



HAL
open science

Sensibiliser à la surconsommation pour former de futurs citoyens écoresponsables

Camille Berlioz

► **To cite this version:**

Camille Berlioz. Sensibiliser à la surconsommation pour former de futurs citoyens écoresponsables. Education. 2022. dumas-04204518

HAL Id: dumas-04204518

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04204518v1>

Submitted on 12 Sep 2023

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.



Année universitaire 2020-2021

**Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation Professeur des Écoles/Second degré/Encadrement éducatif**

**Sensibiliser à la surconsommation pour
former de futurs citoyens éco-responsables.**

Présenté par Berlioz Camille.

Première et deuxième parties rédigées en collaboration avec Martinez Anaïs.

Mémoire encadré par Tonolo Manuel.

Table des matières.

Introduction.	1
1. État de l'art.	2
1.1. L'EMC à l'école.	2
1.1.1. L'évolution de l'EMC et de la sensibilisation à l'environnement à l'école.	2
1.1.1.1. Loi Jules Ferry : l'EMC comme discipline scolaire à l'école primaire.	2
1.1.1.2. Le Régime de Vichy, vecteur de changement.	3
1.1.1.3. L'EMC face aux mutations de la société.	3
1.1.1.4. L'éducation au développement durable.	4
1.1.1.5. Enseigner l'EMC d'aujourd'hui.	6
1.1.2. Le débat à visée philosophique et les enjeux du développement durable.	7
1.1.2.1. Du débat réglé vers l'émergence de la discussion à visée philosophique.	7
1.1.2.2. La discussion à visée philosophique : enseignement et enjeux.	7
1.1.2.3. L'intérêt de la discussion à visée philosophique pour notre l'EDD.	8
1.1.3. La littérature jeunesse.	9
1.2. Pour quels enfants ?	10
1.3. Problématique.	11
1.4. Méthodologie et didactique.	11
1.4.1. Conditions de l'expérimentation.	11
1.4.2. EMC et écoconsommation.	12
1.4.3. Objectifs d'apprentissage et hypothèses.	13
1.4.3.1. Recherches existantes.	13
1.4.3.2. Les définitions nécessaires.	13
1.4.4. Préparation littéraire pour l'œuvre de littérature jeunesse choisie.	14
1.4.4.1. Résumé de l'œuvre.	14
1.4.4.2. Travail de compréhension.	15
1.4.4.3. Travail d'interprétation.	15
1.4.4.4. Travail d'appropriation.	15
1.4.5. Préparation philosophique pour le débat.	15
1.4.5.1. Les règles du débat.	15
1.4.5.2. La question.	16
1.4.5.3. Les savoirs théoriques à connaître.	16

2. Présentation des résultats.	17
2.1. Présentation de la séquence.	17
2.1.1. Choix du thème de la séquence.	17
2.1.2. Objectifs de l'EDD.	17
2.1.2.1. Références du programme.	17
2.1.3. Déroulement de la séquence.	18
2.2. Synthèse des résultats et réponses apportées aux hypothèses.	18
2.2.1. Schéma synthétique de réflexion collective.	18
2.2.2. Questionnaire « La Terre est en danger... ».	19
2.2.3. Questionnaires sur les objets « superflus ».	19
2.2.4. Tapuscrit de la discussion à visée philosophique.	19
2.2.5. Évaluation sur l'engagement.	20
2.2.6. Bilan autour de l'image.	20
2.3. Conclusion.	20
3. Discussion.	21
3.1. Analyse de l'expérimentation et interprétation des résultats.	21
3.1.1. Écarts entre la séquence prévue et réalisée.	21
3.1.1.1. Synthèse de la séquence réalisée.	21
3.1.1.2. Attentes envers les élèves.	21
3.1.1.3. Formulation des énoncés.	21
3.1.1.4. À retenir.	21
3.1.2. Appropriation des notions par les élèves.	22
3.1.2.1. Objectif de la séquence.	22
3.1.2.2. Objectifs de l'EMC.	23
3.1.2.3. Notions de la séquence.	23
3.1.2.4. Notions liées à l'EMC.	24
3.1.3. Effets réels de la séquence sur les élèves.	25
3.1.3.1. Effets obtenus dans la classe.	25
3.1.3.2. Effets probables dans les familles.	26
3.1.4. Limites et biais de l'expérimentation.	26
3.1.4.1. Milieu socio-économique de la famille.	26
3.1.4.2. Construction de la séquence.	27
3.2. Propositions de perfectionnements pratiques et théoriques.	27

3.2.1.1. Réorganiser la forme de la séquence.	27
3.2.1.2. Faire la distinction claire entre les différents besoins de l'Homme.	28
3.2.1.3. Parler des lois sur le développement durable.	29
3.2.1.4. Travailler en interdisciplinarité.	30
4. Conclusion.	30
Bibliographie.	32
Sitographie.	33
Annexes.	

Introduction.

Pour la rentrée 2020, l'Éducation nationale a apporté plusieurs modifications aux programmes scolaires, souhaitant mettre l'accent sur l'éducation au développement durable (Nouveaux programmes 2020). Dans la partie Enseignement Moral et Civique (EMC), l'objectif spécifique de développer chez les élèves « le sens de la responsabilité par rapport à l'environnement » a été ajouté, ainsi que la nécessité de mettre en place des « actions concernant l'éducation au développement durable, au service de la prise de conscience écologique » qui devront avoir des effets à long terme.

Cette thématique de développement durable est très actuelle bien que mentionnée pour la première fois en 1992 au sommet de la Terre à Rio, il y a donc presque 30 ans. En effet, si depuis plusieurs années les dirigeants et politiques se fixent des objectifs écologiques, avec l'Agenda 21 notamment, les délais ne sont pas tenus et il paraît urgent que les jeunes générations soient sensibilisées et impliquées dans ce tournant historique sans lequel la Terre ne sera plus ce que nous connaissons.

À la lumière de ces précisions, nous avons choisi de travailler sur la surconsommation avec nos élèves, en particulier sur la question « devenir un écocitoyen écoconsommateur ». Cette séquence a pour enjeu de répondre au domaine 3 du socle commun des compétences, « La formation de la personne et du citoyen », mais surtout d'amener les élèves à prendre conscience des dangers qui pèsent sur la planète et du pouvoir d'action qu'ils possèdent.

Partant d'un livre de littérature jeunesse, nous espérons qu'après lecture, appropriation, débat et réflexions, nos élèves se positionnent eux-mêmes dans une démarche éco-responsable face à la consommation. Nous faisons donc l'hypothèse d'une appropriation des gestes à adopter ainsi que l'acquisition d'une conscience écologique qui débouche sur une implication quotidienne.

Le stage permettant le recueil des données constituant le travail présenté ci-après a été réalisé en binôme au sein d'une classe de CE2-CM1 dans une école rurale. L'élaboration de la séquence et des séances a fait l'objet d'une réflexion collective et d'une prise de note rigoureuse lors des mises en place. Ce mémoire a pour ambition de vous présenter notre travail, des recherches théoriques aux fruits qu'a portés notre séquence, en passant par notre méthodologie. Nous vous présenterons en dernier lieu une réflexion sur les résultats recueillis et vous trouverez en annexe des productions d'élèves illustrant notre propos.

1. État de l'art.

1.1. L'EMC à l'école.

1.1.1. L'évolution de l'EMC et de la sensibilisation à l'environnement à l'école.

L'EMC est composé de deux dimensions importantes et distinctes. Son intitulé a connu de nombreux changements au cours du temps. En effet, cet enseignement a une histoire, une valeur historique. Sa construction est fondée sur les événements historiques de notre pays, soit de notre histoire.

1.1.1.1. *Loi Jules Ferry : l'EMC comme discipline scolaire à l'école primaire.*

En 1882, l'école républicaine gratuite, laïque et obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans voit le jour. Cet événement permet la naissance de l'instruction morale et civique à l'école primaire qui vient se substituer à l'éducation religieuse. En effet, l'école de Jules Ferry a pour but de construire la Nation autour des valeurs et idéaux républicains. Une identité nationale et républicaine commune doit être mise en place, reposant sur des notions de droits et de devoirs.

Pour cela, deux champs d'actions ont été définis. Tout d'abord, une morale laïque qui vient remplacer la morale religieuse. Cette morale vise à introduire les bases de la vie en société tels que le patriotisme, l'obéissance à la loi, et le respect de l'autre. Une première ébauche de la notion du « vivre ensemble » se dessine. On reconnaît les religions mais on n'en favorise aucune : l'école laïque est agnostique. Le second champ d'action concerne la mise en place d'une instruction civique qui s'appuie à cette époque sur quatre axes : l'obligation militaire, l'obligation scolaire, le vote, et l'obligation de payer ses impôts. Ainsi, les instituteurs deviennent des acteurs importants durant la III^{ème} République : ils forment des futurs citoyens, défenseurs de la République. Par cette action, les idées républicaines s'enracinent dans le pays, le patriotisme des Français se renforce, et la République se fortifie. La mise en place de l'instruction morale et civique à l'école primaire a donc permis de lutter contre l'endoctrinement religieux et a favorisé le vivre ensemble en prenant en compte le respect de l'autre. On forme des citoyens autonomes, c'est-à-dire libres, responsables et solidaires.

Dans les instructions ministérielles de 1887, l'instruction morale et civique est définie comme : « l'art d'incliner la volonté libre vers le bien ». Ainsi, il est essentiel que l'enseignant parvienne à moraliser les élèves de la bonne manière et en bonne et due forme : il doit susciter l'approbation, les guider vers le bien. Pour cela, ils doivent respecter des règles de la sagesse

universelle afin de préserver la conscience de l'enfant, « chose délicate et sacrée » pour Jules Ferry (lettre de Jules Ferry aux instituteurs concernant l'EMC, 1883).

1.1.1.2. Le Régime de Vichy, vecteur de changement.

Sous le régime de Vichy, la laïcité est remise en cause par la présence d'une politique de discrimination anti-juive. Le principe de laïcité n'est plus respecté. Ainsi, en 1941 les instructions remplacent « l'instruction morale et civique » par « l'éducation morale, civique et patriotique ». Ce changement vise à former de futurs citoyens au service de la politique pétainiste.

À la fin de la seconde guerre mondiale, le pays est très marqué psychologiquement : le gouvernement prend conscience des horreurs commises lors de la Shoah. L'instruction civique redevient indispensable aux yeux du peuple. Le pays redevient favorable à l'instauration d'un enseignement civique patriotique. Ainsi, la Constitution de 1946 indique dans son préambule que « l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés, est un devoir public » : l'instruction civique est restaurée dans l'enseignement primaire. De plus, elle étend l'instruction de l'enseignement civique aux classes de secondaires pour pallier les difficultés observées durant la guerre. L'État veut à nouveau éduquer et former des citoyens responsables, des esprits qui réfléchissent. En 1948, cet enseignement est favorisé par la Déclaration universelle des droits de l'homme : l'accent est mis sur la tolérance et les droits de l'homme.

1.1.1.3. L'EMC face aux mutations de la société.

Dans les années soixante, la société connaît des mutations économiques et sociales : les idéologies changent. On rentre dans une société de consommation qui tend vers des intérêts économiques au détriment des intérêts politiques. Jugée moralisatrice et en décalage avec les mutations de la société, l'intitulé « éducation civique » disparaît des programmes scolaires.

À partir des années soixante-dix, l'éducation morale et civique commence à retrouver sa place. Son objectif est d'apporter des connaissances dans le domaine de la vie politique. L'enseignement civique vise à faire acquérir des attitudes (solidarité, responsabilités, respect des droits de l'homme) et des savoir-faire (soin, ordre, sens de l'intérêt général, hygiène). On commence à s'intéresser à transmettre des conduites responsables et solidaires dans l'intérêt commun et personnel.

Ce n'est qu'à partir des années quatre-vingt, que l'éducation civique revient dans les programmes face aux difficultés que rencontre le pays. Les crises économiques et sociales touchent fortement la France : chômage, abstention lors des élections, mouvements

contestataires. Cette situation conduit à la naissance d'incivilités dans les établissements scolaires : les élèves contestent l'autorité des enseignants et deviennent violents. La restauration de l'éducation civique devient donc un enjeu indispensable pour remédier à ces conséquences. Dorénavant, cette éducation est centrée sur les valeurs de la République, l'intérêt général, la tolérance et le sens des responsabilités.

En 1995, on veut renforcer cette éducation qui est renommée « éducation à la citoyenneté ». L'apprentissage du « vivre ensemble » émerge clairement de ce changement. On veut que les élèves prennent conscience de leur identité de citoyen par des apprentissages de la vie collective et des règles de civilité.

En 2008, l'école primaire retourne à « l'instruction civique et morale ». Ce nouveau dispositif a pour objectif de transmettre des connaissances aux élèves qui les amènent à s'approprier les principes républicains tels que les symboles de la République ou encore l'organisation de la vie démocratique.

1.1.1.4. L'éducation au développement durable.

Selon le Rapport Brundtland : le « *développement durable, c'est s'efforcer de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité de satisfaire ceux des générations futures* » (Aknin et al., 2002). Cette notion est déclinée sous trois dimensions, sociale, économique et environnementale, et sa problématique se joue à la fois à l'échelle globale et locale. En effet, les trois piliers du développement durable sont chacun en interaction avec les autres, avec pour objectifs l'efficacité économique, l'équité sociale et la qualité environnementale. En plus de ses piliers, le développement durable veut respecter quatre principes fondamentaux : une solidarité à tous les étages et le partage des ressources de la planète, un principe de précaution pour chaque prise de décision, une participation de chacun et une responsabilité de tous (Futura, s. d.).

Dans les années soixante-dix, les paysages politiques sont marqués par des réflexions environnementales. En France, le ministère de l'environnement est créé ; à l'échelle internationale, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement a lieu en juin 1972. La population commence à être plus soucieuse des impacts de la croissance de la société et des risques qu'elle entraîne pour les générations futures et l'environnement. Une prise de conscience est amorcée : les comportements humains ont besoin d'être modifiés afin de devenir plus respectueux de l'environnement et préserver les générations futures des

catastrophes aussi bien écologiques qu'économiques et sociétales, tout en prenant en compte les populations de demain.

Cette prise de conscience a un impact sur le champ scolaire en donnant naissance au projet d'Éducation au Développement Durable (EDD) en 1977. L'objectif est de sensibiliser l'élève à la nature qui l'entoure et de le rendre responsable dans ces actions au quotidien. Ainsi, le développement durable devient un grand défi d'éducation qui se mondialise dans les années quatre-vingt-dix avec l'intervention de l'UNESCO. En effet, l'UNESCO englobe l'EDD pour ancrer les problématiques du développement durable dans les actions éducatives. Le développement durable est une notion qui ne cesse de se développer. À partir de cette période, l'éducation civique intègre ces nouvelles dimensions écologiques telles que la protection de l'environnement, la protection du patrimoine et le développement durable. Son objectif est d'accompagner les élèves dans leur construction en tant que citoyens responsables du quotidien.

En France, ce n'est qu'à l'arrivée de la nouvelle circulaire du 8 juillet 2004 que l'éducation au développement durable est prescrite. Cette circulaire vient définir clairement les objectifs mis en place et précise que « L'éducation à l'environnement pour un développement durable ne constitue pas une nouvelle discipline. Elle se construit de façon cohérente et progressive tant à l'intérieur de chaque discipline ou champ disciplinaire (entre les différents niveaux d'enseignement), qu'entre les différentes disciplines (à chaque niveau) ». L'Éducation nationale adopte donc cet enseignement comme discipline transversale. La charte de l'environnement de 2004, qui a une valeur constitutionnelle, renforce et souligne la nécessité de « l'éducation et la formation à l'environnement » (Article 8). De plus, la circulaire du 29 août 2019, puis celle du 24 septembre 2020 favorise et renforce l'éducation au développement durable. Elle intègre plus de liens avec les sujets de l'éducation au développement durable.

Le bulletin officiel de 2018 (BO n°30 du 26 juillet 2018) favorise la dimension environnementale dans ses programmes. L'éducation au développement durable ne constitue pas une discipline scolaire mais s'intègre dans tous les enseignements tels que l'éducation morale et civique, du fait de son caractère polyvalent. Aujourd'hui, le développement durable détient une place dans les programmes de l'EMC. Les élèves au cours de leur scolarisation doivent se questionner sur la responsabilité humaine, individuelle et collective dans le domaine de l'environnement. L'éducation au développement durable s'appuie sur cinq piliers : apprendre à savoir, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble, apprendre à faire, apprendre à se transformer soi-même ainsi que la société.

1.1.1.5. Enseigner l'EMC d'aujourd'hui.

Si aux prémices de l'EMC le but était d'apprendre les rôles sociaux aux élèves en fonction de leur sexe et de leur classe sociale, aujourd'hui il vise à les éduquer en tant que personnes et futurs citoyens de la société, indépendamment de ces facteurs. L'EMC que nous connaissons aujourd'hui a été créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Il s'appuie sur les valeurs et les principes de la République française qui s'inscrivent dans les déclarations des droits de l'homme et dans le préambule de la Constitution de la V^e République. Cet enseignement comme vu précédemment se fait exclusivement dans le cadre laïque de la République. Cette discipline a pour objectif la création et le développement d'une culture commune et partagée qui se décline en quatre domaines depuis les programmes d'EMC en 2015 :

- Une culture du jugement (dimension cognitive) : les élèves doivent développer leur esprit critique dans le but de s'informer. Ils débattent sur des choix moraux.
- Une culture de la sensibilité (dimension sensible) : les élèves doivent acquérir une conscience morale. Ils doivent identifier, et exprimer leur émotion tout en comprenant le ressenti des autres (développement de l'empathie).
- Une culture de l'engagement (dimension pratique) : les élèves sont encouragés à prendre l'initiative d'effectuer des actions en faveur du collectif. Il développe sa responsabilité vis-à-vis d'autrui et de lui-même. Il doit devenir acteur de ses choix.
- Une culture de la règle et du droit (dimension normative) : les élèves doivent respecter les règles qui permettent de vivre en collectivité et en société, de vivre ensemble. Pour cela, ils doivent comprendre leur sens.

Cette finalité de construction d'une culture civique est à mettre en relation avec les deux autres que poursuit cet enseignement : le respect d'autrui et l'acquisition et le partage des valeurs de la République. Deux finalités (morale et civisme) qui ont été remises en valeur grâce la clarification et l'ajustement des programmes d'EMC de 2015 lors de la mise en place des nouveaux programmes de 2018. Dans le cadre de notre projet, l'objectif pourrait être social. En effet, l'EMC permet aux élèves de se situer dans la société, de trouver leur place en développant et adoptant un comportement social, responsable et civique nécessaire pour la construction de leur vie future et politique.

1.1.2. Le débat à visée philosophique et les enjeux du développement durable.

1.1.2.1. Du débat réglé vers l'émergence de la discussion à visée philosophique.

Dès 1947, le débat à l'école était au cœur des questionnements. Mais c'est seulement depuis 1995 que les programmes d'éducation civique de l'école en parlent sous la forme de « discussion sur des problèmes mettant en jeu les valeurs sociales » et de réflexion sur « les valeurs relatives à la personne et sur les normes de la vie en commun ». En effet, le contexte social (voir partie 1.1.1.3.) marque profondément les comportements de la population : l'individualisme et la violence émergent dans les systèmes scolaires. Par cette action, on essaie de valoriser la notion du « vivre ensemble » tout en abordant la citoyenneté. Pour ce faire, le débat apparaît comme un outil idéal de restauration du lien social : on souhaite créer de futurs citoyens capables de réfléchir tout en étant responsable.

Depuis 1996, les pratiques philosophiques en France se développent dans le système scolaire du premier et du second degré. Ainsi, la pratique de la philosophie n'est plus réservée uniquement aux classes de terminales. Dans les programmes de 2002, le débat est défini et affirmé : « La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisse la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas –, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme de démocratie. » (BO n°1 du 14 février 2002).

De nombreux pédagogues expérimentent à leur manière l'usage des débats. L'un d'eux, Michel Tozzi, se démarque. Il développe dans sa classe la fameuse discussion à visée philosophique (DVP). Elle devient officiellement légitime dans les programmes de 2015. Elle s'inscrit dans le cadre de l'EMC : « la pratique de la DVP autour des situations mettant en jeu des valeurs personnelles ou collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires ». Désormais, le débat à visée philosophique fait partie de la famille des débats réglés de l'EMC. Sa pratique est vivement encouragée par les programmes actuels.

1.1.2.2. La discussion à visée philosophique : enseignement et enjeux.

La DVP est une pratique de l'EMC. Ses objectifs sont définis par le bulletin officiel du 21 septembre 2015 : « La DVP ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres... ». Elle contribue à la construction de l'élève en tant que futur citoyen éclairé. Cette pratique repose sur un concept philosophique comprenant trois dimensions intellectuelles indispensables :

- Le questionnement, la problématisation : l'enseignant pousse l'élève à s'auto-questionner afin de problématiser les notions de l'EMC. Il doit pouvoir s'interroger et confronter ses idées.
- La conceptualisation : l'élève doit identifier les termes-notions et les définir afin qu'il puisse exprimer sa pensée, son idée.
- L'argumentation : l'élève identifie et affirme ses propos rationnels afin de confronter ses idées. Il doit donner du sens à son discours.

La discussion philosophique doit donc permettre l'émergence d'une réflexion de la part des élèves. Un apprentissage du citoyen est également défini par l'usage des principes de la démocratie lors de la discussion tels que les règles du débat et la fonction des élèves. Un cadre et des règles sont construits. L'intérêt de son usage est le fait que l'on s'appuie sur les représentations initiales des élèves et leurs réflexions.

1.1.2.3. L'intérêt de la discussion à visée philosophique pour notre l'EDD.

L'environnement est au cœur des enjeux de la société actuelle, soucieuse du bien être des générations futures et de la planète. Sensibiliser les élèves à cette thématique est donc essentielle afin de leur faire acquérir un comportement d'écocitoyen responsable. Le débat s'avère donc être le meilleur outil pour traiter le thème environnemental et ses enjeux tel que la surconsommation dans notre projet : engager les élèves dans une DVP les amène à se questionner sur leur rapport au monde, à l'environnement.

« Le thème de l'environnement est toujours abordé sous un angle exclusivement pragmatique et scientifique. On constate les phénomènes de pollution, on relève les problèmes qu'ils posent, les menaces qu'ils font peser et, par de multiples observations, on parvient aux concepts essentiels de l'écologie, comme ceux d'écosystème, d'environnement, de gestion des ressources, d'énergies renouvelables et non-renouvelables, etc. » (Galichet, 2004)

La DVP va donc permettre aux élèves de prendre conscience des dangers de la surconsommation pour les milieux de la faune et la flore, mais également pour l'humanité dans le cadre de la préservation des ressources pour les générations futures.

Pour ce faire, les élèves doivent s'auto questionner sur les notions de la nature, de la vie et de la consommation qu'on va lier aux rapports des humains. On les éduque au développement durable en les sensibilisant aux notions clés, en les questionnant sur leur responsabilité civique, sur leur rapport au monde, à la vie, et à l'homme : c'est le but propre de la DVP. On aide les élèves à se construire en tant qu'individu mais aussi comme citoyen. Ils cherchent à comprendre

l'impact de leurs actions et acquièrent une conduite responsable dans l'intérêt de tous et du monde.

1.1.3. La littérature jeunesse.

Les nouveaux programmes recommandent fortement l'usage des albums de jeunesse pour aborder les grands thèmes de l'éducation civique et morale. La littérature jeunesse fait sa première apparition dans les programmes de cycle 3 en 2002 en littérature, où elle est mise en valeur. Les élèves doivent s'approprier cette œuvre, s'en acculturer pour en comprendre le sens et développer leurs connaissances sur le monde qui les entoure.

En 1976, l'utilité des albums de jeunesse avait été mise en avant par Bruno Bettelheim dans sa *Psychanalyse des contes de fées*. Il a repris les contes pour enfants et nous a montré que derrière ces contes, il y a des problèmes de la vie auxquels les enfants peuvent être amenés à se confronter, une vérité cachée qui mène à une réflexion. Par cette action, il nous montre que tout texte est essentiel car il est porteur d'information et de sens. On peut répondre aux préoccupations des enfants, leur faire comprendre la complexité des sentiments humains, etc. Les littératures de jeunesse sont des outils de réflexion sur le monde de l'enfant, des outils de médiation culturelle. En effet, par le biais des albums de jeunesse, les enseignants peuvent aborder les grands problèmes de la société, du monde, ou de comportement relatif aux enjeux de l'EMC. De plus, les enfants peuvent s'identifier aux personnages et s'en approprier le sens.

Dans les années soixante, la littérature jeunesse connaît un essor et s'adresse directement aux attentes des enfants. On peut plus facilement parler des thématiques tabous. Les enfants se sentent plus impliqués, et vivent ces lectures comme une expérience de vie. Ainsi, les élèves ont chacun une interprétation de l'histoire en fonction de leur vécu. L'interprétation collective de ces œuvres permet donc aux élèves d'exprimer leurs émotions, leurs ressentis et de discuter à ce sujet avec les autres élèves de la classe. Un usage philosophique est donc tout à fait possible : les élèves sont amenés à saisir le sens de l'histoire et à réfléchir dessus. Les littératures jeunesse utilisées comme support philosophique ont pour objectif de faire émerger une vérité que l'enfant peut percevoir et discuter, réfléchir à son sujet. Les albums rendent visible ce qui ne l'est pas forcément aux yeux des enfants dans un récit, ils contiennent un message symbolique qu'il faut savoir interpréter.

Notre projet se base sur ce concept qui mène les enfants à une réflexion philosophique sur le comportement du consommateur et ses effets. La littérature jeunesse va donc être le point de départ de réflexion des élèves pour comprendre son enjeu réel. Par sa lecture, les élèves vont

être amenés à mieux comprendre le monde et à s'interroger sur les représentations de la surconsommation.

Pour résumer, Barbara Bader donne une définition assez complète de la littérature jeunesse : « un album, c'est du texte, des illustrations, un support global ; un produit manufacturé et commercial : un document social, culturel et historique ; et, par-dessus tout, une expérience pour un enfant ». Pour B. Bader, la littérature jeunesse permet de véhiculer des représentations du temps et de l'espace qui vont nourrir la culture de l'enfant. Une culture qui va influencer son comportement dans sa vie en société. La littérature jeunesse permet donc une expérience de pensée (Sala & Meunier, 2017).

1.2. Pour quels enfants ?

Le contexte scolaire participe indéniablement à la socialisation ainsi qu'à la découverte et au développement de soi. Lorsqu'un enfant entre à l'école, il a déjà une conscience de lui-même et un sentiment de continuité sur sa personne, mais il reste dans un certain narcissisme du fait de limitations cognitives développementales qui lui procurent une vision de lui irréallement positive par l'absence de considération du regard des autres. Cette phase dure environ jusqu'à 4 ans, puis l'enfant entre dans un début de prise de perspective d'autrui jusqu'à 7 ans avec le développement de la théorie de l'esprit qui est fortement lié au développement du langage (Duval et al., 2011). À partir de 8 ans, le point de vue des autres est donc pris en compte et l'enfant a une capacité d'abstraction. Pour compléter ses connaissances, nous pouvons préciser que les comportements socialisés n'apparaissent qu'à partir de 6 ans avec notamment le respect et la préoccupation des autres. Cependant, l'enfant reste dans un égocentrisme jusqu'à 8 ans, âge à partir duquel il peut faire preuve d'empathie, soit qu'il arrive à se mettre à la place de l'autre, dont il commence à comprendre les intentions (Deldime & Vermeulen, 1984).

Les raisons pour lesquelles l'EMC n'apparaît qu'à partir du cycle 2 sont présentées ci-dessus et traduisent la nécessité d'une certaine maturité chez les enfants pour un enseignement ouvert vers l'autre. En effet, à l'entrée à l'école maternelle, les enfants sont très autocentrés : la construction de règles sociales au sein de la classe est alors l'objectif principal, mais aucun autre apprentissage plus large ne peut être envisagé. Au début du cycle 2, les enfants ont tout juste conscience de l'autre et de vivre au sein d'une société élargie : l'étendue du monde n'est pas perçue, les conséquences des actes encore moins. En cycle 3, les élèves ont, par les apprentissages en géographie par exemple ou par le biais de la famille, une conscience du monde dans lequel ils évoluent, bien qu'elle reste encore à peaufiner. Par ailleurs, une séquence

sur les dangers que court la planète peut être entreprise au sein de ce cycle. En ce qui concerne la prise de parole dans un débat, les élèves de cycle 2 et 3 sont tout à fait à même de pouvoir répondre à une question philosophique puisque nous avons précisé qu'ils avaient des capacités d'abstraction à cet âge.

1.3. Problématique.

Nous avons jusqu'à présent fait état des apports théoriques existants dans la littérature. Notre réflexion nous a amenées à considérer la problématique suivante : « *Un album de littérature jeunesse peut-il être un point de départ à la prise de conscience de la nécessité d'une écocitoyenneté ?* ». Nous travaillerons particulièrement sur la surconsommation, ses conséquences et les solutions pour lutter contre.

Nous faisons l'hypothèse que l'entrée par une histoire rendra le sujet attractif pour les élèves, ce qui leur donnera envie d'aller plus loin dans cet enseignement. Ils seront alors intéressés et attentifs à nos cours, permettant un apprentissage efficace. L'implication recherchée sera garante d'une meilleure mémorisation et appropriation des notions transmises.

En variant les supports et les modalités d'apprentissage, les élèves seront actifs tout le long des séances et se souviendront en fin de séquence du travail effectué. Nous faisons donc l'hypothèse que lors de la dernière séance, les élèves ressortent les termes évocateurs de la séquence, comme « surconsommation » ou « superflu ».

Malheureusement, l'hypothèse que notre enseignement conduise les élèves à reproduire les gestes écologiques évoqués dans leur vie future ne pourra être vérifiée ; seule la conscience des gestes déjà effectués (ramasser un papier par terre, faire le tri sélectif) pourra être appréciée.

1.4. Méthodologie et didactique.

1.4.1. Conditions de l'expérimentation.

Nous avons pu expérimenter notre séquence au sein d'une classe de 22 élèves, quinze CE2 et sept CM1, d'une école rurale. La salle de classe et l'école en général étaient bien équipées, avec des ordinateurs, une photocopieuse et un vidéoprojecteur à disposition. Nous avons pu aussi disposer de la salle de motricité pour le débat.

Parmi les élèves, une seule avait besoin d'une assistante de vie scolaire par son trouble du spectre autistique. À part ce point, la classe avait une bonne entente et les élèves se montraient volontaires. L'enseignante avait déjà travaillé l'année précédente, avec certains des élèves, sur le recyclage et le tri sélectif. Nous avons eu la chance de pouvoir inscrire notre

séquence dans le projet « L'Éducation au développement durable, une espérance pour la paix » qui est en partenariat avec la Maison de l'Europe d'Albertville et de la Savoie, l'AFAPE (Acteurs Franco-Allemands Pour l'Europe) et l'Éducation nationale. Les élèves ont ainsi réalisé une œuvre concrète qui sera exposée place de l'Europe courant mai 2021.

Nous avons recueilli nos données tout au long de la séquence, tant par des écrits produits par les élèves, que par des enregistrements audios (notamment lors du débat) et des notes prises par l'une de nous, celle qui ne menait pas la séance. La pluralité et la régularité de ces recueils nous ont permis un suivi de la progression des élèves. En évaluation, nous avons choisi de présenter une image et d'amener les élèves à verbaliser ce à quoi elle leur faisait penser ; après une phase individuelle à l'écrit (ramassé), une discussion collective a servi de correction concernant la lecture de l'illustration.

Comme toutes expérimentations, la nôtre n'est pas exempte de biais et limites. Un des biais principaux est notre sentiment vis à vis de l'urgence écologique. Il se peut que nous soyons trop impliquées et sensibles à cette question, contrairement aux familles des élèves. En ce qui concerne les limites, la thématique de la surconsommation peut toucher les élèves, mais ils n'ont pas le pouvoir de décision chez eux, ce sont leurs parents. Il est difficilement pensable qu'à cet âge les enfants refusent un jouet, une nouvelle console ou des sucreries ; l'enjeu est qu'ils prennent conscience de certains gestes qu'ils pourront appliquer plus tard. Cependant, ils pourraient essayer de se réguler sur leur consommation d'eau et d'internet, mais là encore ce ne sera pas facile, cela ne l'est déjà pas pour tous les adultes.

1.4.2. EMC et écoconsommation.

Nous avons parlé précédemment des nouvelles ambitions des programmes d'EMC. Avec en plus l'ajout de la notion d'éducation au développement durable, il semble tout indiqué pour aborder la surconsommation avec les élèves. En effet, les citoyens de demain devront consommer matériellement et immatériellement de manière durable, c'est-à-dire en tenant compte de leurs besoins mais aussi de ceux des générations à venir. Au-delà de la culture civique se trouve alors le respect d'autrui puisqu'avoir conscience de l'impact de sa consommation sur les autres présents ou à venir, proches ou à l'autre bout du monde, permet de mieux les prendre en considération. Enfin, les valeurs de la République semblent indissociables du développement durable : la liberté de consommer un objet fabriqué sur un autre continent enferme l'ouvrier dans des conditions de travail parfois désastreuses, l'égalité est toute relative face à l'accès aux ressources consommables telle que l'eau et pouvons-nous prôner la fraternité quand on décide d'ignorer que l'autre manque de quelques biens essentiels ?

1.4.3. Objectifs d'apprentissage et hypothèses.

1.4.3.1. Recherches existantes.

L'éducation au développement durable étant assez récente dans les programmes scolaires et mis en avant encore plus récemment, peu de littérature existe à ce sujet. Cependant plusieurs travaux ont été entrepris, notamment en lien avec le décentrement de soi (Faily, 2016) et les discussions à visée philosophique (Montero & Wone, 2014).

Le premier mémoire nous montre qu'il est difficile pour des élèves de cycle 2 et 3 de se décentrer de leur personne. En effet, l'auteure remarque une amélioration de cette situation seulement à la fin de son expérimentation, qui compte des séances de débat nombreuses et ritualisées. Les élèves arrivent, dans les derniers débats, à avoir des arguments qui laissent apparaître « une prise de recul », donc une conception du « monde dont l'homme ne serait pas le centre ».

À la lecture du deuxième mémoire, nous pouvons nous rendre compte de la pertinence des débats à visée philosophique dans le cadre de l'éducation au développement durable. En effet, les auteures de la recherche expliquent très bien que la pensée divergente et critique, qui se forge grâce aux débats, est nécessaire pour se positionner face aux problèmes écologiques existants. Par ces moments de partage et réflexion collective, les enfants se procureront donc les armes pour comprendre le monde qui les entoure, sans croire aveuglément ce qu'on leur dira.

En prenant en compte ces deux recherches, il nous paraît nécessaire de mettre en place au moins un débat à visée philosophique, ainsi qu'une réflexion de la part des élèves sur leur responsabilité et leur pouvoir d'action sur leur environnement.

1.4.3.2. Les définitions nécessaires.

Environnement dans le sens « prendre soin de... » : notre environnement est constitué de l'ensemble des éléments naturels et artificiels qui nous entourent. Un milieu qui inclut l'air, l'eau, le sol, les ressources naturelles, la faune, la flore, les êtres vivants, etc., ainsi que leurs interactions. (Thuillier, 2017)

Développement durable : pouvoir répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité de satisfaire ceux des générations futures (Aknin et al., 2002).

Écologie : regroupe un grand nombre de disciplines telles que la géologie, la physique, la géographie, la biochimie, la génétique, etc. C'est une science qui étudie les relations entre

les êtres vivants (plantes et animaux), ainsi que l'évolution de ces relations selon les modifications subies par leur environnement (Thuillier, 2017).

Écoconsommation : ou consommation durable, est adoptée par des consommateurs qui tiennent compte des aspects environnementaux et sociaux d'un produit ou d'une ressource avant de l'acheter ou de la consommer (Mauguit, s. d.).

Écoresponsable : l'achat éco-responsable est une politique qui consiste à intégrer l'environnement dans les décisions liées au processus d'achat, depuis la définition du marché jusqu'au choix des offres. Cette démarche vise à recourir à des approvisionnements (produits et prestations) plus respectueux de l'environnement. Un consommateur éco-responsable est celui qui pratique les gestes dans le but de limiter son empreinte écologique et son impact sur l'environnement pour le préserver (*Dictionnaire environnement*, s. d.).

Écocitoyenneté (*Dictionnaire environnement*, s. d.) : né dans les pays occidentaux à la fin des années soixante-dix, ce concept d'Écocitoyenneté s'est popularisé depuis la Conférence de Rio en 1992. Ce qualificatif s'attache à la nécessité, pour l'individu, d'avoir des gestes et des comportements responsables tant par rapport à son lieu de vie qu'à l'égard de ses semblables. Selon ce concept, l'écocitoyen adopte les « bons gestes » suivants : il ne jette pas ses détritiques par terre et trie ses déchets, il utilise les transports en commun ou son vélo autant que possible, il ne gaspille pas l'énergie...

1.4.4. Préparation littéraire pour l'œuvre de littérature jeunesse choisie.

1.4.4.1. Résumé de l'œuvre.

Lors de l'élaboration de notre séquence, nous avons dû choisir une œuvre de littérature jeunesse. Après des recherches dans des librairies, nous avons retenu l'album *Superflu*, d'Emily Gravett (2020). L'histoire est celle de deux pies, symbole de l'accumulation, qui construisent leur nid pour accueillir leur oisillons. Au départ simple, des brindilles et du journal, leur cocon se remplit peu à peu d'objets, plus inutiles les uns que les autres pour des oiseaux : des horloges, des pinces à linge, un landau, une serpillière, des vélos et pour finir une voiture, ce qui fait exploser le nid. Finalement les objets expulsés trouvent une seconde utilité auprès d'autres animaux ; les chaussettes deviennent des duvets pour les souris et la voiture une maison pour les renards par exemple. Et les oisillons naissent, malgré le nid qui n'est plus qu'un vieux tas de bâtons.

1.4.4.2. Travail de compréhension.

Si ce livre est conseillé à partir de 5 ans, il n'est pas si simple qu'il en a l'air. D'une part écrit en vers avec des rimes qui donnent du rythme, le vocabulaire employé peut poser problème aux élèves. Ainsi il faudra bien prendre le temps d'expliquer des mots tels que « anxieux », « récolte », « chiper », « progéniture », « descendance », « fatras »... D'autre part, il est très probable que les élèves ne comprennent pas l'implicite de l'histoire. Il pourrait être perçu que les pies nettoient la forêt de ses déchets, ou qu'au contraire elles la polluent quand le nid explose, ce qui n'est pas une bonne compréhension de l'histoire. Ils ne saisiront ainsi peut-être pas que les objets que les pies ramènent sont « superflus ».

1.4.4.3. Travail d'interprétation.

Nous devons donc veiller à bien leur faire comprendre le sens de l'histoire, les pies cherchent à remplir leur nid pour que leurs oisillons soient le plus heureux possible, mais elles ont les yeux plus gros que le ventre et elles font tout dégringoler à force d'accumuler des objets superflus ; et finalement les oisillons n'ont besoin que de leurs parents pour être épanouis. Les élèves devront avoir le message général du livre également : nous accumulons beaucoup d'objets dans notre quotidien, objets parfois inutiles car nous ne les utilisons pas. Nous pouvons donc vivre sans et, si nous sommes déjà en leur possession, nous pouvons en faire profiter quelqu'un à qui ils seraient utiles.

1.4.4.4. Travail d'appropriation.

Afin que les élèves s'approprient l'ouvrage, des questions sur ce qu'ils auraient fait à la place des personnages peuvent leur être posées, telles que « Si vous étiez un pie, est-ce que vous auriez besoin d'une serpillière pour nettoyer votre nid ? » ou « Avez-vous besoin d'une voiture en tant qu'oiseau ? ». Ce travail leur permettra de se rendre compte de l'absurdité des objets ramenés par les pies. Enfin, nous pouvons leur demander si chez eux, ils ont des objets dont ils ne se servent pas, donc des objets superflus, et s'ils envisagent de les donner ou les vendre.

1.4.5. Préparation philosophique pour le débat.

1.4.5.1. Les règles du débat.

La classe dans laquelle nous menons notre expérimentation n'a jamais fait de débat à visée philosophique. Nous devons donc introduire des règles, essentielles au bon déroulement d'une séance. Nous allons les définir avec les élèves mais seront déjà prêtes à l'avance. Un point important est l'écoute et la distribution de la parole qui peut être modélisée par la présence

d'un bâton de parole. L'enjeu est que les élèves comprennent en quoi ces règles sont utiles et nécessaires pour un débat dans une bonne atmosphère.

1.4.5.2. La question.

Au départ, lors de l'élaboration initiale de la séquence, nous avons comme idée de poser la problématique suivante aux élèves : « La surconsommation est-elle un danger pour la planète ? ». Mais après réflexion, la question posée aux enfants sera la suivante : « Est-ce que plus on consomme, plus on est heureux ? ». Le côté péjoratif du mot « surconsommation », qui appelle à répondre « OUI » à la première question, est ainsi évincé et les élèves tomberont peut-être dans le piège « plus on possède de choses, plus on est heureux ».

1.4.5.3. Les savoirs théoriques à connaître.

Même si pendant le débat, la parole est aux élèves, nous nous devons d'avoir des connaissances théoriques solides sur le sujet choisi. Dans son livre *Pratiquer la philosophie à l'école*, François Galichet propose trois axes pour travailler le thème « L'homme et la planète » ; notre sujet s'inscrit dans le second, qui traite de la notion de progrès.

« Les enfants, plus encore que les adultes, sont pris très tôt dans une représentation linéaire de l'histoire qui irait vers une amélioration constante des conditions de vie, des techniques, des possibilités ouvertes à l'homme. Aujourd'hui serait nécessairement mieux qu'hier, et moins bien que demain. » (Galichet, 2004)

Nous devons donc avoir conscience que les élèves ne verront pas forcément du négatif dans la consommation et qu'ils peuvent ne pas penser aux dangers d'une surconsommation à l'échelle mondiale.

En théorie, « consommer » c'est « utiliser pour sa subsistance » mais aussi « acheter ou utiliser un bien, un service » et « utiliser comme source d'énergie ou de matière première » (Le Petit Larousse Illustré, 2016). Si les élèves bloquent, nous pourrions poser les questions « Qu'est-ce que ça veut dire consommer ? » et « Qu'est-ce qu'on peut consommer ? ». Nous pouvons consommer des biens matériels, immatériels (Internet) et des ressources naturelles (l'eau). Mais certains biens de consommation matériels sont consommables et d'autres non ; les termes propices sont durable, semi-durable et non-durable, sachant que les biens durables peuvent être utilisés un grand nombre de fois, alors que les produits non durables ne peuvent l'être que pour un nombre limité de fois, dans certains cas, une seule fois (nourriture) (INSEE, s. d.).

2. Présentation des résultats.

2.1. Présentation de la séquence.

2.1.1. Choix du thème de la séquence.

De nos jours, la thématique de l'environnement devient omniprésente dans notre quotidien ; les sociétés ne cessent de se développer et de consommer, ce qui a un impact négatif sur les milieux naturels. Paradoxalement, certaines personnes deviennent de plus en plus soucieuses de l'environnement et intègrent les problèmes environnementaux. Afin d'envisager un avenir meilleur, les citoyens doivent développer une conscience écologique mais surtout prendre conscience de leur responsabilité vis-à-vis de leurs actions du quotidien.

Les nouveaux programmes scolaires dans le cadre de l'EMC sont sensibles à cet aspect puisqu'ils ont pour objectif de développer chez les élèves « le sens de la responsabilité par rapport à l'environnement ». Nous devons donc former de futurs citoyens responsables, respectueux de l'environnement qui les entoure.

Pour répondre à cette demande, nous avons décidé de créer et de mener une séquence de sensibilisation à une consommation responsable. Afin de répondre à notre problématique, nous l'avons introduite par le livre *Superflu* d'Emily Gravett (2020). L'objectif de cette séquence d'EMC est de permettre aux enfants d'acquérir un comportement éco-responsable qui découle d'une écocitoyenneté.

2.1.2. Objectifs de l'EDD.

2.1.2.1. Références du programme.

La séquence que nous proposons s'intègre dans une progressivité de compréhension qui vise à faire acquérir aux élèves un comportement écocitoyen et réfléchi. En effet, cette séquence mobilise l'ensemble des finalités de l'EMC :

- **Respecter autrui** avec notamment le respect « des engagements pris envers soi-même et les autres » et « adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui » ;
- **Acquérir et partager les valeurs de la République** avec « appliquer et accepter les règles communes » basées sur le principe de démocratie.
- **Construire une culture civique** avec « différencier son intérêt particulier de l'intérêt général » mais aussi « exercer sa capacité à choisir de manière responsable : la responsabilité de l'individu et du citoyen dans le domaine de l'environnement, de la santé » et savoir « prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue ».

Ainsi, nos séances vont articuler des valeurs, des savoirs et des pratiques propres à l'EMC. Les quatre dimensions du développement d'une culture commune et partagée sont mobilisées :

Culture de jugement	Culture de la sensibilité	Culture de l'engagement	Culture de la règle de droit
Débattre sur les effets de la surconsommation	Développement d'une conscience écologique	Développement d'actions engagées en faveur du collectif et de l'environnement (= création d'une écoresponsabilité)	Respecter des règles du débat qui repose sur les principes démocratiques
Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif	Développer sa sensibilité, sa responsabilité, son engagement.	Respecter ses engagements	Respecter des règles de collectivité Respecter des lois liées à l'environnement Respecter les autres

2.1.3. Déroulement de la séquence.

La séquence que nous avons projetée comportait neuf séances, toutes espacées d'une semaine (sauf vacances). Chronologiquement :

- Une de recueil des représentations initiales ;
- Deux consacrées à la lecture puis compréhension du livre *Superflu* ;
- Une avec le débat à visée philosophique « Est-ce que plus on consomme, plus on est heureux ? » et des apports théoriques sur ce qu'est la surconsommation ensuite ;
- Une sur les solutions envisageables pour lutter contre la surconsommation ;
- Une séance de définitions pour une trace écrite dans le cahier d'EMC ;
- Deux séances consacrées à l'écriture d'une « Lettre à la Terre » qui sera intégrée au projet « Éducation au développement durable, une espérance pour la paix » ;
- Une ultime séance « d'évaluation » où les élèves devront verbaliser à quoi leur fait penser une image projetée.

Tableau en annexe 1.

2.2. Synthèse des résultats et réponses apportées aux hypothèses.

2.2.1. Schéma synthétique de réflexion collective.

Pour débiter et clore la séquence, nous avons choisi de mener une discussion collective avec les élèves, en groupe classe et en prenant des notes au tableau. Cette modalité avait pour but de mettre les élèves dans une posture réflexive pour recueillir leurs conceptions initiales d'une part et finalement apprécier l'impact de notre séquence et faire une dernière synthèse avec eux. À la fin de ses deux séances, nous avons pris en photo le tableau.

La réflexion autour de l'image a fait dire aux élèves que le petit garçon n'était pas heureux et qu'il avait trop d'objets : il faisait de la surconsommation. Il pourrait donc donner ou vendre ses jouets, soit parce qu'il ne s'en sert pas, soit parce que quelqu'un serait heureux de les avoir, alors que lui il s'ennuie. Ces solutions sont des actions que le personnage pourrait faire pour éviter de « polluer », notion mise en évidence par les élèves.

2.2.2. Questionnaire « La Terre est en danger... ».

Ce questionnaire, distribué en première séance et concernant les représentations initiales, nous a permis de connaître les conceptions des élèves avant de commencer la séquence et de considérer leur niveau de conscience des enjeux écologiques. Il nous a permis de voir par la suite l'évolution des élèves quant aux dangers que court notre planète. Les réponses au questionnaire nous ont montré que les élèves ne pensaient pas à la surconsommation comme danger pour la Terre.

2.2.3. Questionnaires sur les objets « superflus ».

Ces questionnaires prévus à la séance 3 et à la séance 6 (devenue séance 7 par la division de la séance 4) devaient nous permettre de suivre une évolution dans la pensée de nos élèves. Malheureusement, les réponses apportées ne nous montrent pas une évolution de pensée, bien qu'une compréhension du concept « d'objets superflus », « dont on n'a pas l'utilité » ou « dont l'utilité est relative », soit palpable. Les élèves restent attachés émotionnellement à leurs objets.

2.2.4. Tapuscrit de la discussion à visée philosophique.

Lors de la séance 4, nous avons mené une DVP autour de la problématique suivante : « Est-ce que plus on consomme, plus on est heureux ? », que nous avons retranscrite par écrit. Ce sujet a été source d'inspiration pour un certain nombre d'élèves, très réactifs.

Lors de sa mise en place, nous avons été confronté à une première difficulté : la compréhension du mot consommation. Nous n'avions pas anticipé que les élèves ne puissent pas lui donner du sens, étant donné qu'ils sont consommateurs dans leur vie quotidienne. Afin de ne pas bloquer le débat, nous avons su rebondir et leur donner une définition à l'aide d'exemples.

Globalement, nous avons été positivement surprises par les réponses des élèves. Certains ont évoqué la pollution, comme conséquence de la consommation de la voiture : ce qui ne les rendait pas heureux. Nous avons donc pu identifier qu'une partie des élèves avait déjà un début de conscience écologique, probablement transmis par leur milieu familial. De plus, une majorité pense que nous ne sommes pas forcément plus heureux si nous consommons plus. Selon eux, nous pouvons nous contenter d'un seul objet si celui-ci a de la valeur à nos yeux.

2.2.5. Évaluation sur l'engagement.

Menée sur deux séances consécutives (8 et 9), les élèves ont été amené à écrire une lettre à la Terre ; ces lettres doivent faire naître un sentiment d'engagement de la part des élèves envers l'environnement. Leur réalisation guidée sur la base « indice, problème, solution », reprenant le questionnaire de la première séance, a permis de se rendre compte que les élèves avaient pris conscience de ce qui menaçait la Terre ainsi que les actions qu'ils pouvaient entreprendre à leur niveau. Soucieux du bien-être de leur planète, ils lui promettent d'acquiescer des actions écoresponsables, répondant à notre troisième hypothèse.

2.2.6. Bilan autour de l'image.

Lors de la dernière séance, nous avons distribué un questionnaire d'évaluation puis mené une synthèse collective autour de l'image. L'ensemble des élèves ont identifié une accumulation d'objets, mais seulement une minorité a réussi à associer les termes « surconsommation » ou « superflu » qui sont cependant sortis et ont été compris lors de la discussion en classe entière autour de l'image. Les élèves se sont donc approprié et ont remobilisé le vocabulaire, ce que correspond à notre deuxième hypothèse.

2.3. Conclusion.

Au début de l'ultime séance, nous avons fait récapituler la séquence aux élèves. L'un d'eux a mentionné le livre *Superflu* et le message qu'il portait ; notre première hypothèse, c'est-à-dire que l'œuvre de littérature jeunesse alimenterait la réflexion des élèves, semble trouver sens. En effet, pour justifier son raisonnement sur la surconsommation, l'élève s'est appuyé sur l'ouvrage.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, si les évaluations nous apportent les notions de « surconsommation », de « pollution » et « d'objet superflus », la discussion collective nous permet d'affirmer que les élèves ont évolué dans leur conception du citoyen, l'élargissant avec une dimension écologique : « l'écocitoyenneté », qu'ils savent désormais définir.

Si nous pourrions difficilement nous rendre compte du comportement de ces futurs citoyens, ils nous ont prouvé leur engagement nous racontant des anecdotes. Ainsi, certains ont rapporté fièrement leur investissement tenant dans de petites actions, telles que ramasser les papiers quand ils vont se promener avec leurs parents, dire à ces derniers l'importance de recycler ou encore venir avec des objets fabriqués par eux-mêmes avec des matériaux de récupération. Ceci constitue pour nous une évaluation secondaire.

3. Discussion.

3.1. Analyse de l'expérimentation et interprétation des résultats.

3.1.1. Écarts entre la séquence prévue et réalisée.

3.1.1.1. Synthèse de la séquence réalisée.

Le premier point à mettre en avant est que nous n'avons pas fait neuf, mais dix séances. En effet, la séance avec le débat a dû être divisée en deux pour ne pas noyer les élèves dans un flux d'informations importantes. En ce qui concerne les autres séances, les temps prévus ont été tenus, à une dizaine de minutes près, sachant que plus nous avançons dans la séquence, plus nous avons d'expérience pour anticiper la durée de notre séance.

Nous avons réussi à faire passer tous les messages et expliciter toutes les notions que nous avons prévues, même si nous avons rencontré des questionnements inattendus ou des notions que nous pensions maîtrisées mais qui ne l'étaient pas chez nos élèves.

3.1.1.2. Attentes envers les élèves.

Lors de la présentation de l'album, nous avons demandé aux élèves de nous donner des titres possibles concernant l'ouvrage ; nous nous attendions à ce qu'ils nous proposent des idées en lien avec l'accumulation d'objets, mais les titres donnés se rattachaient aux personnages et au caractère « voleur » des pies (exemple : « les pies voleuses », proposées par trois élèves). Nous avons donc particulièrement prêté attention à la compréhension du message du livre lors de la seconde séance sur l'ouvrage, axant la réflexion sur l'image et certains mots.

3.1.1.3. Formulation des énoncés.

Lors des questionnaires distribués, nous nous sommes aperçues par les réponses récoltées, que les élèves avaient rencontré des difficultés de compréhension des consignes. En effet, des énoncés d'apparence simple pour nous ont générés un blocage chez certains élèves qui ne savaient que répondre. Par exemple, dans le premier questionnaire, la question « à quoi le voyons-nous [que la Terre est en danger] ? » aurait pu être remplacée par « quels sont les indices qui nous montrent que la Terre est en danger ? ». Nous avons essayé par la suite d'adapter nos formulations à nos élèves.

3.1.1.4. À retenir.

Cette expérimentation permet de dégager plusieurs points d'attention à avoir lors de la mise en place d'une séquence. Premièrement concernant la littérature jeunesse, il ne faut pas oublier que le sens donné à une histoire dépend des connaissances générales qu'ont les élèves ;

la compréhension du livre par ces derniers constitue donc une bonne évaluation diagnostique. Dans notre expérimentation, les élèves n'ayant pas perçu l'accumulation d'objets par les pies comme problématique, nous avons supposé justement qu'ils n'en avaient pas conscience, donc que notre séquence leur apportera un éclairage sur notre société.

Deuxièmement, la formulation des consignes orales ou des énoncés écrits est déterminante de la probabilité pour l'élève de réussir ou non l'exercice. C'est-à-dire que sur une question ouverte mal formulée donc mal comprise par l'élève, ce dernier a plus de risque d'être hors sujet, sachant qu'aucune réponse n'est fausse a priori.

Troisièmement, une séquence d'EMC pouvant amener des débats ou discussions à visée philosophique, il est nécessaire de bien penser ces séances. Nous avons fait le choix de poser la question alors que nous étions déjà installés en cercle, les élèves prêts à débattre, en laissant seulement deux minutes de réflexion personnelle. Or, il aurait peut-être été judicieux de poser la question en classe, laissant dix minutes de réflexion à l'écrit, ce qui aurait permis à certains élèves d'avoir une réponse à donner lors de la discussion collective. Cependant, nous ne pouvons pas dire que les élèves n'ont pas participé, puisque pour un premier débat dans leur cursus d'élèves, 18 élèves sur 22 se sont exprimés au moins une fois.

Enfin, toujours en lien avec le déroulé du débat, la connaissance de nos élèves semble jouer un rôle. En effet, savoir quel élève fera une réponse complète et précise nous permettra de ne pas lui donner la parole en premier. Ce fut une erreur que nous avons commise, même si la discussion s'est quand même prolongée, comme le taux de participation en témoigne. Il est ainsi préférable de commencer par des élèves demandant la parole, mais chez qui on sait les idées mal construites, avant de demander des précisions aux élèves plus sûrs. Nous pouvons aussi vers la fin de débat ou pour le clore, donner la parole à un élève qui ne la demande pas pour qu'il résume les différentes idées, sans donner les siennes.

3.1.2. Appropriation des notions par les élèves.

3.1.2.1. Objectif de la séquence.

La question la plus explicitement posée à nos élèves fut celle du débat à visée philosophique : « est-ce que plus on consomme, plus on est heureux ? ». Nous n'avons cependant pas interrogé à nouveau les élèves à la fin de notre séquence sur ce thème, privilégiant la dimension écocitoyenne : « comment faire pour être un écocitoyen responsable ? ». Il semble alors que les élèves ont su s'approprier une réponse à cette question notamment par la mise en place de gestes protecteurs envers la planète. Certains élèves nous

ont en effet rapporté leurs actions citoyennes comme ramasser des papiers par terre lors d'une balade, pousser leurs parents à faire le tri sélectif ou encore donner leurs vêtements ou jouets dont ils ne se servent plus à d'autres qui en ont besoin ou envie. De plus, la question sensible de la protection de la planète semble réellement les avoir touchés, comme en témoignent les lettres à la Terre : nous remarquons une prise de conscience de l'impact de la pollution sur la planète et de l'implication de chacun.

3.1.2.2. Objectifs de l'EMC.

Cette séquence travaillait les valeurs morales des élèves en termes de respect envers autrui et l'environnement et de liberté de consommer. Afin de lier les deux, respect et liberté, les élèves devaient comprendre les enjeux d'une consommation responsable et le rapport que cela pouvait avoir avec autrui. Il semble que ce point ne fut pas assez développé : les élèves sont restés sur le respect de la planète pour leur mieux vivre à eux, pensant à agir dans leur intérêt et au mieux pour la planète. Dans toutes les productions, nous ne retrouvons pas la préoccupation d'autrui, comme en témoigne celle de l'élève qui écrit que le petit garçon « est malheureux vu qu'il a dépensé tout son argent » (Annexe 8). La réponse de cet élève montre que le rapport à l'argent et le fait de le dépenser sans réfléchir pour des objets inutiles rendent la personne malheureuse (qui n'a plus d'argent), mais pas qu'elle a généré des déchets qui polluent la planète et empêchent d'autres personnes d'avoir une vie décente.

Malgré tout, avec cette séquence, les élèves ont pu développer une culture de l'engagement et de respect envers l'environnement. L'évaluation sur ces dimensions s'est faite par le biais de l'écriture des lettres à la Terre ainsi que la manifestation spontanée des élèves de leurs actions écocitoyennes, montrant un début de construction de leur culture civique liée à l'environnement. Nous avons cependant laissé de côté les lois existantes sur l'environnement, privilégiant le vécu quotidien des élèves. Une autre séquence pourrait donner lieu à la découverte, l'étude et la compréhension de ces lois.

3.1.2.3. Notions de la séquence.

Le point de départ de notre séquence fut la connaissance des élèves des dangers que court la planète. Or, notre séquence parle de surconsommation. Nous aurions donc pu chercher à connaître l'avis et le point de vue des élèves sur leur consommation, s'ils pensaient trop consommer ou consommer juste ce qu'il faut. Cela aurait pu nous conduire au constat qu'on ne fait pas vraiment attention à ce que l'on consomme, surtout eux, qui ne décident pas à la maison des courses alimentaires par exemple. Nous serions donc arrivés différemment aux gestes

écocitoyens à leur portée, comme prendre une douche plutôt qu'un bain, limiter leur temps de jeux sur Internet ou ne pas demander systématiquement des vêtements de marque ou neufs.

Nous avons pour but de faire prendre conscience aux élèves de la réalité des dangers de la surconsommation et de leur faire sentir la différence entre le nécessaire et le superflu, qui relève du confort des humains qui peuvent se le permettre. Cependant, lors de notre séquence nous avons pu remarquer que les élèves avaient du mal à distinguer « objets nécessaires » et « objets superflus », même après un travail sur le sujet. En effet, nous avons utilisé un questionnaire (Annexe 4) demandant aux élèves de lister cinq objets « nécessaires » et cinq objets « superflus » à l'issue de la deuxième séance de lecture et à la fin de la séance d'institutionnalisation. Les résultats montrent dans un premier temps que, même si nous avons pris le temps d'expliquer le terme « superflu », neuf élèves sur vingt-deux n'ont listé aucun objet qui serait inutile à leur yeux lors du premier questionnaire ; au second, tous ont répondu au moins un élément, mais dix des vingt-un élèves n'en ont mis qu'un. Cela nous montre que le terme superflu n'a pas été compris.

En ce qui concerne les réponses, les élèves ont mis dans les objets nécessaires ceux dont ils pensent ne pas pouvoir se passer pour vivre, tels que la télévision, les consoles de jeux, les jouets... autant la première que la seconde fois. Seuls trois élèves ont mis « console » ou « télévision » dans les objets superflus du premier questionnaire, contre dix pour le second questionnaire, dont deux qui ont mis « console » et « télévision ». Nous pouvons voir en annexe 4 l'exemple d'un élève n'ayant pas progressé et d'un ayant des réponses s'approchant plus de ce qui était attendu.

3.1.2.4. Notions liées à l'EMC.

Lors de la sixième séance, nous avons, avec nos élèves, parlé de la notion de citoyen et de ce qu'elle implique pour eux. Cette discussion nous a appris qu'ils avaient en tête qu'un citoyen était un adulte qui était connu, célèbre pour les actions ou œuvres qu'il avait accomplies. En effet, cette classe avait un rituel se déroulant sur la semaine, consistant à deviner le « citoyen mystère » à l'aide d'indices donnés par l'enseignante. Nous avons donc rectifié leur définition en leur disant qu'eux aussi étaient des citoyens, que leurs parents l'étaient et même nous. Comme notre séquence ne parlait pas des droits et devoirs des citoyens, nous avons simplement donné l'exemple du droit de vote et de l'obligation de respecter les lois pour illustrer cette notion, précisant qu'à leur âge, ils sont des citoyens en devenir. Nous avons rajouté qu'un citoyen se préoccupe aussi des autres et de l'environnement : il s'agit aujourd'hui d'être un écocitoyen.

Nous pouvons donc dire que du point de vue de la connaissance de la notion de citoyen, les élèves ont évolué dans leur conception, sachant qu'à la séance suivante lors de la réactivation des connaissances, les élèves ont donné la bonne définition du citoyen.

3.1.3. Effets réels de la séquence sur les élèves.

3.1.3.1. Effets obtenus dans la classe.

Notre séquence a pour but d'avoir des effets à long terme sur le comportement des élèves, notamment sur leur comportement en tant que futurs adultes. Nous sommes conscientes qu'ils n'ont pas toutes les clés en main pour agir pleinement en faveur de la planète : ils restent des enfants vivant chez leurs parents. Cependant, certains élèves pratiquaient déjà dans leur famille des gestes écoresponsables, et ils en ont témoigné avec fierté. Ils sont conscients que donner des jouets ou vêtements au lieu de les jeter est mieux pour la planète, et le geste inverse de prendre des objets qui ne servent plus à d'autres n'avait pas l'air de les déranger. En cela ils ont une réflexion critique sur leurs pratiques et celles de leur famille. Par ailleurs, lors de la présentation de la vidéo sur la consommation d'eau d'une famille de quatre personnes, beaucoup ont manifesté un étonnement, laissant penser qu'ils s'interrogeaient pas sur la consommation de leur propre famille.

Cependant, ce qui semble les avoir le plus marqué, puisqu'ils nous en ont reparlé directement quand nous leur avons demandé ce qu'ils pouvaient surconsommer, c'est l'impact de leur utilisation d'Internet. Dans leur esprit, utiliser Internet n'était pas polluant : en effet, lorsqu'ils effectuent une recherche ou jouent sur un téléphone ou une tablette à un jeu sauvegardant leur progression, la pollution ne se voit pas. Apprendre que tout, que ce soient les mails ou les données de leurs jeux, est stocké quelque part dans le monde dans des data center qui consomment autant, voire plus, d'électricité que les grandes villes les a profondément surpris, remettant en question leurs préjugés sur Internet.

En ce qui concerne les comportements des élèves au sein de la classe et en lien avec notre séquence, nous n'avons pas pu observer de grands changements : la classe avait déjà un système de tri en place avec une poubelle à papier, lorsque les élèves allaient se laver les mains ils fermaient déjà d'eux-mêmes le robinet pour ne pas gaspiller d'eau... N'ayant pas parlé de la consommation d'électricité, nous ne nous attendions pas à ce qu'ils vérifient d'eux-mêmes si les lumières étaient bien éteintes en partant de la salle de classe ; ils n'y ont d'ailleurs pas pensé.

N'ayant fait qu'un unique débat, nous n'avons pas pu noter des changements dans l'attitude des élèves lors de ces moments.

3.1.3.2. Effets probables dans les familles.

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, de nombreuses familles avaient déjà des comportements écoresponsables avant même que nous commencions la séquence. Ce que cette dernière a pu engendrer est une compréhension de la nécessité de ces gestes par leurs enfants, et donc une plus grande implication et des initiatives de leur part. Pour les familles où il n'est pas forcément question de faire attention à sa consommation, la prise de conscience par leurs enfants aura peut-être déclenché une réflexion familiale, surtout si la dimension de l'économie de l'argent est rapportée. En effet, si l'on consomme moins d'eau, la dépense est moindre à la fin de l'année ; si l'on achète en seconde main, cela revient moins cher. Cependant, consommer en vrac et/ou en bio est parfois plus coûteux et nécessite de changer des habitudes parfois bien ancrées ; notre objectif n'est donc pas de pousser les élèves dans cette direction.

3.1.4. Limites et biais de l'expérimentation.

3.1.4.1. Milieu socio-économique de la famille.

L'école dans laquelle s'est déroulée notre expérimentation se situe dans un village de campagne peu distant de villes plus grandes : les familles sont plutôt de classes socio-économiques favorisées. Parler de surconsommation à cette population garde un certain sens, sachant que les personnes ont le temps de penser au moyen de changer leurs habitudes. Cela constitue par ailleurs un certain biais, car de nombreuses familles avaient déjà développé des pratiques favorables à l'environnement (achats en vrac, achats de vêtements de seconde main, don d'objets non utilisés...).

Nous pouvons nous demander si dans une école où les milieux sociaux des familles seraient plus défavorisés, notre séquence telle quelle aurait été pertinente. En effet, si les fins de mois sont difficiles et que les parents réfléchissent beaucoup à leur consommation pour économiser leur argent, leur parler de surconsommation de biens non-durables ou semi-durables, tels que la nourriture ou les vêtements, serait ironique. Il faudrait adapter notre séquence pour ces élèves, en mettant plus l'accent sur la consommation d'eau, d'électricité ou d'Internet (s'ils disposent d'une connexion chez eux), et ainsi leur transmettre la nécessité des gestes d'économie de ces ressources. Par ailleurs, la situation de leur famille n'est pas une raison pour nier la capacité de ces élèves à comprendre l'urgence écologique et l'intérêt de prendre

soin de notre environnement ; les désengager de toutes responsabilités n'est pas une solution puisqu'eux-aussi feront partie du monde de demain.

3.1.4.2. Construction de la séquence.

Comme nous l'avons précisé plus haut, les élèves de notre expérimentation n'avaient jamais fait de débat ou discussion à visée philosophique avant notre séquence ; c'est entre autres ce qui nous a poussé à mettre en place un bâton de parole, malgré le niveau de la classe (CE2 – CM1). De plus, notre séquence ne prévoyait qu'un seul débat, donc les élèves n'ont pas eu le temps de s'approprier cette pratique : nous pourrions envisager au moins un autre débat dans notre séquence, et dans une perspective d'enseignement à temps plein, réitérer ces situations de discussion en les déclinant dans les autres thématiques de l'EMC.

Même si nous demandions une participation active à chaque séance, il n'en demeure pas moins que les situations d'apprentissages étaient plutôt sous la configuration d'une transmission descendante : nous posions des questions aux élèves, leur laissions le temps de chercher et de donner une réponse, puis nous apportions la réponse attendue. Ces réponses sont des faits indiscutables, comme le temps de décomposition d'un sac plastique dans la nature ou l'impact énorme d'Internet sur la consommation d'électricité mondiale ; mais nous n'avons pas laissé les élèves chercher les réponses d'eux-mêmes, dans des documents par exemple. La séance qui se rapproche le plus de la recherche d'informations par les élèves est celle avec les vidéos ; malheureusement, ils n'ont pas l'habitude de regarder ce média pour s'informer, et ils n'ont pas appris à prendre des notes pendant le visionnage. Finalement, nous leur avons nous-mêmes rapporté les informations attendues.

3.2. Propositions de perfectionnements pratiques et théoriques.

3.2.1.1. Réorganiser la forme de la séquence.

La difficulté dans cette séquence menée est qu'elle intervient en détachement d'un enseignement déjà prévu sur une année scolaire. Cela veut dire que nous avons amené des pratiques, tel que le débat, inconnues des élèves qui ont dû se les approprier. Dans la perspective d'un enseignement pensé sur une année scolaire, il serait préférable d'habituer les élèves à prendre part à des débats, qu'ils soient à visée philosophique ou de compréhension d'une œuvre, en mettant en place des temps dédiés, toutes les deux semaines par exemple.

À l'échelle de notre séquence, organiser un débat sur la compréhension du livre par les élèves aurait été intéressant pour évaluer leurs idées sur la consommation, donc s'ils comprenaient que les objets accumulés par les pies n'étaient pas vitaux. Un autre débat aurait

pu suivre, plus axé sur leur réflexion avec une question comme « de quoi avons-nous besoin pour bien vivre ? » avant de faire le débat que nous avons proposé « est-ce que plus on consomme plus on est heureux ? ».

Le second point de réorganisation à penser pour notre séquence est celui qui concerne les documents présentés afin que les élèves se rendent compte de ce que peut être la surconsommation et les dangers qui l'accompagnent. Nous avons fait le choix du format de vidéos. Pour certains documents, comme celui sur la consommation d'eau présenté par *C'est pas sorcier* ou celui sur la surconsommation dans les magasins, cela reste pertinent. Par contre, la vidéo de Brut sur la consommation d'Internet n'était faite que de textes ; nous avons dû mettre en pause à plusieurs reprises afin que les élèves aient le temps de lire. Il serait préférable pour une prochaine mise en œuvre de cette séquence, de ne garder que le texte de la vidéo afin de le distribuer directement aux élèves. Ils pourront alors travailler par deux ou trois, suivant l'organisation de la classe, et répondre par groupe aux questions « qu'est-ce que surconsommer ? Que peut-on surconsommer ? Quels sont les dangers de la surconsommation ? » en s'aidant des vidéos qu'on aura visionner deux fois chacune ensemble, du texte sur la consommation d'Internet et éventuellement d'autres documents témoignant des dangers de la surconsommation. Cela augmentera les temps où les élèves seront actifs et dans une démarche de recherche d'informations, point faible de notre séquence.

3.2.1.2. *Faire la distinction claire entre les différents besoins de l'Homme.*

Aux vues des réponses aux questionnaires sur les objets nécessaires et superflus, il semblerait que les élèves n'aient pas compris la différence entre ce qui est nécessaire pour vivre et ce qui ne l'est pas, donc superflu. Il faudrait travailler avec eux cette distinction entre désir et besoins naturels ainsi que celle entre biens vitaux et non vitaux, autour d'un débat par exemple, comme proposé précédemment. Nous pourrions aussi mettre en place un exercice de recherche à faire en groupe où les élèves devraient classer des objets du quotidien (télévision, console, vêtements, chaussures, casseroles, nourriture, etc.) dans différentes catégories (« si je n'en ai pas je meurs », « ça me sert à bien vivre », « si je ne l'avais pas je pourrais quand même bien vivre »). La conclusion de cet exercice serait que dans notre quotidien, nous avons accès à plusieurs ressources et sortes d'objets : ce qui est nécessaire pour vivre comme l'eau ou la nourriture, ce qui facilite notre vie comme les ustensiles de cuisine, la douche ou même Internet, et ce qui répond à un désir non vital comme la télévision ou les jeux vidéo. Pour expliquer cette dernière catégorie, nous pourrions faire remarquer aux élèves qu'il n'y a pas si longtemps, aux

temps de leurs arrière-grands-parents, il n'y avait pas la télévision et encore moins Internet et les téléphones portables. Pourtant, leurs arrière-grands-parents ont réussi à vivre.

3.2.1.3. *Parler des lois sur le développement durable.*

Un des objectifs de l'EMC est la construction d'une culture civique, avec entre autres celle de la règle et du droit. Or dans notre séquence nous n'avons pas abordé la question des lois concernant le développement durable. Nous pourrions donc envisager une séance pour présenter les plus parlantes de ces lois, comme celle de 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement, avec par exemple cet extrait disponible sur le site Légifrance.gouv.fr :

Art. 1er. - Le livre II nouveau du code rural est ainsi modifié et complété :

I. L'article L. 200-1 est ainsi rédigé :

« Art. L. 200-1. - Les espaces, ressources et milieux naturels, les sites et paysages, les espèces animales et végétales, la diversité et les équilibres biologiques auxquels ils participent font partie du patrimoine commun de la nation.

« Leur protection, leur mise en valeur, leur restauration, leur remise en état et leur gestion sont d'intérêt général et concourent à l'objectif de développement durable qui vise à satisfaire les besoins de développement des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Elles s'inspirent, dans le cadre des lois qui en définissent la portée, des principes suivants :

- le principe de précaution, selon lequel l'absence de certitudes, compte tenu des connaissances scientifiques et techniques du moment, ne doit pas retarder l'adoption de mesures effectives et proportionnées visant à prévenir un risque de dommages graves et irréversibles à l'environnement à un coût économiquement acceptable ;

- le principe d'action préventive et de correction, par priorité à la source, des atteintes à l'environnement, en utilisant les meilleures techniques disponibles à un coût économiquement acceptable ;

- le principe pollueur-payeur, selon lequel les frais résultant des mesures de prévention, de réduction de la pollution et de lutte contre celle-ci doivent être supportés par le pollueur ;

- le principe de participation, selon lequel chaque citoyen doit avoir accès aux informations relatives à l'environnement, y compris celles relatives aux substances et activités dangereuses. »

Cet extrait étant assez complexe, l'objectif sera d'en tirer le message général du texte : l'environnement naturel fait partie d'un patrimoine commun et sa protection est de l'ordre de l'intérêt général, donc tout le monde doit y participer. De plus, nous pourrions porter une attention au dernier principe, celui de participation, qui invite tous les citoyens à s'intéresser et s'informer sur l'environnement.

3.2.1.4. Travailler en interdisciplinarité.

Notre présence deux jours par semaine au sein de la classe ne permettait pas la mise en place d'une séquence en interdisciplinarité. Nous pourrions cependant imaginer une mise en relation avec d'autres matières sensibilisant au développement durable et à la protection de l'environnement, comme les sciences ou la géographie. Pour cette dernière, un parallèle pourrait être fait avec le thème « Consommer en France » vu en fin de CM1 et ceux de « Se déplacer » et de « Mieux habiter » abordés en CM2. Nous pourrions alors envisager de commencer par une séquence de géographie qui introduirait le terme de consommation, pour basculer sur notre séquence d'EMC. Les connaissances acquises seraient réinvesties l'année suivante avec notamment le thème « Mieux habiter », éveillant la conscience écologique de l'élève et le dirigeant vers une vie plus écoresponsable.

4. Conclusion.

Notre expérimentation dans cette classe de CE2-CM1 avait pour objectif de mettre à l'épreuve deux hypothèses : les deux se sont vérifiées, du moins une certaine échelle. En effet, l'entrée par une littérature jeunesse a motivé les élèves, comme la première hypothèse le suggérait. Cependant, pour la seconde hypothèse, les termes importants de la séquence, « surconsommation » et « superflu », n'ont été restitués que par une minorité d'élèves lors de la phase écrite de la séance d'évaluation, même si la phase orale laisse penser que tous semblent avoir saisi les concepts.

Cette expérience fut personnellement enrichissante à tout point de vue. Elle m'a permis une approche de la réalité d'une classe, par la programmation d'une séquence comme dans la mise en place de cette dernière. J'ai appris qu'il fallait savoir s'adapter, en arrêtant une séance au milieu de ce qui avait été prévu par exemple, pour ne pas surcharger les élèves. Ces derniers peuvent par ailleurs nous surprendre, et il nous faut maîtriser nos sujets pour ne pas être démunis devant leurs questions auxquelles nous n'aurions pas pensé. Je pense maintenant qu'il est aussi nécessaire d'assumer ses erreurs : tout le monde peut se tromper, même l'enseignant. Cela dit,

il faut veiller à ce que ce soit le moins souvent possible, d'où la préparation et la vérification de nos propres sources ou idées préconçues.

En termes d'enseignement de l'EMC, le DVP m'était jusque-là inconnu, tout comme l'entrée dans une problématique par une littérature jeunesse. Ces mises en place se sont révélées intéressantes, notamment le DVP qui donne ouvertement la parole aux élèves, ce qui me semble important. Ce sont des pratiques que je compte mettre en place dans mes futures classes, pratiques à élargir à d'autres thématiques. Enfin, j'ai beaucoup appris sur moi-même et ma détermination à poursuivre cette voie : je me sentais à l'aise dans l'acte d'enseigner et la discussion éclairée avec les élèves ne m'était pas pénible.

Pour conclure et comme je l'écrivais précédemment, il faut savoir s'adapter et s'améliorer au regard de ce qu'on a su mettre en place. En ce qui concerne cette séquence, les élèves pourraient être rendus plus actifs, par la recherche documentaire par exemple. De plus, un travail en interdisciplinarité serait profitable, autant en géographie comme déjà mentionné, mais éventuellement en art plastique avec l'élaboration d'une œuvre ou d'un projet partant d'objets de récupération.

Bibliographie.

Aknin, A., Froger, G., Geronimi, V., Méral, P., & Schembri, P. (2002). Environnement et développement : Quelques réflexions autour du concept de « développement durable ».

Deldime, R., & Vermeulen, S. (1984). Le développement psychologique de l'enfant (3ème édition revue et augmentée). Belin.

Dictionnaire environnement. (s. d.). Dictionnaire environnement. Consulté 29 avril 2021, à l'adresse <https://www.dictionnaire-environnement.com/>

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : Aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51.

Failly, A. (2016). L'enseignement moral et civique à l'école primaire, écocitoyenneté et décentrement de soi. 56.

Futura. (s. d.). Développement durable. Futura. Consulté 10 octobre 2020, à l'adresse <https://www.futura-sciences.com/planete/definitions/developpement-durable-developpement-durable-10639/>

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

INSEE. (s. d.). Définition—Durabilité (nomenclature de la) Insee. INSEE. Consulté 29 avril 2021, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2120>

Loi n° 95-101 du 2 février 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement.

Mauguit, Q. (s. d.). Écoconsommation. Futura. Consulté 29 avril 2021, à l'adresse <https://www.futura-sciences.com/planete/definitions/energie-renouvelable-ecoconsommation-13769/>

Montero, C., & Wone, É. (2014). Chapitre 15. En quoi les discussions à visée philosophique peuvent-elles contribuer à l'éducation au développement durable ? In *Education au développement durable* (p. 307-321). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-307.htm>

Sala, C., & Meunier, C. (2017). *L'enseignement moral et civique à l'école primaire* (Dunot).

Sitographie.

<https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789#:~:text=Les%20pr%C3%A9sentation%20du%20Peuple%20Fran%C3%A7ais,les%20droits%20naturels%2C%20inali%C3%A9ables%20et>

<https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946>

<https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/charte-de-l-environnement-de-2004>

https://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf

<https://www.education.gouv.fr/les-objectifs-de-developpement-durable-4205>

https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_35_1_1335

http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/sites/dsden79-pedagogie/IMG/pdf/ress_emc_discussion_dvp_464017.pdf

https://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf

https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2020/12/lettre_ferry_instituteurs.pdf

<https://viatique.monsite-orange.fr/>

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/3/Ress_emc_debat-plus-loin_464023.pdf

<https://www.legifrance.gouv.fr/>

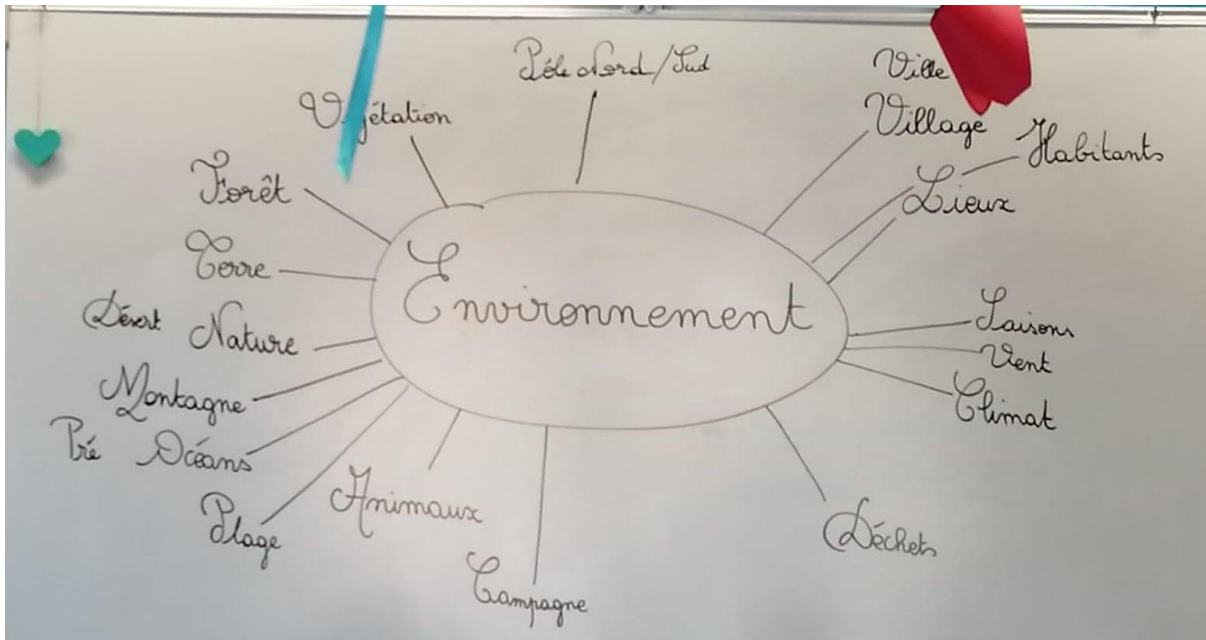
Annexes : sommaire.

Annexe 1 : Tableau de la séquence prévue.	1
Annexe 2 : Tableau lors du recueil collectif des représentations initiales.	2
Annexe 3 : Exemples de questionnaires des représentations initiales remplis.	2
Annexe 4 : Exemples de questionnaires sur les objets « superflus », avant/après.	3
Annexe 5 : Tapuscrit de la discussion à visée philosophique.	4
Annexe 6 : Exemples de « Lettre à la Terre ».	8
Annexe 7 : Tableau après réflexion autour de l'image.	9
Annexe 8 : Exemples d'évaluations complétées.	10

Annexe 1 : Tableau de la séquence prévue.

Séances prévues	Modalité de réalisation
1. Recueil des représentations initiales 30 minutes	En groupe classe, sous forme de liste de mots-clés au tableau : à quoi vous fait penser le mot « environnement » ?
	Individuellement en répondant à un questionnaire sur une feuille : la Terre est en danger, comment le voyons-nous ? Quels sont les problèmes ? Quelles sont les solutions ?
2. Lecture <i>Superflu</i> 20 minutes	Lecture par l'enseignant avec les illustrations, sans le texte, projetées au tableau. En classe entière.
3. Compréhension <i>Superflu</i> 25 minutes	Par les élèves, lecture grâce à la projection des pages du livre au tableau.
	Réflexion en classe entière sur le message de l'histoire. Individuellement, répondre au questionnaire sur les objets nécessaires/superflus.
4. La surconsommation, un danger pour la planète ? 45 minutes	En classe entière entre élèves, enseignant animateur, débat à visée philosophique « Est-ce que plus on consomme, plus on est heureux ? ».
	Par l'enseignant, apports théoriques en classe entière : vidéos et jour du dépassement.
5. Quelles sont les solutions pour lutter contre la surconsommation ? 45 minutes	Par l'enseignant, présentation d'images et d'acteurs luttant contre la surconsommation, en classe entière.
6. Qu'est-ce qu'un écocitoyen ? 1 heure	Par l'enseignant, apport de définitions passant par une réflexion collective → Institutionnalisation.
	Individuellement, répondre à nouveau au questionnaire de la séance 3.
7. 8. Lettre à la Terre Deux fois 45 minutes	Par l'enseignant, présentation du format épistolaire puis écriture individuelle d'une lettre, d'abord au brouillon puis au propre afin d'être intégrée au projet d'Éducation au développement durable.
9. Évaluation 1 heure	Individuellement, répondre aux questions par rapport à l'image, sur la feuille distribuée.
	En classe entière, discussion autour de l'image.

Annexe 2 : Tableau lors du recueil collectif des représentations initiales.



Annexe 3 : Exemples de questionnaires des représentations initiales remplis.

La Terre est en danger... À votre avis : Prénom : _____

Comment le voyons-nous ?
Les déchets, le plastique dans les océans, les canettes de coca par terre, les cigarettes, les papiers

Quels sont les problèmes ?
Les déchets dans la nature. Le plastique dans les océans.

Quelles sont les solutions ?
Mieux trier les déchets. Faire attention à la nature.

« Les déchets, le plastique dans les océans, les canettes de coca par terre, les cigarettes, les papiers

Les déchets dans la nature. Le plastique dans les océans.

Mieux trier les déchets. Faire attention à la nature. »

La Terre est en danger... À votre avis : Prénom : _____

Comment le voyons-nous ?
Il y a une beaucoup de pollution sur notre planète terre comme les poissons dans l'eau qui se coincent dans un sac ou les tortues qui mangent des papiers et qui meurent et plein d'autres animaux qui meurent.

Quels sont les problèmes ?
La pollution que les hommes ont en coupe beaucoup d'arbres et des déchets dans la mer.

Quelles sont les solutions ?
Que les hommes arrêtent de jeter les déchets et qu'ils fassent attention et qu'on jette des déchets dans une poubelle et quand ils partent en pique-nique et ramasser ses déchets et quand il y a pas de poubelles on met ses papiers dans sa poche.

« Je vois beaucoup de pollution sur notre planète Terre comme les poissons dans l'eau qui se coincent dans un sac ou les tortues qui mangent des papiers et qui meurent et plein d'autres animaux qui meurent.

La pollution par les hommes et on coupe beaucoup d'arbres et des déchets dans la mer.

Que les hommes arrêtent de jeter des déchets et qu'ils fassent attention et qu'on jette des déchets dans une poubelle et quand ils partent en pique-nique et ramasser ses déchets et quand il y a pas de poubelles on met ses papiers dans sa poche. »

Annexe 4 : Exemples de questionnaires sur les objets « superflus », avant/après.

Au 2 mars		Au 22 mars	
<p>Écris ci-dessous 5 objets que tu as chez toi et que tu trouves absolument nécessaires (= utiles).</p> <ul style="list-style-type: none"> - la voiture - le vélo - des meubles - mes jouets - mon réveil <p>Écris ci-dessous 5 objets que tu as chez toi et que tu trouves superflus (= inutiles).</p> <ul style="list-style-type: none"> - mes pantalons - mes t-shirts à manche longue - ma bille - mes baskets - les shorts - mes doudous 	<p>La voiture</p> <p>Le vélo</p> <p>Des meubles</p> <p>Mes jouets</p> <p>Mon réveil</p> <p>Mes pantalons</p> <p>Mes T-shirt à manches longues</p> <p>Ma bille</p> <p>Mes baskets</p> <p>Mes doudous</p>	<p>Écris ci-dessous 5 objets que tu as chez toi et que tu trouves absolument nécessaires (= utiles).</p> <ul style="list-style-type: none"> - mon réveil - mon trampoline - les clés de ma maison - mes placards - mon bureau <p>Écris ci-dessous 5 objets que tu as chez toi et que tu trouves superflus (= inutiles).</p> <ul style="list-style-type: none"> - mes jausette - mes t-shirts à manche longue - mes baskets - mes pantalons - mon fauteuil 	<p>Mon réveil</p> <p>Mon trampoline</p> <p>Les clés de ma maison</p> <p>Mes placards</p> <p>Mon bureau</p> <p>Mes chaussettes</p> <p>Mes T-shirt à manches longues</p> <p>Mes baskets</p> <p>Mes pantalons</p> <p>Mon fauteuil</p>
<p>Écris ci-dessous 5 objets que tu as chez toi et que tu trouves absolument nécessaires (= utiles).</p> <ul style="list-style-type: none"> - mon lit - mes crayons de couleurs - mon bureau - mon canapé - ma montre <p>Écris ci-dessous 5 objets que tu as chez toi et que tu trouves superflus (= inutiles).</p> <ul style="list-style-type: none"> - ma console - mon skate - mon panier de basket - mon ballon - ma porte 	<p>Mon lit</p> <p>Mes crayons de couleurs</p> <p>Mon bureau</p> <p>Mon canapé</p> <p>Ma console</p> <p>Mon skate</p> <p>Mon panier de basket</p> <p>Mon ballon</p> <p>Ma porte</p>	<p>Écris ci-dessous 5 objets que tu as chez toi et que tu trouves absolument nécessaires (= utiles).</p> <ul style="list-style-type: none"> - ma chambre - mon ordinateur - mon lit - mon montre - mes chaussures <p>Écris ci-dessous 5 objets que tu as chez toi et que tu trouves superflus (= inutiles).</p> <ul style="list-style-type: none"> - ma trotinette - ma console - ma télé - mon vélo - mon ballon 	<p>Ma chambre</p> <p>Mon ordinateur</p> <p>Mon lit</p> <p>Ma montre</p> <p>Mes chaussures</p> <p>Ma trotinette</p> <p>Ma console</p> <p>Ma télé</p> <p>Mon vélo</p> <p>Mon ballon</p>

Annexe 5 : Tapuscrit de la discussion à visée philosophique.

PE → enseignant ; E1, E2, E3... → élèves

PE	Est-ce que plus on consomme quelque chose, plus on est heureux ?
E1	J'ai une question, ça veut dire quoi consommer ?
PE	Est-ce que d'autres élèves ne savent pas ce que c'est ?
(E2 lève la main)	
PE	Tu sais ce que c'est E2 ?
E2	Euh... moi je pense que c'est utilisé.
PE	Par exemple ! Utiliser ou consommer, c'est par exemple quand tu manges un gâteau, on dit que tu le consommes, tu l'as mangé, tu l'as consommé. Ou tu sais, quand la voiture elle roule, on dit qu'elle consomme de l'essence. L'essence au début c'est lorsque le réservoir il est plein puis plus tu roules plus il se vide. On consomme l'essence, la voiture consomme de l'essence. Cela peut être plein de choses. Alors, la question est : « est-ce que plus on consomme, plus on est heureux ?
E3	Je dis que bah plus on consomme, bah non, on n'est pas plus heureux parce que quand on consomme, on grandit après. Par exemple, on consomme plein de jouets quand on est petit et puis après on grandit et puis ils nous intéressent plus forcément ce jouet. Et puis, ce qui compte c'est d'autres choses. On a nos parents, on a ceux qu'on aime et puis on les aime et puis c'est surtout ça le principal. Et puis consommer ça ne va pas nous rendre plus heureux parce que on a à peu près déjà tout ce dont on a besoin.
E4	Pas forcément.
PE	Pas forcément quoi ? Tu n'es pas d'accord avec E3. Pas forcément, tu réponds à la question que j'ai posée ?
E4	Pas forcément, je réponds à la question que tu as posée.
PE	C'était quoi la question que j'ai posée ? Il faut que tu me fasses une phrase complète pour que je puisse comprendre.
E4	... (sans réponse)
PE	C'était quoi la question ?
E4	Quand on consomme on est heureux.
PE	Oui donc toi tu réponds : pas forcément.
E4	Oui.
PE	Tu peux donner les raisons, s'il te plaît ?
E4	Si tu pollues ça fait du mal à la Terre.
PE	Et donc toi, le sentiment que tu as quand tu fais ça ?
E4	Bah je ne pollue pas du coup.
PE	Et tu es plus heureuse ?
E4	Oui.
PE	Ok, tiens passe à E5, on tourne dans le sens des aiguilles d'une montre.
E5	Je pense que des fois tu es plus heureux quand tu consommes et que des fois tu es moins heureux quand tu consommes.
PE	Est-ce que tu as des exemples ?
E5	Bah par exemple, moi je n'aime pas le chocolat si j'en consomme beaucoup je vais moins aimer... Si par exemple c'est des bonbons, si j'en consomme et que j'aime bien, si j'en consomme beaucoup je vais plus aimer.
PE	Est-ce qu'il y en a qui sont d'accord, pas d'accord ? Il y en a qui veulent répondre. E6 tu veux répondre à E5 ?

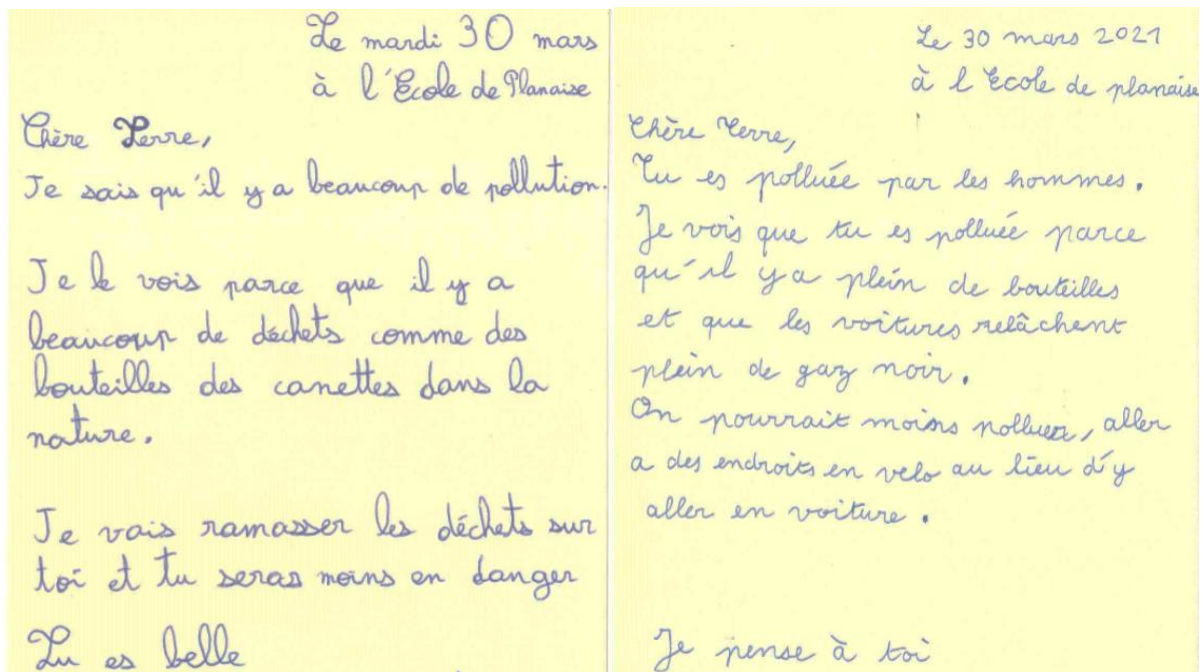
E6	Je suis d'accord avec toi E5 parce que si tu consommes des bonbons, ... euh... au fil du temps tu vas plus aimer, et du coup... euh ça va te rendre encore plus heureux d'aimer les bonbons.
E7	Je pense que consommer et bah, et bah par exemple une voiture vu qu'elle a de l'essence et bah l'essence pollue la Terre donc si tu consommes de l'essence bah du coup ça pollue la Terre donc euh c'est pas bien.
E8	Moi je trouve que c'est mieux de consommer puisque en fait quand on a un jouet et bah consommer ça veut dire que tu vas en profiter. Au bout d'un moment il sera cassé donc tu vas être un peu déçu. Du coup c'est mieux de profiter et de consommer ce jouet pour euh pour pouvoir jouer.
PE	D'accord. Et si on te propose plein plein plein de jouets, c'est plus ça consommer. C'est avoir beaucoup beaucoup de jouets. Si on t'en propose plein plein plein, est-ce que tu seras plus heureux que si tu en a qu'un ? Je te pose la question à toi.
E8	Bah pas forcément parce que si tu en as un et puis que tu l'aimes vraiment beaucoup et que si tu en as plusieurs et que tu ne les aimes pas trop et bah c'est mieux peut-être d'en avoir qu'un. Ce n'est pas la peine d'en avoir beaucoup.
PE	D'accord. Est-ce que quelqu'un veut réagir à ce qu'a dit E8 ?
E7	Et bah moi, je pense que je suis d'accord avec lui.
E3	Moi je suis d'accord que... Bah oui je suis d'accord parce que quand tu as un jouet que tu aimes beaucoup bah c'est différent que si tu as plein de petits jouets que tu aimes moins. Bah du coup consommer... Je suis d'accord avec E8.
E9	Moi je suis d'accord avec E3 car si on a un jouet et bah en fait on n'a pas besoin d'en avoir plusieurs. C'est mieux d'en avoir un pour profiter du jouet.
PE	Donc tu es aussi d'accord avec E8, E7 et E3 ?
E9	Oui.
PE	D'accord. Est-ce qu'il y a quelqu'un ici, et il a totalement le droit, qui préférerait avoir plein plein plein de jouets ? Plein plein plein Mais pas forcément des jouets.
E10	Des bonbons.
PE	Ah E10 ! Vas-y ! Explique ton idée.
E10	On est pas obligé d'avoir beaucoup de jouets parce que si tu en as beaucoup et bah euh...
PE	Toi, tu étais parti sur les bonbons...
E10	Ah oui ! Les bonbons par exemple si tu en as beaucoup et bah après si tu en manges et que tu as mal au ventre après, et bah tu ne vas plus t'en servir, tu ne vas plus en manger. Donc euh ça va, euh c'est pas bien.
PE	Ah Mais attends E10 ! Tu me disais que tu préférerais avoir beaucoup beaucoup plus de bonbons. Ça veut dire que ce n'est plus l'idée que tu avais là ?
E10	Non.
PE	Non Mais moi j'avais posé la question : « est-ce qu'il y a quelqu'un qui préférerait avoir beaucoup de jouets ou beaucoup beaucoup de choses ? ». Et toi tu m'as dit « les bonbons ». Moi j'ai cru que c'était parce que tu préférerais avoir beaucoup de bonbons.
E11	Et bah moi je trouve que je suis plus d'accord avec E9 parce que en fait si tu as beaucoup de jouets et bah après quand tu en as beaucoup beaucoup beaucoup bah après ce serait mieux d'en avoir moins car si tu en as trop trop trop bah en fait tu ne vas pas être heureux. Tu ne vas pas vraiment être très heureux alors que si tu en as pas beaucoup et bah tu vas être plus heureux.
PE	Pourquoi ?
E11	Et bah parce que quand tu as beaucoup de jouets et bah en fait après tu vas en avoir d'autres et bah après il va y en avoir beaucoup après. Après tu ne vas pas être beaucoup heureux.
PE	D'accord, donc toi tu n'as pas besoin de beaucoup de jouets pour être heureuse ?
E11	Parce que c'est ma maman qui m'a dit ça !
PE	Ah Mais moi je ne te demande pas ce que ta maman pense, je te demande juste ce que TOI tu penses.
E12	Je suis d'accord avec E9 parce que si t'as beaucoup de jouets, par exemple dans ta chambre, on a beaucoup de jouets partout et que tu dois tous les ranger.

PE	Donc pour toi c'est pratique. C'est plus tu as de jouets plus il faut que tu les ranges, et tu n'aimes pas ranger donc tu n'es pas heureux. Est-ce que c'est ça l'idée ?
E12	Oui.
PE	D'accord, donc j'ai bien compris.
E5	Moi, je pense qu'après si tu as beaucoup beaucoup de jouets ce qui se passe c'est qu'après par exemple tu mettras une heure à choisir ton jouet auquel tu veux jouer parce que tu ne sais pas lequel choisir.
E13	<i>(allophone au début de l'année)</i> Moi, je suis d'accord avec E8 parce que si tu as que un des jouets alors tu peux jouer avec eux, un peu plus beaucoup que si tu as d'autres. Après si tu en as trop trop...euh...après l'autre s'il se casse alors, que tu l'aimes beaucoup alors après il y a pas d'autres jouets que tu aimes. Tu sais qu'il y a d'autres jouets alors tu dis « ok, j'en profite et je le casse ».
PE	Ah ! Toi quand tu ne l'aimes plus tu le casses.
E13	Non ! Je ne casse pas moi.
PE	Et alors, qui veut encore s'exprimer encore ? Vous pouvez changer parce que là, on a beaucoup beaucoup parler de jouets Mais est-ce qu'il n'y a pas autres choses que l'on peut consommer ?
E9	Par exemple, si on a une voiture qui va prendre de l'essence, si tu économises pas l'essence et bah tu paies plus et tu auras moins d'argent. Donc ça veut dire qu'on paie à chaque fois, on économise pas de l'essence. Moi je dis qu'il faut économiser de l'essence pour que l'on paie pas beaucoup.
E2	Moi je ne suis pas d'accord avec E9 parce que si tu utilises pas l'essence, ça ne veut pas dire que, que tu paies beaucoup plus Mais que si tu l'utilises au moins ça sert à quelque chose.
PE	Parce que tu ne l'utilises pas pour rien. Quand tu utilises de l'essence c'est pourquoi ?
E2	C'est pour rouler. Mais il faut bien économiser.
E7	Moi je pense que il faut consommer parce que par exemple si t'as plein plein de jouets et bah ça va coûter cher à tes parents et ils auront plus assez d'argent pour acheter à manger au lieu de acheter des jouets.
PE	Et du coup, c'était quoi le début de ta phrase ? Il faut consommer ?
E7	Je pense qu'il faut consommer.
PE	Ça veut dire qu'il faut acheter beaucoup de jouets et de...
E7	Ah non !
PE	Ah, c'est le contraire ! C'est ça que tu voulais dire ?
E7	Oui.
PE	Je trouvais que ça n'allait pas avec la fin de ta phrase.
E7	En fait, si par exemple beaucoup d'argent pour un jouet au lieu que beaucoup d'argent pour la nourriture, bah c'est pas pareil.
PE	Vous avez compris l'idée de E7 ?
Tous	Oui !
E14	Moi je suis d'accord avec E7 car c'est bien de consommer par exemple des jouets.
PE	Alors consommer des jouets, c'est-à-dire ?
E14	T'en mets de côté pour après jouer avec...
PE	Consommer c'est en acheter de plus en plus...
E14	C'est mieux de moins consommer...
PE	Oui, donc de jouer avec ce que tu as.
E5	Moi, je ne suis pas d'accord avec E2 et E9 parce que ce que je me dis c'est quand on consomme moins d'essence c'est plutôt pour éviter de polluer et rendre moins malade la planète.
PE	Plutôt que quoi ? C'est avec quoi que tu n'étais pas d'accord ? Parce que c'est ce que disait E9, qu'il ne fallait pas rouler.
E5	Oui Mais il disait qu'il fallait moins utiliser de l'essence pour éviter de gaspiller de l'argent.
PE	D'accord, et toi tu n'es pas d'accord avec l'idée de l'argent ?

E5	Oui.
E15	Je suis d'accord avec E7 et E14, parce que en fait c'est mieux d'avoir qu'une seule chose que d'avoir beaucoup beaucoup de choses et après ne plus avoir assez d'argent pour acheter à manger ou autres.
PE	Qui c'est qui ne s'est pas encore exprimé et qui voudrait dire une idée ? (Moment de silence) Alors je vais vous poser une question si vous n'avez plus trop d'idées : est-ce que vous savez ce que c'est des conséquences ? Une conséquence c'est ce qui arrive après. Par exemple, la conséquence de trop de soleil c'est qu'il y a la sécheresse et pas assez d'eau dans les sols : c'est la conséquence. La conséquence d'une chute, c'est de s'écorcher le genou, d'accord ? Donc à votre avis, quelles sont les conséquences quand tout à l'heure on dit... que E10 a dit que quand on mange trop on a mal au ventre... Alors qu'elles sont les conséquences de quand on mange trop par exemple, quelles sont les conséquences sur nous ?
E16	Et bah on devient gros quand on mange beaucoup beaucoup de bonbons.
E4	Je suis d'accord avec E16. (l'enseignante reprend des élèves)
PE	Si je te demande de rapprocher ça à la question que j'ai posée au début, c'est-à-dire « plus on consomme plus on est heureux ? »
E4	Euh... non...
PE	Si on est malade, est-ce qu'on est heureux ?
E4	Non...
PE	Non hein ? Ce n'est pas drôle d'être malade
E4	Si t'as mal au ventre, là aussi t'es pas heureux.
E6	Quand on consomme de l'électricité, mais qu'il n'y a plus de courant, on est pas très heureux parce que on en a trop consommé.
PE	Tu n'es plus heureuse parce que tu as trop consommé ou parce qu'il y a plus de courant ?
E6	Parce qu'il y a plus de courant et que du coup tu as trop consommé de l'électricité.
PE	Du coup, la solution ce serait quoi ?
E6	...
E7	Bah moi je suis d'accord avec E6 parce que si par exemple on consomme trop de jouets et à la fin ils sont tous cassés t'es pas content parce que...
PE	Elle parlait d'électricité E6...
E7	Ah oui ! bah du coup... par exemple... je suis d'accord avec E6 !
E9	Je suis d'accord avec E7 et E6. C'est quand par exemple on a acheté trop d'électricité pour regarder la télé et tout ça. On a acheté trop d'électricité pour euh regarder la télé et tout ça et bah après si ça marche plus on est pas trop content parce que si on achète trop d'électricité ça peut polluer.
PE	Il y a plein d'idées dans ce que tu dis E9. Alors, on va se recentrer sur notre question et on va essayer de conclure notre débat. Je rappelle la question et vous allez essayer de faire une réponse où vous êtes tous à peu près d'accord sur la réponse. Donc à votre avis, est-ce que plus on consomme plus on est heureux ? Donc moi je veux des personnes qui n'ont pas forcément parlé encore, pour qu'elles essayent de résumer ce qui a été dit. E17, tu veux bien essayer de résumer ? Qu'est-ce que tu as compris de la réponse que les copains ont apporté à ma question ?
E17	Non, si on consomme beaucoup, si on achète beaucoup de jouets ça sert à rien car si tu en as un et bah tu vas pouvoir jouer avec le jouet que tu as déjà. Ça sert à rien d'avoir plus de jouets si tu ne t'en sers pas.
PE	D'accord, alors si je te dis est-ce qu'il vaut mieux avoir dix jouets ou un très bon copain, qu'est-ce qui est le mieux ?
E17	Un très bon copain.
E18	Un très bon joueur, euh un très bon copain !
PE	Pourquoi tu préfères avoir un très bon copain ?

E18	... Parce que c'est mieux de jouer avec les copains.
PE	Donc toi, ça te rend plus heureux de jouer avec un copain ?
E18	Oui.
E8	En fait, moi, maintenant je trouve que c'est mieux de consommer et aussi c'est un inconvénient car si tu consommes de l'essence et bah ça va polluer la planète. Et d'un côté, si tu consommes de l'essence tu vas faire un tour en voiture et ça va peut-être te rendre heureux. Du coup, c'est un peu les deux.
PE	C'est un peu les deux... Tu as très bien résumé, parce que des fois, c'est un peu les deux. Il y a des questions comme ça où c'est un peu les deux : être heureux quand on consomme pas beaucoup, de préférer d'avoir un bon copain plutôt que dix jouets. Mais quand est-ce qu'on est plus heureux quand on a consommé beaucoup de choses ?
E5	On peut être plus heureux de consommer plus de gâteau que la dernière fois.
PE	Mais quand même, qu'est-ce qu'on avait dit ? Pas trop ! Beaucoup, mais pas trop quand même
E5	Oui. Mais je fais du sport après...
PE	On finit avec E4 et E3.
E4	Moi je préfère avoir un bon copain parce que tu peux l'avoir toute la vie.
E3	Moi aussi je préfère avoir un bon copain parce que c'est plus important d'avoir un bon copain. Quand tu as un bon copain, il va t'aider, il va te soutenir dans beaucoup de choses alors que ton jouet il ne peut pas trop parler, ni t'aimer, ni te donner ce dont tu as besoin. Un jouet ça ne peut pas t'aimer parce que ça n'a pas de sentiment, parce que c'est un objet.

Annexe 6 : Exemples de « Lettre à la Terre ».



Le mardi 30 mars 2021
à l'École de Planaise

Chère Terre

Je sais qu'il y a un problème ce sont les voitures et les motos, leurs fumées ça fait de la pollution. Il y a des déchets dans la nature. Dans la nature on trouve des déchets en plastique des bâtons de glace et du papier. La solution pour la Terre est de faire des routes pour les vélos, les piétons et les trottinettes. On pourrait faire cela au lieu d'en faire pour les voitures.

J'espère que tu iras mieux

Le mardi 30 mars 2021.
à l'École de Planaise.

Chère Terre,

Tu es en danger à cause de la pollution, le CO₂, le gaz qui sort des voitures et les déchets qui sont dans la nature.



Je vois des déchets dans la nature quand je vais me promener. Je sais qu'il y a de la pollution car on en parle beaucoup et qu'il y a du CO₂ car on en produit beaucoup. Tous le monde devrait faire une action comme: trier les déchets, ramasser les déchets dans la nature et arrêter d'acheter des sachets plastiques.

J'espère que tu vas être soignée!

Annexe 7 : Tableau après réflexion autour de l'image.



Annexe 8 : Exemples d'évaluations complétées.

<p>Que voyez-vous sur cette image ?</p>  <p>une guitare - des chaussures - un vélo - des skis - un pantalon - une console - un ordinateur des CD - pizza - un skét - une boîte de chaussures des écouteurs</p> <p>À quoi pensez-vous quand vous la voyez ?</p> <p>à une personne qui a acheter plein de chose alors qui ne n'ava pas besoin est qui est malheureux tout qu'il a dépensé tous son argent pour acheter des chose super flus</p>	<p>Que voyez-vous sur cette image ?</p>  <p>Je vois des skis, un vélo, des disques, du coca cola, un jean, une guitare, un chat, du McDo, plein de chaussures, un sk- skate board, un moniteur, une box, un casque, une manette de jeux, un ordinateur, un appareil photo, et une pizza.</p> <p>À quoi pensez-vous quand vous la voyez ?</p> <p>Je pense à de la surconsommation plein de chose qui il ne pas besoin et je pense qui il ne n' ai pas plus heureux.</p>
<p>« une guitare – des chaussures – un vélo – des skis – un pantalon – une console – un ordinateur – des CD – pizza – un skate – une boîte de chaussure – des écouteurs »</p> <p>« À une personne qui a acheté plein de choses alors qu'il n'en a pas besoin et qui est malheureux vu qu'il a dépensé tout son argent pour acheter des choses superflues. »</p>	<p>« Je vois des skis, un vélo, des disques, du Coca Cola, un jean, une guitare, un chat, du Mc Do [...] »</p> <p>« Je pense à de la surconsommation. Plein de choses qu'il n'a pas besoin et je pense qu'il n'est pas plus heureux. »</p>

Résumé.

L'éducation au développement durable est présente dans les programmes scolaires français depuis 2004. C'est dans un contexte écologique mondial que cet enseignement devient nécessaire pour sensibiliser les futurs citoyens à la préservation de l'environnement. Cette problématique entre entièrement dans la discipline de l'enseignement moral et civique. L'objectif de cette étude est de voir si l'introduction du sujet par une œuvre de littérature jeunesse sensibilisera les élèves à l'écocitoyenneté. Pour cela, une séquence a été pensée, ayant pour objectif d'alerter les élèves sur la consommation excessive de certains biens qui ne sont finalement pas nécessaires à la vie, du moins pas en cette quantité. La méthodologie repose sur l'introduction du sujet par une littérature jeunesse qui permet de recueillir les conceptions initiales des élèves, suivi d'un débat à visée philosophique. Les résultats nous montrent que les élèves sont sensibles à la question de l'environnement et sont prêts à s'engager pour le préserver. Pour conclure, la séquence a été efficace, même si elle pourrait l'être plus encore avec des séances rendant plus actifs les élèves et un enseignement interdisciplinaire.

Abstract.

Education for sustainable development is in French school program since 2004. This instruction appears to be necessary in this environmental context around the world, in order to sensitize the future citizens at the preservation of the environment. This issue is entirely within the scope of moral and civic education. This study wants to see if the introduction of the subject with a children's literature will sensitize the students to eco-citizenship. To this end, a sequence was designed to alert students to the excessive consumption of certain goods that are not necessary for life. The methodology is based on the introduction of the subject by means of children's literature, which enables the initial conceptions of the pupils to be collected, followed by a debate with a philosophical aim. The results show us that the pupils are sensitive to the issue of the environment and are ready to commit themselves to preserving it. In conclusion, the sequence was effective, although it could be even more so with more active sessions and interdisciplinary teaching.

Mots-clés.

EMC – Cycle 2-3 – CE2 – CM1 – littérature jeunesse – éducation au développement durable – écocitoyenneté