2 PRÉSENTATION DU PROJET ET DES ŒUVRES	Prendre part à un projet collectif (de classe) Observer et décrire des œuvres d'art	Coin regroupement, groupe classe : - PE explique le projet de classe : pendant nos séances liées à la nature, je vous présenterai des tableaux, des œuvres d'art, vous les décrirez. Ensuite, vous en choisirez une, et m'expliquerez pourquoi vous avez choisi celle-ci. Quand tous les élèves auront choisi leur œuvre d'art, on montera ensemble une exposition, comme dans un musée, mais dans le couloir et présenterez votre musée de la nature à une autre classe ou au maître. C'est un projet qui vous permettra d'observer la nature à travers les arts, et de faire des choix et de les expliquer. - PE présente au tableau 1 œuvre type et la décrit avec un vocabulaire particulier : tableau, peinture, couleurs, lumières, formes, - PE affiche au tableau 15 œuvres et demande aux élèves de les décrire	<u>Critères de réalisation :</u> - Observe les œuvres d'art et les décrit - Trouve les éléments qui selon lui est représentatif de la nature <i>PE prend soin à décrire un tableau type avec cartel.</i> <i>PE prépare une affiche (voir comment la faire pour que les élèves se souviennent de quoi regarder lorsque l'on décrit et observe une œuvre)</i>
3 LES ŒUVRES	Prendre part à un projet collectif (de classe) Observer et décrire des œuvres d'art Développer sa sensibilité	Rappel et réactivation du projet, groupe classe : - Continuer les présentations des 15 autres œuvres du corpus en ½ groupe. - Les élèves commencent à réfléchir sur un choix d'œuvre.	<u>Critères de réalisation :</u> - Observe les œuvres d'art et choisit celle qu'il préfère le plus - Explique son choix en formulant

	Faire un choix	- Bilan : toutes les œuvres ont été présentées. Je les laisse sur un mur et vous avez toute la semaine pour les observer, réfléchir à une œuvre que vous préférez.	une phrase syntaxiquement correcte <i>PE enregistre les propos des élèves pour faciliter la retranscription</i>
4 <i>LE CHOIX</i>	Faire un choix et le justifier Argumenter Développer sa sensibilité	Regroupement, ½ classe : - PE demande aux élèves du groupe de choisir une œuvre d'art, celle qu'ils préfèrent, qu'ils aiment le plus. - Élèves expliquent pourquoi ils ont choisi cette œuvre, PE enregistre, reformule ou pose des questions supplémentaires, étaye.	<u>Critères de réalisation :</u> - Observe les œuvres d'art et les décrit - Trouve les éléments qui selon lui est représentatif de la nature <u>Différenciation :</u> - Prendre en individuel les élèves qui n'osent pas rentrer en communication
5 <i>DÉBAT PHILO — QU'EST-CE QU'UN CHOIX</i>	Comprendre ce qu'est un choix Comprendre qu'on est libre de faire des choix et de les expliquer	Demi-classe, regroupement : - Séance de débat philo, EMC : qu'est-ce qu'un choix ? - Séance libre de langage et d'échanges sur le choix. - PE questionne, donne la parole et fait interagir les élèves entre eux # qu'est-ce qu'un choix ? # à quoi servent les choix ? # peut-on faire des choix même si on est enfant ? # comment expliquer un choix ? Se justifier ? S'expliquer quand on est enfant ? → PE note au fur et à mesure des phrases énoncées et dictées par les élèves. → mise en commun : lecture des affiches des deux groupes, comparaison des éléments inscrits/manquants. → création collective d'une affiche organisée.	<u>Critères de réalisation :</u> - Écoute les autres - Attend son tour pour prendre la parole - Répond à des questions // choix <u>Différenciation :</u> - Prendre en individuel les élèves qui n'osent pas rentrer en communication
6 <i>DÉBAT PHILO : LA BEAUTÉ</i>	Comprendre ce qu'est la beauté Comprendre qu'on a des goûts différents Expliquer ses goûts	Classe entière, en salle de motricité, en ronde : - Séance de débat philo, Beauté : qu'est-ce que la beauté ? - Séance libre de langage et d'échanges sur le beau. - PE questionne, donne la parole et fait interagir les élèves entre eux # qu'est-ce que la beauté ? # quel est l'inverse de la beauté ? # trouve-t-on tous les mêmes choses belles ? # Quels sentiments nous procurent les choses que l'on trouve belles ? # à quoi ça sert de regarder des choses belles ? # Qui définit les critères de beauté ? # Pour vous est-ce que la nature est belle ? Toujours ? - Bilan : qu'avez-vous fait aujourd'hui ? → Réfléchi et expliqué ce qu'était pour nous la beauté.	<u>Critères de réalisation :</u> - Écoute les autres - Attend son tour pour prendre la parole - Répond à des questions // beauté <u>Différenciation :</u> - Prendre en individuel les élèves qui n'osent pas rentrer en communication
7 <i>MONTAGE DE L'EXPOSITION</i>	Découvrir les modalités d'une exposition Créer et décorer un cadre d'œuvre d'art	En classe entière : - PE fait visiter un musée en virtuel (cF visite du Louvre en interactif ?). Questions sur le musée : qu'y a-t-il dans un musée ? Comment est-il organisé ? - Comment va-t-on faire pour que les classes et les visiteurs de l'école sachent que l'on veut reproduire un musée ? - Décorer, peindre son cadre, puis l'assembler à la colle ou au scotch. Y coller l'image plastifiée. - Présenter et lire le cartel de l'œuvre de chaque élève : qu'y a-t-il d'inscrit ? Les propos des élèves cF. Séance 3.	<u>Critères de réalisation :</u> - Observer et comprendre comment sont agencés les musées, les œuvres d'art - Décorer à l'aide de graphismes connus le cadre qui accueillera l'œuvre choisie

<p>8 RETOUR SUR LE PROJET + LECTURE D'UN ALBUM LIÉ À LA NATURE ET AU BEAU</p>	<p>Expliquer le projet et comprendre ses apports Répondre à des questions liées au projet</p>	<p>Classe entière, puis individuel : <u>Retour sur le projet :</u> - Qu'est-ce que ce projet lié à l'art et à la nature vous a apporté ? - Qu'en avez-vous pensé ? - Dictée à l'adulte des avantages de ce projet lié à la nature - Dictée à l'adulte des raisons des choix des œuvres <u>Analyse des œuvres choisies :</u> - Observez l'exposition de la classe. - En début de projet vous m'aviez dit que l'Homme était « méchant », qu'il « détruit la nature », qu'il la « pollue ». Trouvez-vous que l'Homme soit méchant à travers ces œuvres d'art ? - Quelle est la place de l'Homme dans la nature dans ces œuvres d'art ? <u>Questionnaire individuel :</u> - CF questionnaire.</p>	<p><u>Critères de réalisation :</u> - Attend son tour de parole et écoute les autres - Observer l'exposition de la classe - Comparer les œuvres présentant des Hommes - Répondre avec des phrases syntaxiquement correctes aux questions <u>Différenciation :</u> - PE ou E reformulent pour que les E en difficulté comprennent ce qui est dit</p>
<p>9 PRÉSENTATION DE L'EXPOSITION - BILAN</p>	<p>Expliciter son projet Expliquer et argumenter ses choix à un public</p>	<p>Présentation à l'autre classe de GS ou au maître l'exposition, le musée de la nature, expliquer à nouveau des choix et les justifier. Classe entière : - Relire les affichages liés au projet. - Déterminer un E qui expliquera le projet à un visiteur → les autres E lui exposent ce qu'il devra dire. - Déterminer un E qui expliquera le choix des œuvres à un visiteur → idem - Déterminer un E qui expliquera ce qu'ils ont appris avec ce projet à un visiteur → idem</p>	<p><u>Critères de réalisation :</u> - Écoute et reformule le projet - Écoute et reformule le choix des œuvres - Écoute et reformule ce qui a été appris durant le projet <u>Différenciation :</u> - Faire des binômes d'élèves s'il y a des difficultés</p>

Fig. 4 : Grille de séquence



Fig. 5 : Mur de la classe pendant l'exposition temporaire

Qu'est-ce qu'un choix ?

- Faire un choix c'est quand on décide ou choisit quelque chose que l'on veut, qui pourrait être bien.
- On fait des choix en fonction de ses goûts.
- Quand on fait un choix, il y a toujours plusieurs possibilités et c'est parfois difficile de choisir.
- Certains choix sont très importants à faire.
- On est libres de faire des choix même si on est enfants.
- On fait des choix tous les jours: avec quoi ou qui jouer, que manger ou boire, avec quelle couleur ou crayon écrire, dessiner ... etc.
- Un choix s'explique toujours et il faut assumer ses choix.

Fig. 6 : Affiche de la classe, trace écrite de la séance sur le choix

Qu'est-ce que la beauté, le beau ?

- La beauté c'est quand c'est beau, quand on s'habille très joliment.
- L'inverse de la beauté c'est la mocheté, la laideur, le pas joli.
- On ne trouve pas tous les mêmes choses belles parce qu'on n'aime pas tous les mêmes choses. C'est par rapport à nos goûts.
- Quand on regarde quelque chose de beau on est heureux, content, on se sent bien.

Fig. 7 : Affiche de la classe, trace écrite de la séance sur la beauté



Fig. 8 : Photographies de l'exposition de la classe (en noir des travaux réalisés avec le titulaire)



Léon BELLY, *L'oasis*, huile sur toile, 50,5 x 73 cm, s.d. (XIX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France



Philippe-Louis GRONDARD, *Jardin fleuri*, huile sur bois, 26,2 x 18 cm, s.d. (XIX-XX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France



Georges DELPERRIER, *Un coin des Prébendes à Tours (1933)*, huile sur contreplaqué, 38,5 x 55,4 cm, 1933, Musée des Beaux-Arts, Tours, France



Edouard-Bernard DEBAT-PONSAN, *Un gué à Salies, avant 1899*, huile sur bois, 31 x 50 cm, s.d. (XIX-XX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France



Charles-Emile JACQUE, *Poulailier*, huile sur bois, 41 x 32 cm, s.d. (XIX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France



Charles PICART LE DOUX, *La Loire à Tours*, huile sur toile, 65 x 81 cm, s.d. (XX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France



Caspar David FRIEDRICH, *Bord de mer au clair de lune*, huile sur toile, 22 x 30 cm, 1818, Musée du Louvre, Paris, France



Claude MONET, *Impression, soleil levant*, huile sur toile, 48 x 63 cm, 1873, Musée Marmottant Monet, Paris, France



Claude MONET, *Les Falaises à Etretat*, huile sur toile, 65 x 81 cm, 1885, Clark Art Institute, Williamstown (MA), Etats-Unis



Frans SNYDERS, *Fruits et légumes avec un singe, un perroquet et un écureuil*, huile sur toile, 79 x 108 cm, à dater des années 1620, Musée du Louvre, Paris, France



Gustave COURBET, *La Mer en automne*, huile sur toile, 54 x 73 cm, 1867, Musée d'art Ohara, Kurashiki, Japon



Heather JANSCH, *Nightmare and Daydream*, bois flotté, 1998, Grande-Bretagne



Hubert ROBERT, *Cascade sous un pont en ruines*, huile sur toile, 75 x 60 cm, s.d.



Jean-François HUE, *Vue des cascades de Tivoli et du temple de la Sibylle*, huile sur toile, 128 x 188 cm, s.d. (XVIII^e siècle),



Gustav KLIMT, *Litzlberg am Attersee*, huile sur



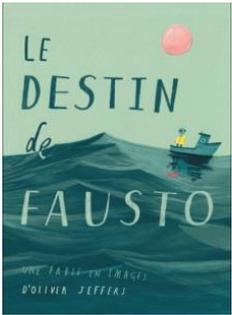
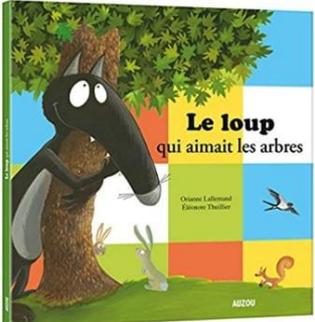
Louis Eugène LAMBERT, *Famille de chats (1886)*, huile sur toile, 63,7 x 78,7 cm, 1886, Musée des Beaux-Arts, Tours, France

<p>(XVIII^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p>	<p>Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p>	<p>toile, 110 x 110 cm, 1914-1915, collection privée</p>	<p>Beaux-Arts, Tours, France</p>
 <p>Frères de LIMBOURG, <i>Les Très Riches Heures du duc de Berry Folio 2, verso</i> : février, enluminure sur vélin, 22,5 x 13,6 cm, entre 1412 et 1416, Musée Condé, Chantilly, France</p>	 <p>Peintre de Suessula, <i>Amphore à figures rouges</i>, h : 70 cm ; d : 32 cm, 410-400 av. J.-C., Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>David II TENIERS, <i>Chasse au héron avec l'archiduc Léopold-Guillaume</i>, huile sur toile, 82 x 120 cm, s.d. (XVII^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>Vincent VAN GOGH, <i>Les Tournesols</i>, huile sur toile, 92 x 73 cm, 1888, Neue Pinakothek, Munich, Allemagne</p>
 <p>Inconnu, <i>La déesse chatte Bastet</i>, bronze et verre bleu, 27 x 20 cm, 664-610 av. J.-C., Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>Jacopo DAL PONTE, <i>Deux chiens de chasse liés à une souche</i>, huile sur toile, 61 x 80 cm, 1548, Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>Pieter BOEL, <i>Etude d'une grue couronnée</i>, huile sur toile, 101 x 80 cm, s.d. (XVII^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>Abraham MIGNON, <i>Fleurs dans une carafe de cristal placée sur un piédestal en pierre, avec une libellule</i>, huile sur toile, 88 x 68 cm, s.d. (XVII^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France</p>
 <p>Henri ROUSSEAU, <i>Tigre dans une tempête tropicale</i>, huile sur toile, 161 x 130 cm, 1891,</p>	 <p>Jean VEBER, <i>Jeune femme dans un jardin fleuri</i> (1893), huile sur toile, 65 x</p>	 <p>Théodore ROUSSEAU, <i>La Chaussée du Roi, dans la forêt de Fontainebleau</i>, fusain,</p>	 <p>Gaspard MARSY, <i>Les Chevaux d'Apollon</i>, terre</p>

National Gallery, Londres, Royaume-Uni	81 cm, 1893, Musée des Beaux-Arts, Tours, France	vers 1850, Musée du Louvre, Paris, France	cuite, 37 x 35 x 29 cm, s.d. (XVII ^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France
 <p>Abraham VAN BEYEREN, <i>Nature morte à la carpe</i>, huile sur toile, 73 x 61 cm, s.d. (XVII^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>Joseph Mallord William TURNER, <i>Paysage avec une rivière et une baie dans le lointain</i>, huile sur toile, 94 x 124 cm, s.d., Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>Claude GELLEE dit LORRAIN, <i>Ulysse remet Chrysis à son père, dit aussi Marine, soleil couchant</i>, huile sur toile, 119 x 150 cm, vers 1644, Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>Joseph WRIGHT, <i>Vue du lac de Nemi au soleil couchant</i>, huile sur toile, 105 x 128 cm, s.d., Musée du Louvre, Paris, France</p>
 <p>Louis COMFORT TIFFANY, <i>Magnolias and Iris</i>, vitrail, 153 x 107 cm, 1908, The Met, New York, Etats-Unis</p>	 <p>Pete et Sue HILL, <i>Mud Maid</i>, armature en bois tanalisé, 1998, Jardins perdus de Helligan, Cornouailles, Royaume- Uni</p>	 <p>Paul CEZANNE, <i>La Montagne Sainte- Victoire</i>, huile sur toile, 92 x 67 cm, vers 1887, Institut Courtauld, Londres, Royaume-Uni</p>	 <p>Louise BOURGEOIS, <i>Maman</i>, Acier inoxydable ou bronze, 1023 x 891 cm, 1999, Tate Modern, Londres, Royaume-Uni</p>
 <p>Jacob Isaacksz VAN RUISDAEL, <i>Le Coup de soleil</i>, huile sur toile, 83 x 99 cm, s.d. (XVII^e siècle),</p>	 <p>Nicolas POUSSIN, <i>L'Été ou Ruth et Booz</i>, huile sur toile, 118 x 160 cm, 1660- 1664, Musée du Louvre, Paris, France</p>	 <p>Henri ROUSSEAU, <i>Exotic Landscape</i>, huile sur toile, 162 x 130 cm, 1910, Norton Simon</p>	 <p>Inconnu, <i>Peinture de jardin</i>, fresque, 200 x 275 cm, 30-35 ap. J.-C., maison du bracelet d'or, Pompéi, Italie, lieu de conservation inconnu</p>

Musée du Louvre, Paris, France		Museum, Pasadena (CA), Etats-Unis	
-----------------------------------	--	--------------------------------------	--

Fig. 9 : Tableau présentant les œuvres et leurs légendes

Visuel	Légende	Résumé
	<p>Oliver JEFFERS, <i>Le destin de Fausto</i>, Kaléidoscope, 2020.</p>	<p>Fausto est un homme capricieux et impatient. Il pense que tout lui appartient. Il obtient par la force une fleur, un mouton, un arbre, une montagne et tant d'autres choses. Un jour, tandis qu'il décrète que l'océan sera à lui, ce dernier ne cède pas, et par accident, Fausto se noie. Après sa mort, la nature reprend ses droits et tout redevient comme avant.</p>
	<p>Louyuling ICE, Heibai, <i>De rêves et d'eau</i>, éditions Père Fouettard, 2015.</p>	<p>Une fillette est seule sur une île. Elle écrit ses rêves qu'elle jette à la mer pour qu'un jour peut-être sa famille les lise. Elle rêve d'un monde qui n'est pas tout gris et imagine grâce aux souvenirs de son grand-père le monde d'avant.</p>
	<p>Joe TODD-STANTON, <i>Le secret du rocher noir</i>, l'école des loisirs, 2018.</p>	<p>Erine, veut partir en mer sur le bateau de sa mère, mais celle-ci refuse à cause de la légende du Rocher Noir. Tandis qu'elle s'est cachée sur le bateau de pêche de sa maman, elle tombe à l'eau et découvre que le Rocher Noir est en fait l'abri de centaines d'espèces multicolores, portant les traces des laissées par les Hommes. Lorsqu'elle rentra chez elle, personne ne la crut. Les marins voulaient détruire le Rocher Noir, pensant que c'était un monstre. Après avoir compris qu'il ne s'agissait que du refuge d'animaux, les Hommes construisirent un phare pour le protéger.</p>
	<p>Oriane LALLEMAND, Éléonore THUILLIER, <i>Le loup qui aimait les arbres</i>, éditions Auzou, 2021.</p>	<p>Le loup se rend compte en se promenant que des arbres disparaissent dans sa forêt. Il part chercher qui est à l'origine de ce désastre. Le grand Chelou le capture et lui explique ses projets : il coupe les arbres afin de récolter leur sève pour en faire des barbe-à-papa. Tous les animaux de la forêt s'allient pour le faire fuir et retrouver leur belle forêt.</p>

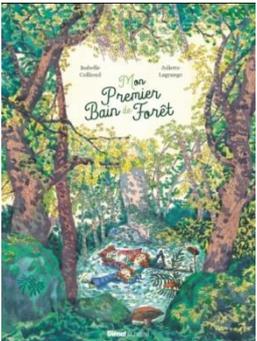
	<p>Caroline NOUVEAU, <i>Un océan à sauver</i>, 2020.</p>	<p>Elouan a l'habitude de passer des vacances en Bretagne chez ses grands-parents. Un matin, alors qu'il se promenait sur la plage, il y découvrit une baleine échouée, qui avait avalé trop de plastique. Choqué par cela, Elouan décida de ramasser lors de ses promenades tout ce qui était rejeté par la mer. Toutes ses habitudes et celles de ses grands-parents avaient changé.</p>
	<p>Isabelle COLLIOUD, Juliette LAGRANGE, <i>Mon premier bain de forêt</i>, Glénat jeunesse, 2021.</p>	<p>Lisia et sa famille décident de prendre un bain de forêt. Profitant du calme, du chant des oiseaux et du vert, elle se détend, envahie d'une sensation de bien-être. Avec ses parents, elle observe, touche et ressent pleinement la nature et ses bienfaits</p>

Fig. 10 : Tableau présentant les ouvrages de littérature de jeunesse étudiés en séances décrochées

Nous avons trié les réponses des élèves et reporté les plus fréquemment énoncées.

PE : Qu'est-ce que la nature ?

Agathe : La nature ce sont les arbres, l'endroit où vivent les animaux.

Alexis R. : C'est un environnement où les animaux vivent, et il ne faut pas trop la polluer.

Anaëlle : Il faut faire attention à ce qu'on laisse dans la nature. Si on laisse du papier, les petites bêtes peuvent les manger et mourir.

Alina : La nature c'est ce qu'on voit sur les photos, quand il y a des arbres.

Desmond : La nature c'est la forêt.

PE : Qu'y a-t-il dans la nature ?

Baptiste : Il y a des feuilles de toutes les couleurs.

Manon : Il y a des fleurs et des gens qui polluent la Terre, et les abeilles ne peuvent plus faire de miel.

Appoline : La nature c'est l'endroit où il y a des animaux, des insectes, des plantes, des arbres, des fruits, des fleurs.

Alexis R. : Dans la nature il y a de l'or et tout le monde se bagarre pour en avoir.

Anicet : Des fois on s'entretue pour avoir des choses.

Léana : Pour que tout le monde soit content il faut donner un peu à chacun.

PE : À quoi sert la nature ?

Manon : Les arbres nous permettent de vivre car ils donnent de l'oxygène, ce sont des ressources en air.

Yanis : On a besoin de la nature pour vivre.

Anthelme : On a besoin de l'eau et de l'oxygène pour vivre.

PE : Que fait l'Homme dans la nature ?

Kaylia : On est méchants [les Hommes] a coupé tous les arbres, et s'il n'y a plus d'arbres les animaux et les Hommes ne pourront plus vivre.

Baptiste : Les chasseurs peuvent tuer les animaux et disparaître.

Anicet : On tue des centaines de milliers d'animaux alors qu'ils ne nous ont rien fait, on les mange tous et ils disparaissent presque tous.

Alexis M. : Si on est un peu méchants avec la nature c'est pour qu'on survive, qu'on mange.

Anicet : Parfois si les animaux sont méchants c'est parce qu'on les dérange.

Alexis R. : Quand je suis allé en forêt, j'ai vu que quelqu'un avait déposé un matelas et des déchets et les avait brûlés.

Fig. 11 : Conceptions initiales des élèves (S1)

Nous avons trié les réponses des élèves et reporté les plus fréquemment énoncées.

PE : Qu'est-ce que la nature ?

Alina : Une ville

Yanis : C'est l'herbe

Grégoire : Ce sont les forêts, l'eau, les fleurs, l'herbe, les buissons.

Léana : Il y a des fleurs, des arbres.

Baptiste : Il y a de l'herbe, des arbres pour nous faire respirer. Pour qu'on vive il faut boire et manger.

Appoline : Ce sont les arbres et les animaux qui vivent dans la forêt.

Irène : Ce sont des endroits où on peut vivre. Il y a des animaux.

Alexis M. : ce sont les arbres, l'herbe et les forêts.

PE : Qu'est-ce que fait l'Homme dans la nature ?

Alina : Il ne faut pas qu'il mette de déchets par terre.

Yanis : Il faut la protéger et ne pas mettre d'ordures par terre.

Grégoire : Il n'y a pas d'Hommes dans la nature.

Léana : On se promène dans la nature.

Gabriel : Il doit enlever les déchets de la nature.

Appoline : Dans la nature il y a des chasseurs.

Irène : Les humains c'est comme s'ils croyaient « c'est ma place, personne n'a le droit d'y aller ». Ils pensent que la nature est à eux, mais elle appartient aux animaux.

PE : Qu'est-ce qu'on a fait dans le projet ? Qu'est-ce que tu as appris ?

Alina : On a parlé de la nature. On était en ronde et tu demandais à chacun ce qu'il y avait dans la nature.

Baptiste : On a choisi des œuvres d'art et on a colorié le tour avec de la peinture dorée.

Irène : J'ai choisi l'œuvre d'art qui me fait penser à la nature et j'aime bien les animaux car il y en a certains qui sont petits et ils sont trop mignons. Je me souviens qu'il faut respecter.

Anaëlle : On a choisi l'œuvre d'art qu'on a préféré.

Alexis : On a regardé des tableaux et on a fait le cadre avec des graphismes et de la peinture.

Yanis : Il faut protéger la nature sinon on ne pourra plus être là.

PE : Qu'as-tu pensé de ces œuvres d'art ? Est-ce qu'elles représentent toutes la nature ?

Alina : Elles sont toutes jolies.

Yanis : Elles sont trop belles.

Grégoire : Elles sont belles car ça représente la nature. Et la nature elle est trop belle.

Léana : Les œuvres montrent la nature.

Gabriel : Je trouve que la peinture que j'ai choisie, ce n'est pas la nature, c'est le désert dessus. Mais les œuvres sont belles.

Appoline : Les œuvres ne montrent pas toutes la nature. La mer c'est pas la nature. J'aime pas l'œuvre que Léana a choisi, ça me fait penser à un humain qui est mort.

Irène : Si je vois des humains dans l'œuvre d'art je l'enlève tout de suite parce que les humains peuvent polluer la nature et rendre la nature en pas bon état. Donc pour moi c'est pas la nature.

Anaëlle : Je ne trouve pas que toutes les œuvres représentent la nature. La maison des chats c'est pas la nature. J'en trouve des belles et d'autres pas belles. J'étais contente que certains trouvent les œuvres d'art belles.

Alexis M. : Les œuvres sont belles. J'ai aimé le tableau avec le tigre et celui avec l'oasis.

Fig. 12 : Questionnaire final et réponses des élèves (S8)

L'élève est capable de...	S'investir dans un projet collectif	Réfléchir sur un thème vaste	S'exprimer clairement	Ecouter les autres	Expliquer son choix	Exprimer sa sensibilité	Comprendre la morale d'un livre	Réfléchir sur des sujets à visée écologique
Aleccio M								
Aleccio R								
Alice								
Alina								
Anaëlle								
Anicet								
Anthelme								
Appoline								
Baptiste								
Desmond								
Dylan								
Enzo								
Gabriel								
Grégoire								
Irène								
Kaylia								
Léana								
Lily								
Manon								
Naomie								
Yanis								

Fig. 13 : Grille d'observations

<p><i>Irène</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Edouard-Bernard DEBAT-PONSAN, <i>Un gué à Salies, avant 1899</i>, huile sur bois, 31 x 50 cm, s.d. (XIX-XX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p> <p>Son explication :</p> <p>« Parce que j'aime bien les taureaux et parce que ma maman aura un jour une ferme où elle aura des taureaux. »</p>	<p><i>Anthelme</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Hubert ROBERT, <i>Cascade sous un pont en ruines</i>, huile sur toile, 75 x 60 cm, s.d. (XVIII^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p> <p>Son explication :</p> <p>« Je me sens bien quand je regarde cette œuvre d'art. »</p>	<p><i>Alina</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Philippe-Louis GRONDARD, <i>Jardin fleuri</i>, huile sur bois, 26,2 x 18 cm, s.d. (XIX-XX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p> <p>Son explication :</p> <p>« Je trouve que les fleurs sont jolies. Les couleurs sont belles. Je suis contente quand je regarde cette peinture. »</p>
<p><i>Anaëlle</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Inconnu, <i>Peinture de jardin</i>, fresque, 200 x 275 cm, 30-35 ap. J.-C., maison du bracelet d'or, Pompéi, Italie, lieu de conservation inconnu</p> <p>Son explication :</p> <p>« J'aime bien cette œuvre et je trouve que les couleurs sont très belles. Elles vont bien ensemble. Quand je la regarde je me sens bien, car elle me fait penser à mon jardin. »</p>	<p><i>Kaylia</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Pieter BOEL, <i>Etude d'une grue couronnée</i>, huile sur toile, 101 x 80 cm, s.d. (XVII^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France</p> <p>Son explication :</p> <p>« Ça me rappelle quand je suis allée au zoo. J'ai vu une grue au zoo. »</p>	<p><i>Anicet</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Jacopo DAL PONTE, <i>Deux chiens de chasse liés à une souche</i>, huile sur toile, 61 x 80 cm, 1548, Musée du Louvre, Paris, France</p> <p>Son explication :</p> <p>« J'aime bien les chiens, je trouve que c'est mignon. »</p>
<p><i>Gabriel</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Jacob Isaacksz VAN RUISDAEL, <i>Le Coup de soleil</i>, huile sur toile, 83 x 99 cm, s.d. (XVII^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France</p> <p>Son explication :</p> <p>« J'ai choisi cette œuvre d'art parce que j'ai regardé un dessin animé qui s'appelle Aladdin et ça me rappelle des souvenirs de ce dessin animé. »</p>	<p><i>Enzo</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Henri ROUSSEAU, <i>Tigre dans une tempête tropicale</i>, huile sur toile, 161 x 130 cm, 1891, National Gallery, Londres, Royaume-Uni</p> <p>Son explication :</p> <p>« Je l'aime bien parce qu'il y a un tigre et que ça chasse et c'est féroce. »</p>	<p><i>Baptiste</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Charles-Emile JACQUE, <i>Poulailler</i>, huile sur bois, 41 x 32 cm, s.d. (XIX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p> <p>Son explication :</p> <p>« Ça me rappelle des souvenirs que j'ai eu à l'époque parce que j'avais des poules. »</p>
<p><i>Desmond</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Claude MONET, <i>Impression, soleil levant</i>, huile sur toile, 48 x 63 cm, 1873, Musée Marmottant Monet, Paris, France</p> <p>Son explication :</p>	<p><i>Manon</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Louis Eugène LAMBERT, <i>Famille de chats (1886)</i>, huile sur toile, 63,7 x 78,7 cm, 1886, Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p> <p>Son explication :</p>	<p><i>Alexis M.</i> a choisi l'œuvre de :</p> <p>Jean-François HUE, <i>Vue des cascates de Tivoli et du temple de la Sibylle</i>, huile sur toile, 128 x 188 cm, s.d. (XVIII^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p>

<p>« Cette œuvre me fait penser à Fausto, (album étudié en classe). Ça représente un soleil qui se couche et un bateau. Il y a des petits personnages dans le bateau. »</p>	<p>« J'ai choisi les chats parce que je les aime bien. Ils sont tout doux et j'aime bien parce que c'est petit. Je les adore car ils s'échappent, ils se défendent et ils attrapent tout le temps les souris dans les maisons. On peut leur apprendre plein de choses. »</p>	<p>Son explication : « J'aime bien parce qu'il y a une cascade, un temple, une falaise et un personnage. »</p>
<p>Naomie a choisi l'œuvre de : Abraham MIGNON, <i>Fleurs dans une carafe de cristal placée sur un piédestal en pierre, avec une libellule</i>, huile sur toile, 88 x 68 cm, s.d. (XVII^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France</p> <p>Son explication : « J'ai choisi les fleurs parce qu'elles sont belles. J'aime bien en cueillir. »</p>	<p>Alice a choisi l'œuvre de : Léon BELLY, <i>L'oasis</i>, huile sur toile, 50,5 x 73 cm, s.d. (XIX^e siècle), Musée des Beaux-Arts, Tours, France</p> <p>Son explication : « Je trouve que les couleurs sont très jolies et qu'elles se marient très bien. Elles vont très bien ensemble. Je suis très contente quand je regarde cette peinture. »</p>	<p>Léana a choisi l'œuvre de : Pete et Sue HILL, <i>Mud Maid</i>, armature en bois tanalisé, 1998, Jardins perdus de Helligan, Cornouailles, Royaume-Uni</p> <p>Son explication : « Ça me rappelle quand avec ma maman nous sommes allées dans la forêt. Je me sens très contente en regardant cette œuvre d'art. »</p>
<p>Appoline a choisi l'œuvre de : Henri ROUSSEAU, <i>Exotic Landscape</i>, huile sur toile, 162 x 130 cm, 1910, Norton Simon Museum, Pasadena (CA), Etats-Unis</p> <p>Son explication : « J'ai choisi celle-là parce que c'est très beau avec la forêt. Il y a des singes et une petite taupe. J'adore ! Aussi j'aime bien les oranges et les animaux. Ce tableau est vraiment très très joli. »</p>	<p>Yanis a choisi l'œuvre de : Paul CEZANNE, <i>La Montagne Sainte-Victoire</i>, huile sur toile, 92 x 67 cm, vers 1887, Institut Courtauld, Londres, Royaume-Uni</p> <p>Son explication : « J'aime bien parce qu'il y a une montagne, et aussi il y a des maisons, un village et un arbre. Ça me fait penser à une maison très loin. Je l'aime bien parce que bientôt je vais aller à la montagne et j'ai hâte d'y aller. »</p>	<p>Alexis R. a choisi l'œuvre de : Gaspard MARSY, <i>Les Chevaux d'Apollon</i>, terre cuite, 37 x 35 x 29 cm, s.d. (XVII^e siècle), Musée du Louvre, Paris, France</p> <p>Son explication : « J'ai choisi cette œuvre parce que j'aime bien les chevaux »</p>
<p>Lily a choisi l'œuvre de : Louis COMFORT TIFFANY, <i>Magnolias and Irises</i>, vitrail, 153 x 107 cm, 1908, The Met, New York, Etats-Unis</p> <p>Son explication : « J'ai choisi cette œuvre parce que c'est joli. Il y a des fleurs et j'aime bien les fleurs. »</p>	<p>Dylan a choisi l'œuvre de : Louise BOURGEOIS, <i>Maman</i>, Acier inoxydable ou bronze, 1023 x 891 cm, 1999, Tate Modern, Londres, Royaume-Uni</p> <p>Son explication : « Je l'ai choisie parce que j'aime bien les araignées. »</p>	<p>Grégoire a choisi l'œuvre de : Inconnu, <i>La déesse chatte Bastet</i>, bronze et verre bleu, 27 x 20 cm, 664-610 av. J.-C., Musée du Louvre, Paris, France</p> <p>Son explication : « J'adore les chats et j'adore l'Égypte. Il y a des hiéroglyphes. Je sais presque lire l'égyptien mais je n'ai pas envie. Les chats</p>

		ont des grandes oreilles et je rêve d'en avoir un. »
--	--	--

Fig. 14 : Les choix et justifications des élèves

Ninon BOISSIER

L'art et l'éveil au sensible pour éduquer au développement durable

Résumé :

L'éducation au développement durable est devenue l'une des priorités ministérielles, et occupe une place importante dans les programmes. Malgré toutes les recommandations officielles et celles des spécialistes, il est difficile d'éduquer au développement durable sans tomber dans le comportementisme et la passation des éco-gestes. Pour répondre à ce besoin pédagogique, nous nous sommes interrogées si l'art et l'éveil au sensible étaient de bons moyens pour éduquer à cette thématique des élèves de grande section. Notre projet, liant à la fois arts, sensibilité et ouverture d'esprit a pour but d'éveiller les consciences écologiques des élèves et d'approfondir leurs capacités de réflexion.

Mots clés : développement durable – éducation au développement durable – sensibilisation – sensibilité – arts – pédagogie de projet – choix

Art and wakening of the sensibility to educate for sustainable development

Abstract :

Education for sustainable development has become one of the ministerial priorities and has an important place in the programs. Despite all official recommendations and those of specialists, it is difficult to educate for sustainable development without falling into behaviorism and the passing of ecological measures. To meet this educational need, we asked ourselves if art and wakening of the sensibility were good way to educate for this theme pupils in last year of nursery school. Our project, which links arts, sensibility, and open-mindedness, aims to awaken pupil's ecological awareness and increase their thinking ability.

Keywords : sustainable development – education for sustainable development – awareness – sensibility – arts – project-based learning – choice