

98^e CONGRÈS NATIONAL

de l'Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques

ageem

congrès
2025

Aujourd'hui
pour demain :
dès l'école maternelle

les **premiers pas**
pour une **éducation** au
développement
durable !

2-3-4 JUILLET 2025
ALSACE - COLMAR



Maryse
CHRÉTIEN
présidente
AGEEM

C'est quoi

l'éducation au développement durable ?

Parler de développement durable, c'est souvent associer des images de protection de l'environnement, de respect de la nature, de recyclage, de déchets... c'est penser des actes et des pratiques citoyennes écoresponsables pour préserver le monde qui nous entoure.

Cette première vision est pourtant loin d'être complète !

L'AGEEM souhaite à travers ce guide pédagogique rappeler l'enjeu fondamental de l'EDD **en abordant toutes ses dimensions fondamentales.**

En partant du quotidien des enfants, nous proposons de découvrir une approche concrète des 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) dans les différentes activités de l'école maternelle.

Ensemble, semons les graines d'un monde plus juste et durable !

Il apparaît ainsi essentiel d'initier les enfants dès le plus jeune âge à développer leur curiosité, leur esprit critique et favoriser leur sens de la responsabilité.

Ce guide pédagogique va nous permettre de mieux cerner et comprendre les ODD et leurs implications sur notre planète par leur caractère transversal. Il va nous aider à mettre en œuvre des activités pédagogiques adaptées à l'âge des enfants et aussi sensibiliser les parents et tous les acteurs de l'école aux enjeux de développement durable.

Les ODD : un fil rouge pour une pédagogie innovante en maternelle !

Il ne s'agit pas d'aborder des thèmes isolés mais bien un ensemble interconnecté qui touche à tous les aspects de la vie.

Il s'agit bien à l'école maternelle de favoriser le développement de compétences chez les enfants :

- **La curiosité** pour découvrir le monde qui les entoure
- **La créativité** pour inventer ensemble des solutions pour un avenir durable
- **La coopération** pour travailler ensemble et atteindre des objectifs communs
- **Le respect** de soi-même, des autres et de la nature.

Eduquer au développement durable est bien un enjeu majeur dès l'école maternelle !

**C'est un enjeu qui ne peut être que collectif !
Un enjeu d'éducation qui nous concerne tous
pour éradiquer la pauvreté, protéger la planète,
garantir la prospérité et le bien être de TOUS !**

Les 17 ODD



1. Eliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde



2. Eliminer la faim, assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir l'agriculture durable



3. Donner aux individus les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être de tous à tous les âges



4. Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie



5. Réaliser l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles



6. Garantir l'accès de tous à des services d'approvisionnement en eau et d'assainissement et assurer une gestion durable des services en eau



7. Garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables et modernes à un coût abordable



8. Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous



9. Mettre en place une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation soutenable qui profite à tous et encourager l'innovation



10. Réduire les inégalités entre les pays et en leur sein



11. Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et soutenables



12. Instaurer des modes de consommation et de production soutenables



13. Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions



14. Conserver et exploiter de manière soutenable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable



15. Préserver et restaurer les écosystèmes terrestres, en veillant à les exploiter de façon durable, gérer durablement les forêts, lutter contre la désertification, enrayer et inverser le processus de dégradation des terres et mettre fin à l'appauvrissement de la biodiversité



16. Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes aux fins du développement durable, assurer à tous l'accès à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes



17. Revitaliser le partenariat mondial au service du développement soutenable et renforcer les moyens de ce partenariat





Brigitte
COURBET-MANET
Membre expert AGEEM

Les enjeux

Choisir la thématique de l'éducation au développement durable dans un congrès de l'AGEEM, il fallait oser !

Oser, car avec l'EDD, on entre **dans la complexité**, on est contraint à une **approche systémique**, on aborde **de nouveaux concepts avec leur vocabulaire « spécifique »** – biodiversité, milieux naturels, écosystème, anthropocène..., on traverse **des disciplines diverses** et variées avec leur épistémologie, leurs domaines de connaissances propres, souvent très pointues – climatologie, biologie, géologie, géographie, astronomie, économie...

Il fallait oser s'engager sur un sujet peu facile, qui résiste encore aux pratiques éducatives, dont celles des enseignants de l'école au lycée, sur un sujet qui demande du temps pour que l'acculturation s'installe !

Oui, l'Éducation au Développement Durable reste encore aujourd'hui un défi sociétal à relever, un défi à relever à l'école et en dehors.

Rappelons que le terme lui-même de « développement durable » est encore « jeune » puisqu'il apparaît pour la première fois en 1980 dans une publication de l'Union internationale pour la conservation de la nature (UICN).

Et c'est en 1987, qu'il se répandra via le rapport de l'ONU, Notre avenir à tous (aussi appelé rapport Brundtland).

C'est de ce rapport qu'est extraite la définition reconnue aujourd'hui :

« Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. »

Tout cela peut sembler à première vue, quelque peu éloigné des préoccupations d'apprentissage des enseignants de maternelle.

Mais si l'on acte tout simplement qu'un développement durable est une manière de vivre qui **protège et préserve l'environnement** et permet un **développement social commun positif**, alors cela résonne autrement.

Le progrès social (et économique, qui va avec), avec la sauvegarde de la planète, le voilà l'enjeu majeur de ce 21^e siècle, et tous les citoyens sont concernés... embarquant avec eux éducateurs, parents, enseignants, dont le rôle éducatif devient primordial.

Si l'enjeu global du développement durable est bel et bien le développement et la durabilité de l'humanité sur une planète vivable, il se retrouve dans tous les aspects de nos vies : la façon dont nous consommons, dont nous agissons au quotidien pour préserver notre santé, les ressources que nous utilisons pour nous chauffer, nous éclairer, nous nourrir. Mais l'un des enjeux parfois trop oubliés, se situe aussi au cœur de la façon dont nous concevons notre vie en communauté, concernant ainsi nos choix politiques, culturels et sociaux et notre modèle de répartition des richesses.

De fait, les enjeux du développement durable sont partout à la fois : dans la compréhension de la notion de développement durable et de l'implication de nos actions, dans la bonne connaissance de notre environnement, dans l'action pour protéger et préserver cet environnement

Mais il est surtout nécessaire de comprendre que ces enjeux dépassent la seule préoccupation environnementale et qu'ils consistent aussi à préparer les jeunes à leur rôle social, de citoyen éclairé et responsable, en appre-



nant à dépasser un individualisme ambiant pour agir au sein d'une communauté humaine.

Or ce que nous voyons souvent à l'école reste ancré sur une approche parcellaire, exclusivement environnementale, qui ne fait pas de lien avec une société souhaitable, un monde sociable, juste et durable et des valeurs portées.

Osons filer **la métaphore du théâtre** pour illustrer le propos : on a tendance en effet, à penser l'EDD comme étant seulement **le décor** de la pièce, l'environnement, l'ambiance... et c'est certes très important.

Mais le théâtre, c'est aussi **des acteurs** avec leurs personnalités, leurs sentiments, leur capacité d'altérité, leurs interrelations, leurs modes de communication, leurs valeurs.

Et c'est aussi un **récit, une histoire avec une intention, un projet incarné par les personnages ; un récit qui mobilise la créativité, la part d'imaginaire** de son auteur, **et qui porte une dimension axiologique dont s'empare le spectateur.**

Cette métaphore reste discutable car l'environnement est plus qu'un décor, c'est une question de vie... Mais il s'agit là surtout de mettre en avant les autres pans de l'EDD et ses enjeux citoyens, sociétaux, culturels...

Comment faire alors pour que l'éducation au développement durable soit approchée dans son entièreté ? décor, acteurs, récit... Comment construire le citoyen de demain, doté de valeurs et d'un projet de vie social juste, digne et solidaire, responsable et engagé, capable d'agir au sein d'un collectif, en même temps que nous développons ses connaissances, ses compétences, et que nous lui apprenons dès son plus jeune âge à préserver son milieu de vie, et ceux de la planète...

Et l'école, tant élémentaire que maternelle, qui joue un rôle central dans le développement holistique des enfants, est un lieu privilégié pour cette éducation complexe.

Elle leur fournit, **un environnement structuré qui favorise leur croissance intellectuelle, sociale, émotionnelle et physique,** tout en développant des compétences et connaissances essentielles pour l'avenir.

C'est dans cet esprit, que le ministère de l'éducation nationale envisage l'EDD, comme **une démarche de rétablissement d'équilibres dynamiques entre l'environnement, le monde social, l'économie et la culture.**

NON l'éducation au développement durable en maternelle n'est pas trop ambitieuse ;

et c'est dans cet esprit, que le colloque AGEEM 2025 interrogera les pratiques enseignantes en éducation au développement durable. Alors allons-y, profitons du congrès pour partager et s'interroger ensemble.



Que faire vivre à de jeunes élèves, pour que leur découverte du monde envisage une perspective de développement durable ? Est-il possible de prendre appui sur des jeux, sur des activités de découverte pour y parvenir ?

Comment passe-t-on dans les pratiques de « l'éducation à l'environnement » qui n'est pas nouvelle dans les programmes à « l'éducation pour l'environnement », et même à « l'éducation par et dans l'environnement » ?

Ne serait-ce pas l'un des enjeux du dispositif de classe dehors ?

Quelles démarches privilégiera-t-on avec les élèves, afin qu'ils puissent découvrir, observer, explorer, questionner, comprendre, agir seuls et avec d'autres ? Ne réactiverait-on pas à cette occasion la **démarche d'investigation ?**

La pédagogie de projet ne pourrait-elle être remobilisée pour permettre des allers et retours entre le savoir et le faire ?

Quelles compétences transversales notamment psychosociales pourront être développées au-delà des connaissances attendues ?

Si nous ne voulons pas d'une société qui élève nos enfants aux vidéos des réseaux sociaux, qui les nourrit de produits manufacturés, dans un monde de béton, prônant le chacun pour soi, **alors relevons le défi de l'éducation au développement durable, dans une société souhaitable !**



**Monique
DUPUIS**
Inspectrice
générale
honoraire
de l'Éducation
nationale

L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE À L'ÉCOLE

MATERNELLE :

Observer, penser, s'engager pour rêver le monde de demain !

La Charte de l'environnement de 2004 (qui a valeur constitutionnelle) souligne dans son article 8 la nécessité de « **l'éducation et de la formation à l'environnement** ».

L'éducation au développement durable (EDD) est une mission de l'École,

inscrite à ce titre dans le code de l'éducation. Elle est également inscrite dans plusieurs lois¹, et notamment dans la loi climat et résilience (22 août 2021) qui renforce la place de l'éducation au développement durable comme éducation transversale à travers les programmes de toutes les disciplines, de la maternelle à la terminale, dans toutes les voies d'enseignement (générale, technologique et professionnelle).

L'EDD est une éducation transversale

à ce titre qu'elle traverse la scolarité des enfants, du cycle 1 à la fin des études, mais également parce qu'elle se nourrit de l'ensemble des disciplines scolaires ainsi que des projets éducatifs menés. L'éducation au développement durable ne concerne pas que les questions environnementales (au sens strict) liées au changement climatique ou à la biodiversité, mais à l'image de l'amplitude du registre des « objectifs de développement durable » de l'ONU, elle concerne aussi les domaines économiques, sociaux, culturels. Enfin, l'EDD traverse également tous les temps de l'enfant (scolaire, périscolaire,...) et repose donc sur une véritable co-éducation (enseignants, personnels de l'école, parents, collectivités territoriales, partenaires de l'École).

L'éducation au développement durable repose sur des apprentissages scolaires

qui relèvent de l'expertise des enseignants. C'est par une construction progressive des connaissances, et aptitudes que les élèves vont progressivement acquérir ces éléments indispensables à la maîtrise des compétences qui feront d'eux des citoyens aptes à exercer pleinement leur citoyenneté environnementale.

Les apprentissages au cours du cycle 1 sont fondamentaux pour asseoir des bases solides à ces compétences.

Amener les enfants dès le plus jeune âge à observer, décrire, s'interroger, à mettre en évidence l'existence d'interactions et à découvrir la complexité de leur environnement, tant du monde naturel que du monde économique, social et culturel, est ainsi primordial pour leur formation scientifique, humaniste, citoyenne.

C'est toute la richesse du travail collectif, coopératif, de l'engagement de chacun, tant pour les adultes impliqués que pour les enfants, qui va être le creuset de cette EDD dès le plus jeune âge, avec tout le cortège de valeurs qui l'accompagne.

¹ - Loi d'orientation et de refondation de l'École de juillet 2013 (article 42), Loi pour une école de la confiance de juillet 2019 (article 9), Loi du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets (articles 111-2/L121-8/L421-8) - Loi du numérique – novembre 2021

● ● ● AXE 1 →*

Découvrir, observer, ressentir des mondes

Découvrir le monde, c'est avant tout observer, décrire confronter ce qu'on imagine à la réalité.

L'EDD à l'école maternelle
DES ENJEUX DE FORMATION
Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle
Des thèmes à aborder
L'EDD à l'école maternelle permet de...
Bibliographie

Un point
sur...

○ ● ● AXE 2 →*

Se questionner, comprendre pour agir ensemble

ACCÉDER, TROUVER DES INFORMATIONS
Des pistes pour se questionner
S'OUTILLER : savoir-faire
Quelques pistes pour une démarche
Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle
L'EDD à l'école maternelle c'est...
Bibliographie

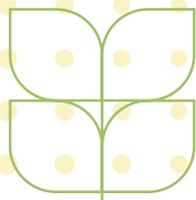
Un point
sur...

○ ● ● AXE 3 →*

S'engager, participer, partager, créer le monde de demain

Une démarche pour mener un projet à l'école maternelle
Comment travailler en projet à l'école maternelle
Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle
Exemples de projets
Bibliographie

Un point
sur...



AXE 1

Découvrir, observer, ressentir des mondes

Découvrir le monde, c'est avant tout observer, décrire
confronter ce qu'on imagine à la réalité.

Comment aider les enfants à **explorer** leur environnement à travers leurs sens, à **observer attentivement** le monde qui les entoure, à **ressentir** les différentes sensations et émotions qui les accompagnent et à **exprimer** leurs découvertes par le biais de la description et expression créative ?

Comment mettre les enfants au contact du monde ? Développer leur estime de soi, leur confiance pour qu'ils s'ouvrent à d'autres cultures, qu'ils développent leurs relations aux autres et construisent des valeurs humanistes.



L'EDD à l'école maternelle pour

- > Découvrir, connaître, s'émerveiller de son environnement proche et des êtres vivants.
- > Encourager l'exploration dans des milieux diversifiés pour prendre conscience de leur diversité.
- > Favoriser la curiosité des enfants en les encourageant dans leur créativité.
- > Encourager les enfants à exprimer leurs émotions et leurs impressions.
- > ETRE ACTIF sur le terrain et dans la classe : Mettre en place des activités qui les amènent à comprendre les concepts de durabilité, de préservation de la faune, de la flore.
- > Valoriser les découvertes, les sensations.

DES ENJEUX DE FORMATION

- > Acquérir des connaissances scientifiques.
- > Acquérir une culture commune.
- > Déconstruire les représentations initiales, naïves.
- > Prendre conscience du rôle de l'école maternelle pour poser les bases de l'EDD.
- > Développer son sens critique.
- > Développer ses propres CPS pour avoir une posture bienveillante et modélisante.

«La santé,
c'est un esprit sain
dans un corps sain.»
Homère





«C'est une triste chose de songer que la nature parle et que le genre humain ne l'écoute pas.»
Victor Hugo

Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle

Quels sont les principaux objectifs de l'EDD en maternelle et comment peuvent-ils être intégrés dans le programme scolaire existant ?

Comment adapter les concepts complexes de durabilité et d'environnement pour qu'ils soient accessibles et pertinents pour les jeunes enfants en maternelle ?

Quels sont les thèmes clés de l'EDD qui font sens pour les enfants d'école maternelle, et comment les aborder de manière ludique et adaptée à leur niveau de développement ?

Comment amener les enfants à distinguer le vivant et le non vivant ?

Comment intégrer des activités pratiques et des expériences de plein air dans l'enseignement de l'EDD pour favoriser une connexion directe avec la nature ?

Quels partenariats locaux ou ressources externes peuvent être exploités pour enrichir l'enseignement de l'EDD en maternelle ?

Comment collaborer avec les partenaires pour permettre aux enfants de côtoyer et mieux connaître les acteurs de leur environnement ? (parents, collectivités, associations, personnes ressources, scientifiques, chercheurs...)

Quels sont les moyens de favoriser la participation des familles et de la communauté dans les initiatives d'EDD en maternelle ?

Comment aider les élèves à dépasser des sources d'inquiétude et d'anxiété en lien avec leur environnement pour les engager positivement à la découverte du monde ?

Quels moyens pour aider les enfants à observer et décrire la réalité ? Comment passer de l'implicite à l'explicite en utilisant ses sens, en verbalisant, en diversifiant et en confrontant des représentations (opinions, dessins, photos, vidéos, sorties...)

Comment passer de la perception à la compréhension ? Comment permettre aux élèves de manipuler pour mieux comprendre leur environnement ?

Comment concevoir, organiser, utiliser des collections, des traces de la petite section à la grande section ? Du dessin d'observation en passant par le cahier d'expériences, vers l'exposition, quelles articulations, quelle mise en scène, pour quel public ?

Comment des échanges ou une correspondance numérique ou non peuvent-ils aider à comprendre un espace lointain ?

Comment amener à comprendre et accepter les autres ?

Des thèmes à aborder

> La biodiversité animale et végétale et les écosystèmes

- Le cycle de vie des animaux et végétaux : besoins – développement
- La diversité entre les espèces et au sein d'une même espèce
- Les interactions entre les êtres vivants et la place de l'humain

> La santé : - alimentation

- **sommeil** → <https://ageem.org/ressources/le-sommeil/>
- **activité physique** → <https://www.youtube.com/watch?v=Ga9ppUk1vcU>

> Le monde des objets et de la matière

- Les matières
- Les déchets : réduire, trier, réutiliser, recycler
- Les moyens de transport
- La découverte d'objets techniques : usages et fonctions

> Un monde qui change ?

- Le cycle des saisons
- Les éléments : eau, air, terre, feu
- « La fragilité du monde » le changement climatique – le changement sociétal

> Construire ses relations aux autres et au monde qui nous entoure

- Valoriser le vivre ensemble : se responsabiliser, participer à des dispositifs de coopération.
- S'ouvrir aux autres, découvrir la diversité pour se connaître, se comprendre, pour se respecter et s'entraider : s'éveiller aux langues et cultures, découvrir des environnements différents.
- Prendre soin des autres (la différence, les conditions de vie, la qualité de la relation, égalité filles-garçons), des animaux (élevage, soin), des plantes (culture, jardin) et de son environnement (classe – cour – espace classe dehors).

L'EDD à l'école maternelle permet de :

- Développer l'empathie
- Coopérer
- Faire des choix personnels
- Prendre des responsabilités

«L'amour pour toutes les créatures vivantes est le plus noble attribut de l'Homme».
Charles Darwin

→ Projets artistiques

Sorties culturelles

Visites de sites

→ Jardinage

→ CLASSE DEHORS

Intervenants en classe

→ La Grande Lessive

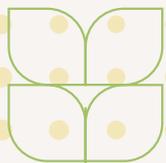
Sorties sur le terrain

Observations des animaux

CLASSES TRANSPLANTEES

Nuit noire (tri des déchets et bio diversité)

→ <https://ageem.org/wp-content/uploads/2024/08/nuit-noire.pdf>



● AXE 1

Bibliographie

Revue

Les cahiers pédagogiques n°560

(mars 2020) *Urgence écologique : un défi pour l'école*

→ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/no-560-urgence-ecologique-un-defi-pour-l-ecole/>

Les cahiers pédagogiques n°570

(juin 2021) *Apprendre dehors*

→ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-570-apprendre-dehors/>

Les cahiers pédagogiques n°585

(mai 2023) *Apprendre avec la nature*

→ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-585-apprendre-avec-la-nature/>

Symbioses n°135

(2022) *Eduquer à l'environnement à l'école maternelle*

→ <https://www.symbioses.be/consulter/135/>

Ouvrages PE

ALLAIN, J.-C.

(2011) *Education au développement durable au quotidien : Initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3*. Canopé-CRDP

CÉBE, S. ; PAOUR, J.-L. ; GOIGOUX, R. ; BAILLEUX, C.

(2018) *Catégo maternelle*. Hatier

CHAUVEL, P.

(2024) *50 expériences pour explorer le monde en maternelle*. Retz

CHAUVEL-CHANOINE, C. ; DESTAS, N.

(2022) *Education scientifique à grands pas-PS-MS-GS*. Retz

DELAHAYE, J.-P.

(2022) *L'école n'est pas faite pour les pauvres : pour une école républicaine et fraternelle*. Editions Le Bord de l'eau

DUPOIS, M.

(2024) *L'éducation au développement durable et à la transition écologique*. Berger-Levrault

FERJOU, C.

(2022) *Il était une fois... la classe dehors !* Hachette

GUICHARD, J. ; JUGLA, C. ; SIMON, L.

Collection *La science est dans...* - Expériences dès 4 ans

GUICHARD, J. ; JUGLA, C. ; SIMON, L.

50 expériences faciles et surprenantes - dès 6 ans

GOURMELON, A.

(2023) *Aborder l'éducation à la sexualité aux cycles 1, 2 et 3*. Hachette Education

GROUX, D. ; VOULGRE, E. ; LAVOLLÉE, D. ; LANGOUËT, G.

(2020) *Plurilinguisme et développement durable. Enjeux, priorités et défis*. L'Harmattan

GUÉGUEN, C. ; GASPARD, V. ; SCHMIDER, C. ;

(2023) *Développer les compétences psychosociales à l'école : osons la Communication Non Violente*. Canopé

LAGRAULA, D. ; LEGOLL, D. ; BRACH, N.

(2015) *Sciences à vivre Maternelle*. Accès Editions

LAMBOY, B. ; SHANKLAND, R. ; GUEGUEN, C.

Les compétences psychosociales - Manuel de développement. De Boeck

LELEU-GALLAND, E. ; MEYLAN, S.

(2020) *Dictionnaire du développement durable*. Nathan

PLANCHE, E.

(2018) *Eduquer à l'environnement par l'approche sensible : art, ethnologie, écologie*. Chronique sociale

TAVERNIER, R.

(2015) *Pour explorer le monde à l'école maternelle - Guide de l'enseignant*.

Ressources en ligne

ARIENA *Les cahiers d'ariena* (éduquer à la nature en Alsace)

→ <http://ariena.org/ressources-pedagogiques/outils-pedagogiques/cahier-ariena/>

EDUSCOL *L'éducation au développement durable dans le cadre des enseignements*

→ <https://eduscol.education.fr/3921/l-education-au-developpement-durable-dans-le-cadre-des-enseignements>

EDUSCOL *Vademecum de l'éducation au développement durable - Horizon 2030*

→ <https://eduscol.education.fr/document/5239/download?attachment>

EDUSCOL *Les quatre domaines de compétences EDD pour la scolarité*

→ <https://eduscol.education.fr/document/52584/download?attachment>

EDUSCOL *Je souhaite comprendre les enjeux de l'éducation à l'alimentation et au goût*

→ <https://eduscol.education.fr/2089/je-souhaite-comprendre-les-enjeux-de-l-education-l-alimentation-et-au-gout>

EDUSCOL *Égalité filles-garçons et prévention des violences sexistes et sexuelles*

→ <https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>

EDUSCOL *Expérimenter des séances d'empathie dans les écoles maternelles et élémentaires tome 1 et 2*

→ <https://eduscol.education.fr/document/53961/download?attachment>

→ <https://eduscol.education.fr/document/56436/download?attachment>

EDUSCOL *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique*

→ <https://eduscol.education.fr/document/50921/download?attachment>

IREPS PAYS DE LOIRE *En santé à l'école - Compétences psychosociales, ressources pour les enseignants*

→ <https://www.ensantealecole.org/page-0-0-0.html>

LES NATIONS UNIES *Les objectifs de développement durable : Illustrés par Yacine Aït Kaci (YAK)*

→ https://issuu.com/unpublications/docs/sdg_french_yak

MAIF *Enseignants & éco-anxiété : une enquête MAIF-CSA*

→ <https://www.maif.fr/enseignants/gerer-votre-classe/enseignants-eco-anxiete?xtor=EPR-5183-%5BNL-EN-Setembre%5D&token-tp=A70B4C7372BCB828872E73B4C87556C88A3C7814A641E3E1AEE189D5DC9434D5&idca=8158-106>

RICHARD S. ; GAY P. ; GENTAZ E. (2021) *Pourquoi et comment développer les compétences émotionnelles chez les élèves de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives*. Article Cairn info

→ <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2021-1-page-261.html>

UNESCO *Education au développement durable*

«A l'origine de toute connaissance, nous rencontrons la curiosité ! Elle est une condition essentielle du progrès.»
Alexandra David-Néel

Formations distanciel

→✳ <https://www.unesco.org/fr/sustainable-development/education>

CANOTECH

par RÉSEAU CANOPÉ *Éduquer à la transition écologique et sociale*

→✳ <https://www.canotech.fr/thematiques/80/eduquer-a-la-transition-ecologique-et-sociale>

CNED B.A.

BA climat et biodiversité

→✳ <https://climat.cned.fr/formations/>

FONDATION TARACÉAN

La taracadémie : des webinaires interactifs entre enseignants et chercheurs

→✳ https://fondationtaraocean.org/education/taracademie-webinaires-interactifs-enseignants-et-chercheurs/?actId=ebwp0YMB8s1Fwf9fDvU_q9UcvuQDVN7agmFTt2FsrXtOtdUUZd-C0lvumRcvlpM&actCampaignType=CAMPAIGN_MAIL&actSource=501085

PLATEFORME L@MAP

→✳ <https://elearning-lamap.org/>



Ouvrages jeunesse

ALONSO, J.R.

(2017) *Lourse*. Didier jeunesse

BARTON, B.

(2018) *Mon vélo*. Ecole des Loisirs

(2014) *Mon bus*. Ecole des Loisirs

(2001) *Ma voiture*. Ecole des Loisirs

BROWN, R.

(2004) *Mon jardin en hiver*. Gallimard jeunesse

MALINEAU, J.-H.

(2012) *Mon livre de Haïkus : à dire, à lire et à inventer*. Albin Michel jeunesse

COUSINS, L.

(2022) *Un endroit extraordinaire*. Hélicium

CRAUSAZ, A.

Bibliographie (nombreux ouvrages pour découvrir le monde animal et végétal)

→✳ <https://www.editions-memo.fr/auteurs/crausaz-anne/>

DAISEY, K.

(2023) *Bonjour les enfants du monde*. Saltimbanque

DAWNAY, G.

(2022) *Les petites histoires de la nature*. Larousse

DELVAL, M.-H.

(2020) *Un petit frère pas comme les autres*. Bayard Jeunesse

DE MOÛY, I.

(2012) *Honoré à toute allure*. Ecole des loisirs

DESBORDES, A.

(2020) *Archibald - Les Choses précieuses*. Albin Michel Jeunesse

DAVIES, B.

(2024) *La petite tortue et l'océan*. Kimane

DOUZOU, O.

(1998) *Les petits bonhommes sur le carreau*. Rouergue Jeunesse

DRUVERT, E.

(2021) *Fille, garçon*. Saltimbanque

DUMOUILLE, F.

(2021) *Le voyage de l'eau - L'histoire du cycle de l'eau*. Millepages

FLAMMARION JEUNESSE

Collection Imagier nature

→✳ [https://www.flammarion-jeunesse.fr/Catalogue/\(recherche\)/imagier%20nature](https://www.flammarion-jeunesse.fr/Catalogue/(recherche)/imagier%20nature)

FLOUW, B.

(2017) *La milléclat dorée*. Les éditions de la Pastèque

GARRALON, C.

(2019) *Plic ploc banquise*. Editions Memo

GAUTIER, V.

(2018) *Le petit hérisson partageur*. Père Castor

GRAVEL, E.

(2020) *Tu peux*. Alice Editions

(2023) *Mon corps à moi*. Gautier Languereau

GRAVETT, E.

(2016) *Le grand ménage*. Kaléidoscope

HIROTAKA, N.

(1993) *Tout pourrit*. L'Ecole des Loisirs

ILUSTRAJO, M.

(2023) *Débordés*. Glénat Jeunesse

JONES, N.

(2022) *Un drôle de poisson*. Kimane

LAPRUN, A.

(2021) *L'arbre*. Acte Sud Jeunesse

LARRIERU, L.

(2020) *Qu'est-ce qui se passe ? : La Pollution des océans expliquées aux tout-petits*. Delachaux

LAURENT, F.

(2020) *Un p'tit ruisseau : Le cycle de l'eau*. Ricochet

LÉVÊQUE, A.-C.

(2018) *Petit festin du matin*. Ricochet

MAUD FONTENOY FOUNDATION

Kit pédagogique maternelle : l'abécédaire « L'océan c'est la vie »

→✳ <https://maudfontenoyfondation.com/kit-pedagogiques/>

MIZIELINSKA, A. ; MIZIELINSKI, D.

(2010) *Croque ! : La nourrissante histoire de la vie*. Rue du Monde

MUCHA, L. ; SMITH, E.

(2024) *Bienvenue à notre table*. Gallimard jeunesse

PRASADAM-HALLS, S.

(2016) *T-Végi, le petit tyrannosaure dévoreur de légumes*. Gallimard jeunesse

RIGAUD, L.

(2017) *Popville*. Evergreen

SALINAS, V.

(2015) *Partager*. Rue du Monde

SALOMON, E.

(1999) *Léon*. Abercromble

(1999) *Téa et Téo*. Abercromble

SERRES, A. ; FRONTY, A.

(2009) *J'ai le droit d'être un enfant*. Rue du monde

SIMMLER, I.

Ouvrages pour découvrir le monde animal

→✳ <http://isabellesimler.com/about/>

SONG-BUM, K.

(2023) *En forêt*. L'élan vert

TILL THE CAT

(2021) *Martin et la couleur des mains*. Hachette enfants

TRAXLER, H.

(2023) *Théo et les bottes vertes*. Joie de lire

VAST, E.

Ouvrages pour découvrir le monde animal et végétal

→✳ <http://emilievast.com/wordpress/>

VIDAL, S.

(2020) *Le manteau*. Gallimard Jeunesse

WENNINGER, B.

(2000) *Vive le bon pain*. Editions Nord-Sud



Un point
sur...

Corine MARTEL

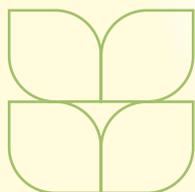
Inspectrice
de l'Education
nationale
circonscription de
Montpellier centre
(Hérault)
Pôle d'expertise
Départemental
Sciences-EDD

L'anthropocène

L'anthropocène qui signifie « l'ère de l'être humain » est un terme qui fait débat au sein de la communauté scientifique géologique. Ce terme a été popularisé en 1995 par J. Crutzen (prix Nobel de chimie) et E. Stoermer (biologiste). Mettons-nous d'accord sur le fait que l'apparition des activités d'origines anthropiques ont eu un impact sur différents paramètres. En effet, les activités humaines ont un impact sur les sols par l'implantation de nos habitats ou l'utilisation des minerais (la géologie), sur les écosystèmes en général (sur les vies animales, végétales et les relations qu'il y a entre elles). D'un point de vue plus global, il est communément reconnu par la communauté scientifique que les activités humaines, faisant suite à l'industrialisation (consommation d'énergie fossile qui libère le CO² par exemple), ont un impact actuel sur le changement climatique (rapport du GIEC), la chute de biodiversité et la raréfaction de diverses ressources (eau, plantes dont l'être humain se nourrit, minerais...).

A l'école, il semble donc fondamental que les élèves grandissent dans la compréhension du monde qui les entoure, qu'ils puissent apprendre à observer, s'émerveiller, exercer leur esprit critique, comprendre les relations entre les êtres vivants qui permettent, la vie sur Terre. Forger les premiers liens qui relient au vivant qu'il soit animal ou végétal est la base de la construction de l'être humain dans sa complexité. Cette approche permet d'engager les élèves dans leur construction en observant l'autre dans ses différences et dans ses complémentarités. Par la compréhension progressive des fragiles équilibres au sein des écosystèmes, l'enfant puis l'élève pourra se construire une représentation plus fiable du vivant qui l'entoure et plus tard, à l'âge adulte prendre des décisions éclairées par des connaissances scientifiques fiables.

Entre Solastalgie et éco-anxiété, de nombreux adolescents et jeunes adultes ont du mal à évoluer dans notre société et n'acceptent pas ce qu'ils jugent comme l'inaction des « adultes ». C'est ainsi que les marches pour le climat ont vu le jour et ont entraîné à Paris la création de la Fondation pour le climat par exemple. L'Education au Développement Durable dès l'école maternelle est donc à encourager.



Bibliographie

MARTEL, C. (2024) *Jardiner à l'école pour s'ouvrir au monde.* ESF Sciences humaines

MARTEL, C. (2022) *L'école dans et avec la nature.* ESF Sciences humaines

Un point
sur...

Thierry HOUYEL
Membre
du Conseil
scientifique de
l'AGEEM

Juillet 2024

En quoi une pédagogie plurilingue et interculturelle peut-elle contribuer à une éducation de qualité ?

Contexte

La problématique retenue pour ce 98^e congrès porte sur les objectifs de développement durable.

Cet écosystème est composé de 17 objectifs identifiés. Parmi ceux-ci, l'école maternelle porte souvent son action sur l'apprentissage de gestes éco-citoyens ou sur la dynamique de projets liés à l'environnement (objectifs 12, 13...).

C'est très volontairement que l'objectif retenu ici est l'objectif 4 intitulé « éducation de qualité », tant il implique au premier plan nos politiques éducatives et de facto nos pratiques pédagogiques : « Cet objectif (4) **vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.** L'éducation est présentée par l'ONU comme la clé de voûte de la réalisation des autres objectifs de développement durable : elle permet de sortir de la pauvreté, de réduire les inégalités et d'instaurer un climat de paix et de tolérance dans chaque société »

L'école de la diversité et de l'unité : un double défi... inclusif !

Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, c'est poursuivre et amplifier cette capacité de l'école à prendre en compte la diversité du public accueilli dès le plus jeune âge. Cette diversité invite à identifier et à répondre aux besoins des enfants sur le plan affectif, cognitif, social, culturel, linguistique... véritable défi au regard des fortes variations intra-individuelles de ces enfants... unis dans la diversité.

Cette diversité est aujourd'hui accentuée par des phénomènes sociétaux et mondiaux (exil, migrations, commerce et économie, emploi...) entraînant une forte mobilité des familles aux histoires et aux parcours singuliers, tantôt subis ou choisis, tantôt douloureux ou bénéfiques.

Ces mobilités de population à l'échelle d'une commune ou d'un département, d'un pays, d'un continent ou du monde amènent des déplacements d'êtres humains qui doivent, au gré de leurs parcours, intégrer durablement ou passagèrement les codes culturels et linguistiques des territoires d'accueil.

Dans ce mouvement irréversible, le nombre de personnes parlant au moins deux langues dans le monde est assez impressionnant : on estime à 60% de la population mondiale le nombre de personnes qui peuvent s'exprimer au moins dans deux langues. Le monolinguisme devient l'exception.

Nos sociétés contemporaines sont, de fait, toutes multiculturelles.

Dans ce contexte, tous les systèmes scolaires sont confrontés à l'accueil de cette diversité, dès la maternelle ainsi que dans les structures de la petite enfance.

Récemment, la scolarisation d'enfants ukrainiens a su mobiliser, de fait, des rituels d'interactions langagiers ainsi que des stratégies spécifiques et transférables à d'autres situations d'enfants allophones en maternelle.

De nombreux dispositifs déploient, parfois avec la collaboration de la recherche, des expériences et des projets dont les effets positifs sont mesurables, à travers une multi-modalité créative.

On peut aussi évoquer la Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant (2021) désormais inscrite dans la loi. Cette charte s'adresse à tous les professionnels de l'accueil du jeune enfant, qu'ils soient en modes d'accueil individuels ou collectifs. Elle pose les **conditions d'une identité professionnelle partagée** en faveur d'un **accueil bienveillant, respectant la diversité** des jeunes enfants et de leur famille.

Prendre en compte les diversités linguistiques et culturelles... pas si simple !

Il n'en reste pas moins vrai que la généralisation de la prise en compte de ces diversités linguistiques et culturelles est un vaste chantier à initier, à amplifier, à professionnaliser.

Des personnels éducatifs (enseignantes et enseignants, ATSEM, animatrices et animateurs du périscolaire...) peuvent être dans l'inconfort, notamment vis-à-vis des enfants les plus jeunes pour prendre en compte l'héritage linguistique et culturel dont ils sont dépositaires.

Etre reconnu dans son identité ne peut-il pas être un atout pour renforcer la confiance en soi ? Le bien-être ? Les langues maternelles portées par les enfants sont-elles identifiées et nommées dans chaque classe, dans chaque accueil périscolaire ? Sont-elles prises en compte et avec quelles stratégies ? Sous quelle forme et de quelle manière durable ? Comment considérer les langues

comme de véritables ressources ? Y voit-on un intérêt et des effets ? Quelles articulations entre le français, langue de scolarisation, clé de voûte de notre système éducatif et les langues portées par les élèves et leurs familles ? Comment l'enfant peut-il se sentir en sécurité langagière et linguistique, dans un nouveau milieu culturel ? Que signifie... répondre aux besoins du jeune enfant, dans ce contexte plurilingue ? Comment peut-on mobiliser des partenaires avec des modalités adaptées à de très jeunes enfants, en s'appuyant sur les démarches spécifiques de la pédagogie de la maternelle ? Quelle place donne-t-on à cette diversité linguistique et culturelle, dans le temps long de la scolarité ? Quelle place accorder à la langue des familles et à leurs compétences ? Quelles attitudes privilégier pour renforcer la construction identitaire des jeunes enfants ? A quoi ressemble l'appartenance ? Quelles frontières entre l'intime et le social ? Le singulier et l'universel ? Que peut-on oser ?

Cette formation des personnels à l'interculturel gagnerait à être systématisée en formation initiale et continue : les équipes sur le terrain ont, de toute évidence, ce potentiel pour mettre en œuvre des postures hospitalières à l'égard d'élèves tous différents.

Cette approche nécessite un travail approfondi sur les représentations de ce que suscite « l'étranger ». Des tensions, des conflits, des résistances... légitimes peuvent être conscientisés et surmontés au profit d'une pédagogie plurilingue assumée et efficiente.

Un certain nombre de malentendus, de mythes, de croyances, de doutes, de définitions circulent : ils doivent être identifiés pour permettre le déploiement de postures et de pratiques adaptées à la pédagogie de l'école maternelle.

« Il peut émerger des défis et des dilemmes pour les institutions et les professionnels dans l'articulation entre inclusion sociale et scolaire des jeunes enfants et de leur famille, plus ou moins francophones et les attentes de la communauté éducative ».

La prise en compte de la langue maternelle contrarierait-elle l'apprentissage du français ? Développer une pédagogie du bilinguisme relèverait-il d'une peur ou d'une fascination ? Le seul « bain » en langue française conduirait-il ipso facto à un développement de compétences plurilingues ? Mettre en œuvre une pédagogie plurilingue signifierait-il être experte ou expert dans chacune des langues, pour le personnel éducatif ? Le bilinguisme serait la juxtaposition de

Un point sur...

deux monolinguismes parfaits ? Les langues bénéficieraient-elles d'une égale dignité ?...

Les bénéfices d'une éducation plurilingue et interculturelle... pour réduire les inégalités

Les avantages de cette pédagogie du bilinguisme fondée sur le principe fondamental de l'inclusion, sont, depuis des décennies, mis en évidence par la recherche et les savoirs acquis sur le terrain.

Le bilinguisme apporte de nombreux avantages : il facilite l'apprentissage d'autres langues, améliore le processus de réflexion (compétences métalangagières) et encourage les contacts avec les autres et leurs cultures.

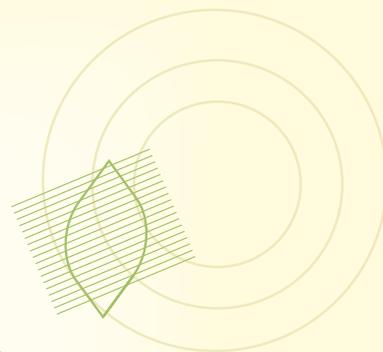
Dans le développement langagier de l'enfant, la place de la langue première, celle de la maison est primordiale du fait de sa dimension structurante à différents niveaux (affectif, cognitif, culturel, linguistique...). La langue première doit être mobilisée aussi hors de la famille (cf. Cummins) d'où l'idée que l'école prenne en compte la diversité des ressources langagières des élèves.

Les équipes engagées dans de telles dynamiques attestent aussi de l'aspect fédérateur des projets engagés : le lien avec les familles se resserre dans le cadre d'une confiance et d'une reconnaissance réciproques voire d'une parentalité enrichie, le sentiment d'appartenance à une communauté éducative se renforce, les collaborations et les co-constructions de dispositifs avec les partenaires de l'école et des lieux de médiation se professionnalisent et se pérennisent, avec ce ferment de l'intelligence collective, la représentation des enseignants sur les langues se modifie et ceux-ci développent une sensibilité interculturelle.

Une éducation de qualité (cf. ODD 4) doit reconnaître le capital culturel et linguistique dont les élèves sont porteurs. Leurs répertoires linguistiques, partagés avec ceux des autres élèves, donnent lieu à de véritables stratégies où chacun apprend de la différence de l'autre (prosodies, sons, grammaires, codes culturels...) en étant à son tour enrichi sur la vision et l'appropriation de sa propre langue, dans un contexte de réciprocité.

« ... comprendre ce qui arrive quand on parle plus d'une langue, plusieurs langues différentes, et comment ces langues différentes dessinent au fond des mondes différents ; non pas des mondes incompatibles, non

pas des mondes radicalement différents, mais des mondes en résonance les uns avec les autres et jamais tout à fait superposables », écrit Barbara CASSIN, académicienne, philologue et philosophe.



Des initiatives fécondes à court et à long terme autour de principes pédagogiques partagés

Ainsi, des nombreuses équipes déploient des approches plurielles : des projets culturels croisés entre langues sur quelques semaines, une journée « langues », des créations de livres bilingues ou de contes tapis, la construction d'un arbre à langues, des modules d'éveil aux langues (cf. programmes de 2015 pour la maternelle : «... L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les langues vivantes étrangères viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français »), le bonjour en différentes langues, le mur des mamans, l'emploi de quelques mots clés autres qu'en français dans divers domaines d'activités, une participation des parents à la lecture de livres bilingues... autant d'initiatives éminemment fécondes sous réserve qu'elles engagent un processus à long terme pour aller encore plus loin, à l'appui d'une réflexion d'équipe, dans la construction d'un projet éducatif durable, scolaire et extrascolaire, un projet de cohérence éducative entre tous les acteurs, autour de l'enfant.

Prendre en compte, dès l'école maternelle, la langue de l'élève, c'est reconnaître le patrimoine linguistique et culturel dont il est l'héritier familial.

Chaque enfant est dépositaire d'un héritage culturel qui doit faire l'objet d'une reconnaissance par l'institution scolaire. Avoir de l'estime pour une autre langue, c'est reconnaître la part d'humanité chez l'autre.

On comprend alors combien la classe maternelle peut être un formidable lieu d'exploration, de jeu, de découverte de l'autre dans sa différence et sa complexité.

L'enfant est amené à se décentrer pour entrer dans les habitus de l'autre, et ainsi, en approchant une autre culture, il perçoit et comprend mieux sa réalité propre.

Chaque langue dessine le monde à sa manière.

Une pédagogie plurilingue et interculturelle : la place majeure de la langue française et le développement de compétences transversales

Il n'y a rien de paradoxal à placer les relations entre répertoire premier de l'individu et langue de scolarisation au centre de toute considération sur les plurilinguismes. L'apprentissage des langues est interdépendant : si une langue progresse, toutes les autres aussi !

L'apprentissage de la langue de scolarisation, le français, ne peut se faire de manière complètement distincte et ignorante du répertoire linguistique premier des jeunes enfants. Le défi est, dès lors, de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité.

C'est ici un enjeu majeur de la réduction des inégalités des enfants face à la maîtrise, à terme, de la langue française, à travers ses variations.

Les recherches sur le développement langagier de l'enfant mettent en évidence les bénéfices cognitifs d'une telle approche.

C'est aux relations entre cette langue de scolarisation, les répertoires langagiers des jeunes scolarisés, les autres langues présentes dans l'école et les usages sociaux extérieurs qu'il convient de travailler dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle.

La compétence plurilingue est représentée comme activant des dispositions et des attitudes, des savoir-apprendre, des savoirs et savoir-faire en rappelant que la maîtrise du français, langue de scolarisation reste le premier objectif de l'école maternelle française.

Sait-on aussi que les élèves bilingues obtiennent de meilleures performances en mathématiques (résolution de pro-

blèmes) : les neurosciences (cf les fonctions exécutives) nous éclairent sur ces transferts d'un domaine disciplinaire à un autre.

Les enjeux interculturels se situent entre deux cultures : celle de l'école et celle de la famille.

Développer une attitude de curiosité, un intérêt pour les langues et les cultures, des pratiques éprouvées développant les compétences des élèves, autant d'objectifs qui nécessitent l'élaboration d'un projet éducatif progressif et structuré, mobilisant l'ensemble de la communauté éducative (usagers, acteurs, élèves et adultes, personnels, partenaires, experts, parents...).

L'école doit nécessairement se situer dans une perspective nouvelle sur ses relations avec l'extérieur et interroger de façon critique sa tradition didactique en matière d'apprentissage du français articulé à une sensibilisation aux autres langues ... en maternelle.

L'éducation plurilingue et interculturelle : des recommandations institutionnelles

Le lieu du congrès, en proximité de Strasbourg, nous invite à nous appuyer sur les pertinentes recommandations du Conseil de l'Europe en matière de développement des compétences plurilingues et interculturelles (dernier texte de février 2022).

Le congrès de l'AGEEM se situe également dans une région transfrontalière où la pratique du bilinguisme très répandue appelle de nombreuses équipes de terrain à déployer des dispositifs innovants dont les principes peuvent s'appliquer à tout territoire.

Quand une langue progresse, toutes les autres aussi !

Définie par l'UNESCO comme un processus de renforcement de la capacité d'un



Un point sur...

système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants (2017), l'école/l'éducation inclusive implique une évolution des représentations quant au rôle de l'institution et de ses partenaires dans la mise en œuvre de démarches adaptées et plus spécifiquement l'appui au développement langagier des élèves bi/plurilingues, une évolution des représentations quant aux langues des répertoires des élèves, aux rôles des langues dans les apprentissages.

Cette évolution des représentations et des pratiques est à accompagner.

L'éducation plurilingue et interculturelle : perspectives

Comment reconsidérer la place accordée à la diversité des langues et des cultures dans les classes maternelles ? Comment inscrire le jeune enfant dans un mouvement d'humanité ?

On peut considérer l'ouverture à l'autre, l'éveil de la curiosité, la connaissance et le respect des modes de pensée comme des valeurs fondamentales du projet éducatif.

Le locuteur interculturel devient en mesure d'accepter la réciprocité des regards, il est conscient de sa propre identité et celle de ses interlocuteurs.

L'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas pensée pour une élite privilégiée, celle qui s'est toujours distinguée par une certaine forme de maîtrise des langues étrangères. Ce n'est pas non plus une approche « réservée » aux seuls enfants issus de parcours migratoires, ou allophones.

Cette éducation plurilingue et interculturelle se révèle foncièrement inclusive (cf. objectif 4, ODD).

« D'un point de vue didactique et méthodologique, l'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas à considérer comme une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues : elle représente plutôt un changement de perspective, caractérisée par le fait qu'elle n'implique pas seulement les langues étrangères mais que les langues de l'environnement proche, les langues des répertoires des apprenants et de leurs familles, la/les langue(s) de scolarisation et toutes les autres matières y concourent ».

Dès la maternelle et au-delà, il s'agit ainsi de penser un curriculum progressif et rigoureux, en mobilisant tous les acteurs partageant ce même projet éducatif pour l'enfant.

Au-delà de ses enjeux identitaires, géopolitiques, éthiques, économiques, sociaux, culturels, éducatifs, une éducation plurilingue et pluriculturelle

- Aide à conquérir des savoirs, des savoir-faire et des attitudes
- Contribue à la construction identitaire d'acteurs sociaux
- Assure le développement d'une société de la connaissance
- Prépare à l'exercice d'une citoyenneté démocratique participative
- Travaille à l'inclusion et à la cohésion sociale
- Garantit à tous les conditions de la réussite

L'éducation plurilingue et interculturelle se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu'individu et citoyen. Ces valeurs sont constituées notamment par les principes directeurs des actions du Conseil de l'Europe : la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.

Le concept même de développement durable implique un développement qui n'est pas économique au sens capitaliste du terme mais qui respecte les besoins sociaux, l'environnement et l'éthique et qui permet de ne pas compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins. C'est une façon d'organiser la planète pour lui permettre d'exister sur le long terme. Le « développement » est durable et il doit être solidaire et équitable.

Dans le cadre d'une pédagogie plurilingue structurante, les langues et les postures interculturelles développées ont un rôle à jouer dans cette perspective et elles peuvent ainsi apporter une contribution au développement durable autour de problématiques majeures liées à la complexité du monde, dans une aspiration à une paix durable.

Une éducation à l'altérité... qui transcende les différences en s'attachant à ce qui est commun chez tous les hommes, à savoir leur humanité.



● ● ● AXE 2

Se questionner, comprendre pour agir ensemble

Encourager la curiosité naturelle des enfants et leur désir d'explorer le monde qui les entoure.

Permettre aux élèves d'acquérir des méthodes de raisonnement, de maîtriser des démarches pour fonder des savoirs progressifs et durables.

Leur permettre de se rendre compte, prendre conscience de leur place, et de leur pouvoir d'agir et favoriser leur implication : faire l'apprentissage de l'engagement.

Stimuler la pensée créative dès le plus jeune âge pour envisager les différentes dimensions du développement durable :

environnementale, sociale, économique et culturelle.

Promouvoir la tolérance et le respect envers les idées et perspectives différentes de celles des autres.

Agir ensemble, c'est communiquer, partager et impliquer tous les partenaires pour permettre des mesures concrètes et cohérentes au quotidien.

ACCÉDER, TROUVER DES INFORMATIONS



Il est important d'encourager les enfants à réfléchir à la manière dont ils peuvent accéder à l'information et à développer leur curiosité et leurs compétences en recherche. Il est important de les guider dans ce processus et de les encourager à explorer différents moyens d'obtenir des réponses à leurs questions.

*« Observer attentivement, c'est se rappeler distinctement. »
Edgar Allan Poe*

Des pistes

pour se questionner

- Qu'est-ce que tu veux savoir ?
- Où pouvons-nous trouver des réponses à nos questions ?
- Qui peut nous aider à trouver des informations ?
- Quels livres pourrions-nous lire pour en apprendre plus sur ce sujet ?
- Comment pourrions-nous chercher des informations ?
- Quels outils utilisons-nous pour trouver des réponses à nos questions ? (Ex : dictionnaires, encyclopédies, tablettes)
- Quelles personnes pourrions-nous interroger pour en savoir plus ?
- Comment pourrions-nous faire une expérience pour découvrir quelque chose de nouveau ?
- Quels mots clés pourrions-nous utiliser pour rechercher des informations ?
- Quelles sont les choses que nous avons apprises aujourd'hui ?
- Comment pouvons-nous partager nos découvertes avec nos camarades ?
- Quelles images ou dessins pourraient nous aider à comprendre ce sujet ?
- Comment pourrions-nous poser des questions aux adultes pour obtenir des réponses ?
- Que faisons-nous lorsque nous ne comprenons pas quelque chose ?

« Apprendre, c'est découvrir ce que tu sais déjà.
Faire, c'est démontrer que tu le sais.
Enseigner, c'est rappeler aux autres qu'ils savent aussi bien que toi. Vous êtes tous apprenants, faisant et enseignants. »
Richard Bach

S'OUTILLER : savoir-faire

Il est important d'encourager les enfants à explorer, expérimenter, poser des questions et réfléchir de manière critique, ce qui constitue la base d'une démarche scientifique. Il est important de fournir aux enfants un environnement sûr et stimulant où ils peuvent explorer et apprendre à travers leurs propres expériences.

Quelques pistes pour une démarche

- Qu'est-ce que tu observes ?
- Que penses-tu qu'il va se passer si nous faisons ceci ?
- Comment pourrions-nous tester cette idée ?
- Quels matériaux pourrions-nous utiliser pour notre expérience ?
- Que pourrions-nous faire pour découvrir la réponse à cette question ?
- Comment pourrions-nous mesurer ou enregistrer nos observations ?
- Qu'est-ce que tu as appris de cette expérience ?
- Quelles sont les étapes que nous devrions suivre pour mener à bien notre expérience ?
- Que pourrions-nous changer pour voir ce qui se passe ?
- Comment pourrions-nous expliquer ce que nous avons observé ?
- Quelles autres questions pourrions-nous poser sur ce sujet ?
- Comment pourrions-nous rendre notre expérience plus amusante ?
- Quels animaux pourraient nous aider à en apprendre davantage sur ce sujet ?
- Comment pourrions-nous utiliser nos sens pour explorer ce sujet ? (Ex : toucher, sentir, entendre)
- Comment pourrions-nous partager nos découvertes avec nos amis ?



le jardin vertical

<https://ageem.org/wp-content/uploads/2024/08/jardin-vertical.pdf>



Nuit noire (tri des déchets et bio diversité)

<https://ageem.org/wp-content/uploads/2024/08/nuit-noire.pdf>

« Lorsque nous éprouvons de l'empathie pour une autre personne, c'est parce que nous reconnaissons sa nature fragile et finie, sa vulnérabilité et sa seule et unique vie. »
Jeremy Rifkin



Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle

Comment encourager les enfants à poser des questions sur les phénomènes naturels, les objets du quotidien et les interactions sociales qu'ils observent ?

Comment aider les enfants à exprimer leurs idées, leurs observations et leurs hypothèses sur le monde ?

Comment encourager les enfants à poser des questions, à formuler des hypothèses et à chercher des réponses par eux-mêmes et ainsi favoriser l'autonomie intellectuelle ?

Comment permettre aux élèves d'explorer, de partager différentes perspectives sur les sujets abordés en classe et leur permettre ainsi de développer leur pensée critique ?

Comment intégrer des activités d'observation, de manipulation et d'expérimentation pour aider les enfants à construire leur compréhension du monde qui les entoure ?

Comment mettre les outils numériques au service de la découverte du monde pour une meilleure compréhension par les enfants ? observation, documentation, expérimentation, manipulation, transmission...

Comment mettre en évidence les interactions entre les éléments de l'environnement et l'importance de leur prise en compte pour construire et adapter son comportement ?

Comment favoriser le développement de compétences de raisonnement logique et de

résolution de problèmes chez les enfants en maternelle lorsqu'ils explorent des questions sur le monde ?

Quelles compétences langagières développer pour permettre aux enfants de rendre compte et d'échanger sur leurs découvertes ?

Comment mettre en œuvre une transversalité des apprentissages (langage, sciences, maths, espace/temps, art, EPS...) pour permettre une meilleure compréhension du monde ?

Comment encourager les enfants à utiliser leur imagination et leur créativité pour explorer des idées et des possibilités concernant le monde qui les entoure ?

En quoi la transmission des informations par les enfants leur permet-elle de stabiliser leur pensée ? Comment permettre aux enfants de mettre en place une restitution individuelle, collective et de l'animer ?

Comment prendre en compte et impliquer des partenaires pour agir ensemble et en cohérence ? (entre tous les enfants, avec tout le personnel de l'école, avec les familles, avec d'autres partenaires).

Comment permettre une prise de conscience des enjeux de l'EDD par les élèves de l'échelle individuelle à l'échelle collective ?



L'EDD à l'école maternelle c'est :

- Permettre aux élèves de faire l'expérience du collectif et de la coopération
- Créer un environnement d'apprentissage stimulant qui favorise les interactions langagières et les interactions sociales
- Permettre aux élèves d'explorer activement leur monde
- Développer la construction de compétences d'observation, d'analyse, de critique dans une logique de progressivité des apprentissages
- Découvrir pour tous le pouvoir d'agir individuellement et collectivement pour construire un monde durable



● ● ● AXE 2

Bibliographie

« La difficulté n'est pas de comprendre les idées nouvelles, mais d'échapper aux idées anciennes. »
John Maynard Keynes

Ouvrages PE

BLOND-RZEVUSKI, D. ; CHIROUTER, E. ; PETTIER, J.-C. ; THARRAULT, P.

(2018) *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Hatier

CHAUVEL, D. ; LAGOUYTE, I.

(2018) *Situations-problèmes en maternelle.* Retz

COQUIDÉ-CANTOR M. ; GIORDAN, A.

(2002) *L'enseignement scientifique à l'école maternelle.* Delagrave

DE VECCHI, G. ; CARMONA-MAGNALDI, N.

(2015) *Faire vivre de véritables situations-problèmes.* Hachette éducation

GIORDAN, A. ; DE VECCHI G.

(2002) *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que ça marche ?* Delagrave

GUICHARD, J.

(1998) *Observer pour comprendre les sciences de la vie et de la terre.* Hachette Education

HAWKEN J.

(2019) *La philo pour enfants expliquée aux adultes.* Temps Présent

HERBER-SUFFRIN, C.

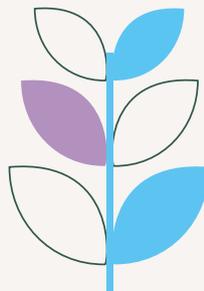
(2004) *Echanger des savoirs à l'école.* Chronique Sociale

POUILLOT, I.

(2020) *Préparer et animer des ateliers philo MS-GS-CP-CE.* Retz

SIMON, J.-P.

(2009) *Apprendre à expliquer en maternelle.* CRDP de l'académie de Grenoble



Ouvrages jeunesse

ACCÈS ÉDITIONS

Collection *documentaires*

➡ https://accès-editions.com/category_header_search?id=280

ATI

(2013). *Le doudou des camions poubelles.* Acte Sud Jeunesse

GALLIMARD

Collection *Mes premières découvertes*

➡ <https://www.gallimard-jeunesse.fr/collection/mes-premieres-decouvertes/>

LA PETITE SALAMANDRE

La revue nature et éducative des 4-7 ans

➡ <https://boutique.salamandre.org/abonnement-1-an-petite-salamandre-4-7ans-2-hors-serie.pdt-1002>

MILAN

Collection *Mes tout premiers docs*

➡ <https://www.editionsmilan.com/livres/collections/6785-mes-tout-premiers-docs/>

MILAN

Collection *Mes p'tits docs*

➡ <https://www.editionsmilan.com/livres/collections/63-mes-ptits-docs/page/2/>

MILAN

Magazine *Kolala*

➡ <https://milan-jeunesse.com/magazine-kolala>

MILAN

Magazine *Wakou*

➡ <https://milan-jeunesse.com/magazine-wakou>

RICOCHET

Collection *Eveil et nature*

➡ <https://www.editionsduricochet.com/veil-nature/veil-nature/>

1.2.3 Soleil

Collection *Cycle naturel*

➡ https://editions123soleil.fr/catalogue/?fwp_thematiques=cycle-naturel

« L'erreur n'est pas un échec, mais une étape essentielle dans l'apprentissage. Il faut encourager l'enfant à expérimenter, se tromper et apprendre de ses erreurs. »
Célestin Freinet

Un point
sur...

Julien MASSON
Membre du Conseil
scientifique de
l'AGEEM

Août 2024

SANTÉ ET CPS

Comme évoqué dans ce dossier, la question de l'EDD à l'école ne peut être dissocié de la santé. Mais qu'est-ce que la santé ? Si l'on s'appuie sur la définition de la santé de l'OMS, on s'aperçoit que cette dernière n'est pas simplement une absence de maladie mais qu'elle est constituée du bien-être physique, du bien-être psychologique et du bien-être social. Autant dire que garantir le bien-être d'un individu revient ni plus ni moins à garantir sa santé.

La place du bien-être à l'école augmente de plus en plus. Il fait d'ailleurs encore l'objet de la note de rentrée de la DGESCO cette année. Si l'on regarde du côté de la recherche, c'est un concept largement étudié. DECI et RYAN (2008) le définissent comme une expérience psychologique optimale et subjective. Le bien-être inclut divers aspects comme le bonheur, la satisfaction de vie, et la qualité de vie. Pour DIENER (2009), dans un contexte scolaire, il englobe les émotions positives et négatives ressenties ainsi que la satisfaction de vie.

Ce bien-être est crucial car il est lié à des aspects comme la santé physique, les comportements sains et une moindre propension à des problèmes sociaux ou psychologiques. Dans le cadre scolaire, un haut niveau de bien-être est associé à un meilleur climat scolaire, une motivation accrue, et des performances scolaires globalement meilleures, comme le montre l'enquête PISA.

Un levier au service du bien-être : les compétences psychosociales (CPS) ?

La recherche montre que pour augmenter le bien-être au sein de la classe, il convient effectivement de travailler les compétences psychosociales. Celles-ci s'inscrivent dans un cadre plus large défini par l'OMS en 1993, et qui considère qu'il existe trois grandes catégories de compétences à développer chez l'enfant en général et particulièrement à l'école. On retrouve donc (Darlington, Masson, 2020) :

Les compétences sociales :

Au sein de celles-ci, les premières à apparaître sont celles de communication. L'enfant doit être capable de s'exprimer correctement mais bien évidemment d'écouter l'autre. On trouve également la capacité à résister à la pression aussi bien du groupe que des pairs dans et or l'enceinte scolaire. Pour cela l'OMS préconise de travailler plus particulièrement l'affirmation de soi, les compétences de négociation et de gestion de conflit.

Pour ce faire, l'empathie s'avère cruciale, cette capacité à se mettre à la place de l'autre constitue un élément à part entière des com-

Un point sur...

compétences sociales. On trouve également les compétences coopération et de collaboration en groupe, mais également la capacité de plaider et d'influencer positivement ses pairs sur des comportements propices à la santé.

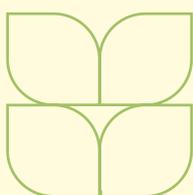
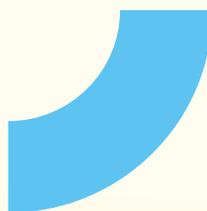
Les compétences cognitives :

On se situe ici au niveau de la prise de décision et de la capacité à résoudre des problèmes en général. Au sein de cet ensemble, on trouve également les capacités d'esprit critique, d'interroger ce que l'on voit ou ce que l'on entend. Cette pensée critique inclue également la dimension personnelle : être capable de s'auto-évaluer, d'avoir conscience de soi et de ce qui peut interagir avec nous, ce qui peut nous influencer positivement et négativement.

Les compétences émotionnelles :

On trouve ici toutes les compétences nécessaires à la maîtrise de nos émotions, entre autres, comment faire face à la colère, à l'anxiété. Il ne s'agit pas ici de vouloir enfouir ou cacher les émotions que chaque enfant peut ressentir mais plutôt l'aider à y faire face. Nous sommes ici dans les stratégies de coping : apprendre à faire face, à gérer son stress (et non pas à le diaboliser), à s'exercer à avoir une pensée positive au travers par exemple des pratiques de méditation. Dans ce domaine, on cherche plus globalement à renforcer la confiance en soi de l'élève et à protéger son estime de soi.

Bien évidemment ces CPS sont à travailler chez les élèves mais plus globalement chez les enfants. Le travail des CPS est l'affaire de tous les acteurs de la sphère éducative (enseignants, personnels de direction, personnels administratifs, personnels périscolaire, parents...). Il y va donc d'une approche globale de la santé à l'école.



Bibliographie

DECI, E.L. & RYAN, R.M. (2008). *Hedonia, Eudaimonia, and well-being : an introduction*. Journal of happiness studies, 9(1), 1-11.

DIENER, E. (2009). Introduction – *The Science of Well-Being : Reviews and Theoretical Articles by Ed Diener*. In : Diener, E. (eds) *The Science of Well-Being*. Social Indicators Research Series, vol 37. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_1

DARLINGTON, E. & MASSON, J. (2020). *Promotion de la santé de réussite scolaire*. Dunod.

Un point
sur...

Michel GRANDATY
Membre du Conseil
scientifique de
l'AGEEM

Août 2024

Place et rôle du langage dans la découverte du monde

*La problématique
du congrès qui porte sur découvrir
le monde consistera avant tout dans l'année
scolaire 2024-2025 à observer, décrire
confronter la réalité étudiée à ce qu'on
se représente.*

*La démarche générale proposée consistera à
aider les enfants de classe maternelle à explorer
leur environnement à travers leur sens (grâce
à la manipulation et à l'action), à observer
attentivement le monde qui les entoure
(focalisation du regard, expérimentation),
à ressentir et à ordonner, structurer
leurs découvertes (mettre en
langage).*

a) Se poser les bonnes questions sur la place et le rôle du langage

Les questions à résoudre en mettant en œuvre cette démarche générale vont porter pour partie sur cette place et ce rôle du langage, à partir de la question suivante : Comment passer du diffus à l'explicite, de l'observation à la description et l'explication ?

Pour répondre il est plus simple de décliner cette question.

Dans un premier temps il faut déterminer quelle utilisation faire des sens et de la verbalisation ? Autrement dit trouver un équilibre entre le temps de la perception, de l'action et le temps de la verbalisation.

Ensuite il sera utile de chercher à confronter des représentations issues des opinions des enfants, de dessins, de photos, de vidéos, en

classe et pendant les sorties. Ceci afin de conduire les élèves à distinguer les faits des opinions et croyances et ainsi de passer de la simple perception à une première compréhension.

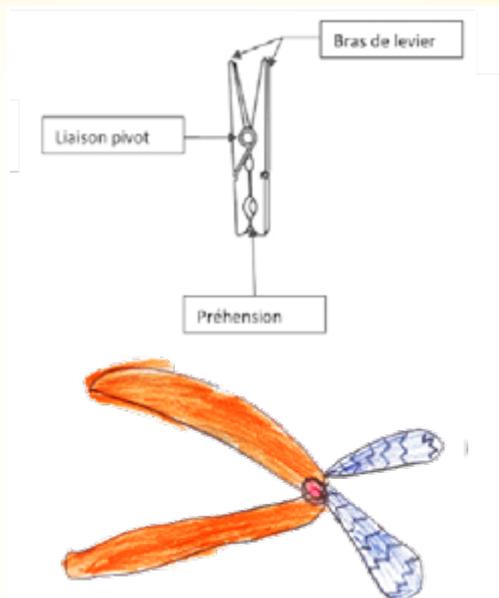
J. Bruner (1983)¹ a établi que dans les premières années la mère inscrivait son enfant dans des scénarios d'interaction récurrents et que, dans ce cadre, elle proposait des co-actions en pointant du doigt des objets (symboliquement et/ou linguistiquement) plus ou moins complexes du monde. Dans ce droit fil, Joel Bisault² (2011) considère qu'en sciences, au primaire, des objets matériels peuvent être perçus ou manipulés et des « objets symboliques » insérés dans différents langages (oral, écrit, dessin, etc.). L'enseignant et les élèves agissent sur des objets, ils discutent et les représentent pour comprendre et apprendre. Apprendre

¹ Bruner, J.S. (1983) : Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire. Puf.

² Mémoire d'Habilitation à diriger des Recherches

prend donc une double dimension cognitive de connaissance sur le monde et d'appropriation des discours qu'engendre cette connaissance. Leur double élaboration y est étroitement intriquée. Il en est de même à la maternelle avec un guidage plus important de l'enseignant.

Par exemple les élèves vont commencer à s'intéresser à la collection de boutons c.a.d. à percevoir et identifier leur forme, leur aspect, leur taille, leur couleur, etc., en passant par le dessin précis, le modelage, le tri en même temps que la verbalisation de leurs caractéristiques (bombés, ronds, en métal, en nacre, rugueux, striés, quadrillé...) tout en s'exerçant à des conduites langagières comme la description pour faire reconnaître le bouton choisi (ex : « mon bouton est bombé avec de fines stries sur le dessus »).



b) Le langage envisagé à la fois comme objet et outil d'apprentissage

Il est acquis didactiquement en maternelle que l'action sans langage ou le langage sans action sont de peu de profit en terme d'apprentissage.

Les oraux et les écrits de travail (schémas, dessins, photos mais aussi listes, récapitulatifs oraux, vidéos...) sont à concevoir comme des espaces de sémiotisation premiers qui permettent à la pensée de prendre forme, de rendre ainsi visible ce qui est encore invisible, de construire un nouveau rapport au langage qui n'est plus de simple communication (parler de quelque chose) mais avec le but de décrire, d'expliquer, de comprendre (parler sur quelque chose).

Par exemple lors de projets de plantation et d'observation de la croissance d'un bulbe, lors de fabrication d'objets avant de faire faire à d'autres par l'usage oral d'une conduite explicative.

On peut s'appuyer sur plusieurs étapes pour répondre à la question des compétences langagières à développer qui permettent aux enfants de rendre compte et d'échanger sur leurs découvertes.

- L'étape des traces recueillies dont le but scolaire sera de « rendre visible » l'objet de l'attention (objet d'étude). Les activités tournent autour de collectes, d'observation, de recueil des sentiments... . L'activité langagière qui l'accompagne se décline en « énumérer, relater, justifier, dire ce qu'on voit avec précision, les différentes parties, l'aspect, la forme, les couleurs, afin de classer et catégoriser... ». *Par exemple faire une collection de pinces, de brosses, de fleurs, de tout ce qui s'ouvre/se ferme, de tout ce qui brille, etc.*

- L'étape plus scolaire des écrits (au sens large de documents) et des oraux de travail dont le but scolaire est « de produire de l'information pour le collectif à partir des traces précédentes ». L'enfant ou le groupe ne sont plus dans une activité langagière de simple attention conjointe mais de tâches langagières de sémiotisation explicites (établir une liste, décrire en configurant, établir un lien de cause à effet...).

Par exemple la collection de pinces, donne lieu à des dessins, à du modelage, et de nombreux des échanges pour les décrire, les reproduire avec précision afin d'en identifier différentes parties : la liaison pivot, les bras ou branches articulées, les mâchoires.

- La troisième étape dont le but est de « mettre en discours organisé et personnaliser le savoir » est d'aboutir à la production de conduites discursives comme expliquer, décrire, argumenter/justifier, pour soi ou pour le collectif. De façon plus pratique il s'agit de partager collectivement avec les élèves les enjeux de ces discours scolaires. Dans quel but va-t-on s'exprimer ?

L'enjeu de **décrire** est de « donner à voir, à se représenter quelque chose à quelqu'un » par l'intermédiaire d'une liste ou d'une configuration (dimension, espace orienté, volume...). Plus concrètement encore, *faire reconnaître un objet, un personnage, un animal, un lieu, etc., « qui est-ce qui a de longues moustaches et qui miaule quand il a faim ? ».*



L'enjeu **d'expliquer** est de donner à comprendre un mécanisme, un enchaînement de causes à effets, une chronologie d'évènements.

Par exemple expliquer une règle du jeu, les différentes actions et les différentes étapes de la fabrication d'un objet (une petite voiture qui roule).

L'enjeu de **raconter** est de donner à partager/vivre des événements qui mettent en scène des personnages, leur évolution à travers des actions, et les valeurs qui sont véhiculées par ce monde/univers de la fiction.

L'enjeu **d'argumenter** est d'obtenir l'adhésion de l'autre par divers moyens rhétorique, de raisonnement, logique, à travers des faits, des indices de preuve, des émotions.

Lors de ces trois étapes il faut être vigilant sur deux dimensions des dispositifs et situations mis en place : la dimension dialogale (parler à plusieurs pour pouvoir construire patiemment la posture de locuteur et interlocuteur) qui favorise la prise de parole à plusieurs.

Par exemple prévoir un dispositif où 3 locuteurs ayant bien compris la fabrication de la petite voiture et s'étant exercés à l'expliquer dans un langage précis s'adressent à deux interlocuteurs qui réalisent ce qui est expliqué par le groupe d'élèves qui sait.

Les élèves doivent pouvoir s'adapter, se réguler et interpénétrer leurs compétences langagières. Ce qui leur donne une meilleure confiance pour prendre la parole. Le rôle important de médiation de l'enseignant qui suivant la situation (répartir la parole, rappeler l'enjeu, faire reformuler, apporter son aide, garantir l'avancée de la séance, etc.) va anticiper la nature d'une partie (guidage) de ses interventions possibles. Ce que l'on peut appeler à la suite de Jaubert & Rebière (2021)³ ses « gestes professionnels langagiers ».

3 « Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires » », Pratiques

A la fin de ces trois étapes ces enjeux discursifs sont potentiellement perçus/repérés par l'élève - je veux donner à voir (décrire), Je veux donner à comprendre (expliquer) - qui peut alors prendre plus clairement le langage scolaire pour objet de travail (mon message doit être adapté au but, à l'enjeu de cette situation particulière de communication et d'interaction orale, mon lexique doit être précis...). Ce qui permet aux élèves impliqués (groupe classe ou atelier) d'améliorer la langue et de conscientiser leurs apprentissages linguistiques. Apparaît ainsi la possibilité d'une coopération à plusieurs sur le langage scolaire (parler sur). Le contenu de la langue est approfondi à cette occasion : lexique, morphologie syntaxe. C'est ainsi que la transmission des informations par les enfants leur permettra de stabiliser leur pensée par des restitutions individuelles et collectives à travers des formulations les plus adéquates possibles.

La langue forme la culture qui forme la langue

Finalement l'enfant de maternelle devient élève dans et par l'interaction orale scolaire et il est pédagogiquement utile de repérer les caractéristiques de cette interaction scolaire. La valeur sociale scolaire qu'un enfant revendique au cours de ces interactions se construit au fur et à mesure qu'il pratique et que s'éclaircit leur nature scolaire attendue par l'enseignant et les autres élèves.

Pour tout être humain le langage verbal et non verbal constitue le fondement de la société et de la vie humaine en tant que prise de conscience particulière de soi et d'autrui. La langue orale visée au programme d'enseignement est un objet plus limité, c'est un produit social conventionnel qui comporte des régularités et des règles validant la grammaticalité d'un message et ses variations acceptables. La langue fixe les données de l'expérience de telle ou telle communauté humaine à travers son prisme et installe un rapport au monde particulier, sa découverte.

Un point
sur...

Véronique
BOIRON
Membre du Conseil
scientifique de
l'AGEEM

Août 2024

Les jeunes enfants découvrent le monde : plaidoyer pour une littérature de jeunesse omniprésente à l'école maternelle

Il y a urgence à reparler de la place et du rôle essentiels de la littérature de jeunesse dans les classes maternelles (et au-delà). De fait, depuis une dizaine d'années, en maternelle, la littérature de jeunesse n'occupe plus la place qu'elle occupait dans les années 1990-2010 (à travers la lecture quotidienne d'un album, le coin-livres présent dans chaque classe, les créneaux pour aller très régulièrement à la bibliothèque de l'école et/ ou à la bibliothèque municipale, les activités de découverte des livres, etc.).

Progressivement, la littérature de jeunesse a été remplacée par des tâches qui ne peuvent en aucun cas prendre la place et jouer le rôle qu'elle seule peut jouer et qui consiste à aider chaque élève à devenir un sujet qui apprend à s'orienter dans le monde, chercher et trouver du sens, penser, rêver, se questionner, s'émerveiller, imaginer, (s')inventer à son tour des histoires, ressentir des émotions partageables avec des pairs, à propos d'un personnage de fiction semblable et différent des enfants. D'une part, la littérature de jeunesse lorsqu'elle met en mots et en images les expériences vécues par tous les enfants de TPS et PS (la toilette, le repas, le coucher, aller chez le docteur, aller à l'école, jouer avec des copains, aller au supermarché, etc.) est unique, irremplaçable et absolument essentiel : les récits de fiction permettent aux élèves de reconnaître, reconfigurer, repenser, mémoriser, jouer avec des expériences connues (Tel loup/lapin/ourson entre à l'école pour la première fois : lui aussi a un peu peur, lui aussi attend qu'on vienne le chercher et lui aussi a hâte d'y retourner ! Telle souris/poulette/fillette va chez le médecin : elle aussi a mal au ventre, elle aussi a un peu peur des piqûres puis plus peur du tout !)

Les élèves entrent alors dans la dimension symbolique en jouant à faire « comme si » (« moi j'ai pas peur des piqûres » ; « moi aussi j'ai peur du noir » ; « Petit Lapin il attend sa maman comme moi ! » ; « moi aussi j'aime bien manger des pâtes », etc.). L'expérience vécue est alors mise à distance par le texte et les images : sa représentation n'est pas le réel, elle peut alors être discutée, comparée, mutualisée à travers les échanges verbaux.

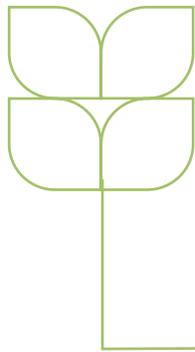
D'autre part, le rôle essentiel de la littérature jeunesse est de créer des mondes dans les-

quels la fiction mêle des éléments du réel avec d'autres qui sont fictifs (tels que porter des bottes de sept lieues, se faire manger par un loup puis être sauvée, etc.). Ces mondes ouvrent des fenêtres, des portes, proposent aux élèves d'explorer des espaces inconnus, interrogent le quotidien et le ré-enchantent, alimentent l'activité fictionnalisante de chaque élève, permettent de s'ancrer dans une culture commune.

La littérature de jeunesse doit donner des occasions quotidiennes de comprendre ce qui nous est commun, ce qui nous rassemble, ce qui fait notre humanité : la joie, la peur, l'amitié, le rire, le doute, l'amour, le rêve, l'appréhension, l'espoir... La littérature de jeunesse n'est pas un support de tâches scolaires : elle répond à la quête de sens des enfants, à leur besoin inaliénable de rêver, d'imaginer, de dépasser les bornes... et d'apprendre des autres en tant qu'être de fiction. La littérature de jeunesse démultiplie les expériences du monde et c'est d'autant plus essentiel, fondamental que les inégalités entre les élèves sont très importantes en termes d'expériences vécues. Les livres permettent à tous les enfants de découvrir et de devenir familier avec d'autres modes de vie, d'autres cultures, d'autres manières de parler, penser, rêver et représenter le monde...

Enfin, la littérature jeunesse donne à tous les enfants le plaisir de découvrir et jouer avec la langue littéraire : à travers les contes, les contes en randonnée, les élèves s'approprient des formulettes, des expressions, des formules magiques et peuvent créer de nouvelles histoires en reprenant-modifiant un personnage ou un lieu dans des histoires originales telles que **La moufle, La chasse à l'ours, Le gros navet...**

Pour ces trois raisons principales, la littérature de jeunesse est essentielle, indispensable à l'école maternelle (et après aussi...) : elle mérite de devenir un rituel culturel qui consiste à raconter, reraconter, rereraconter, lire, relire, rere lire un album qui met en mots et en images un récit, un conte en randonnée, un poème, un conte... pour engager les élèves à dialoguer, rêver, créer, imaginer, réfléchir, questionner ensemble le vaste monde en le mettant à la portée de tous.



● ● ● AXE 3

S'engager, participer, partager, créer le monde de demain

« Aucun de nous
ne sait ce que
nous savons tous
ensemble. »
Euripide

**Préparer les enfants à devenir des citoyens actifs et informés,
capables d'analyser et de comprendre les enjeux de leur
société pour pouvoir agir**

**Mettre en place des actions d'éducation au développement
durable par la pédagogie de projet ou la démarche de projet**

L'action d'éducation au développement durable a trois caractéristiques

- elle est interdisciplinaire voire transdisciplinaire
- elle est collective
- elle est partenariale (équipe éducative, parents, organisations, associations, collectivités territoriales).

L'action d'éducation au développement durable peut être menée à plusieurs échelles

- à l'échelle de la classe ou des classes
- à l'échelle de l'école, d'une cité éducative, d'un regroupement
- au plan national par les adhérents AGEEM en défis.

S'emparer des questionnements des enfants pour déclencher des projets de classe :

Des exemples :

« Pourquoi faut-il prendre sa douche ? »

-> santé – la gestion de l'eau

« Il a écrasé une petite bête...c'est grave ? »

-> écosystème- respect – biodiversité dans l'école
- créer des habitats qui accueillent et préservent

« C'est cassé ! je le mets à la poubelle ? »

-> tri / réparation / recyclage

- un projet qui traite une thématique de développement durable abordée dans les programmes scolaires
- un projet qui s'inscrit dans les enjeux du développement durable
- un projet qui articule les quatre piliers du développement durable
- un projet qui réunit différents domaines et différents acteurs de la communauté éducative (Education nationale - associations - collectivités locales - entreprises...)
- un projet qui permet aux élèves de construire des savoirs scientifiques
- un projet qui permet aux élèves de mobiliser des compétences et de travailler autrement (autonomie - initiative).

Le meilleur moment pour
planter un arbre était
il y a 20 ans.
Le deuxième meilleur
moment est maintenant.
Proverbe Chinois



AXE 3

Une démarche pour mener un projet à l'école maternelle qui suppose :

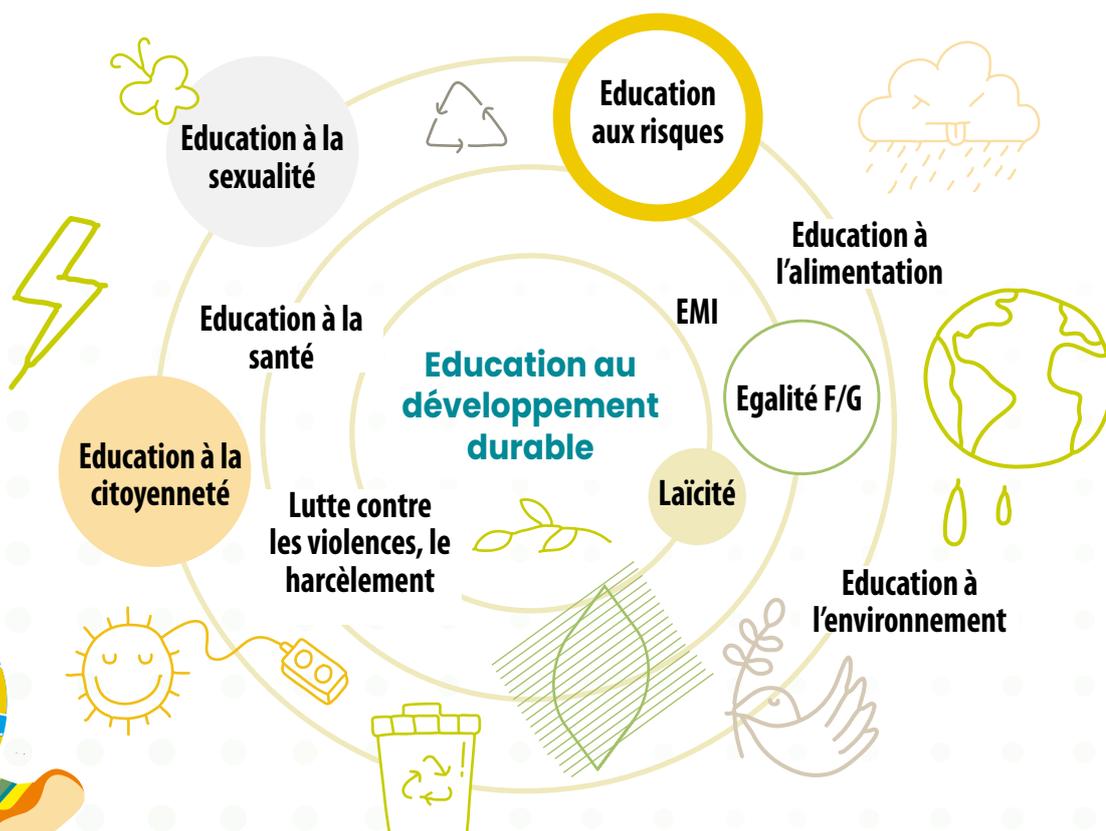
- une idée... de thématique, d'action, de projet...
- à partager avec d'autres pour un choix motivant pour tous et répondant à une réelle problématique en lien avec l'établissement ou le territoire
- un ou plusieurs objectifs précis
- un état des lieux de l'existant et de ce qui a été fait avant – un état des lieux des représentations et des acquis – le repérage des apports disciplinaires
- choix des actions à réaliser et précision de ce que l'on en attend par rapport à l'objectif
- identification des partenaires à solliciter
- communication dans l'école et autour
- bilan et auto-évaluation – traces laissées – communication et valorisation

« Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis. »
– Antoine de Saint-Exupéry

« Lorsqu'un seul homme rêve, ce n'est qu'un rêve. Mais si beaucoup d'hommes rêvent ensemble, c'est le début d'une nouvelle réalité. »
Friedensreich Hundertwasser

Comment travailler en projet à l'école maternelle :

- La mise en projet est initiée par l'enseignant (à partir éventuellement de questionnements d'enfants). C'est une entreprise collective dans un temps limité et planifié qui s'oriente vers une production finale.
- Le but du projet, les moyens, les obstacles, les étapes sont explicités et définis ensemble.
- L'enseignant met en place des situations d'apprentissage prenant appui sur la démarche de résolution de problème et la différenciation pédagogique.
- Les projets sont de durée variable. L'enseignant prévoit une planification.



Questionnement pour l'enseignant d'école maternelle

Comment prendre conscience de l'impact de nos actes sur la planète ?

Quels projets bâtir pour sensibiliser les enfants aux problèmes de l'environnement et au respect de la vie ?

Comment sensibiliser les enfants, sans les culpabiliser, à leurs responsabilités par rapport à leurs actes et comment faire évoluer les habitudes de la vie quotidienne ?

Comment encourager les enfants à prendre des mesures concrètes pour promouvoir la durabilité dans leur vie quotidienne et dans leur environnement familial ?

Comment engager sa classe dans un projet de solidarité qui fait sens et implique les enfants de maternelle ?

Comment travailler en projet permet de maintenir l'intérêt du jardin ou de l'élevage tout au long de l'année ?

Comment s'appuyer sur l'expérience sensible dans le déroulement d'un projet EDD pour engager les enfants de maternelle ?

Comment concevoir un projet impliquant les enfants dans la mise à disposition et la transformation des espaces au service du vivre ensemble, des besoins et des apprentissages ? Comment amener les enfants à lancer des défis pour aménager leur environnement proche ? (cour de récréation, classe, restaurant scolaire, dortoir...) ?

De l'éco-geste à la compréhension des actes citoyens : quels apprentissages pour permettre à l'enfant d'agir et aussi de comprendre ?

Rendre compte : quels enjeux ? comment ? quels moyens d'expressions ?

Comment évaluer efficacement les progrès des enfants dans leur compréhension des concepts d'EDD et leur engagement dans des comportements durables ?



Exemples de projets

*«Il n'y a pas de passagers sur le vaisseau Terre. Nous sommes tous des membres de l'équipage.»
Marshall McLuhan*

- **Tri, recyclage, quelles pratiques mettre en place pour éveiller les consciences ?**
- **Des activités scientifiques autour de l'eau à la conscience écologique, quelles actions concrètes pour la préserver ?**
- **Comment redonner vie aux objets usagés ?**
- **D'une observation de l'environnement à des actions pour la biodiversité**
- **D'un échange sur les habitudes de vie à une prise de conscience de modes de déplacement plus respectueux .**
- **D'une réflexion autour de l'assiette à des projets sur le jardinage, le gaspillage... ?**
- **Comment des conflits dans la cour peuvent conduire à une réflexion sur l'égalité filles-garçons ?**
- **D'une réflexion sur l'acte de grandir à des actions pour lutter contre les discriminations**
- **Comment mettre en place des projets solidaires à l'école maternelle ?**
 - lutte contre la pauvreté
 - lutte contre les discriminations
 - pour permettre la satisfaction des besoins essentiels

*«Celui qui déplace une montagne commence par déplacer de petites pierres.»
Confucius*



● ● ● **AXE 3**

Bibliographie

«Le peu qu'on peut faire, le très peu qu'on peut faire, il faut le faire.»
Théodore Monod

Ouvrages PE

CAPERAN, P. ; URENA, I

(2012) *50 activités pour une éducation au développement durable aux cycles 1 et 2*. CRDP Toulouse

CONNAC, S.

- (2017) *La coopération entre élèves*. Canopé
- (2020) *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences Humaines
- (2022) *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* - ESF

DOUET, F.

(2022) *333 idées pour éduquer au développement durable tous cycles*. Nathan

FARINA, M. ; PASQUINELLI, E. ; ZIMMERMANN, G.

(2017) *Esprit critique, esprit scientifique cycles 2 et 3*. Le Pommier

PROULX, J.

(2004) *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec

RESEAU ECOLE ET NATURE

(1998) *Eduquer à l'environnement par la pédagogie de projet : un chemin d'émancipation*. L'Harmattan

ROBIN, I.

(2020) *La pédagogie institutionnelle en maternelle*

VILLARD, E.

(2016) *Les Traces pour Apprendre Explorer le Monde : Cycle 1*. Canopé-CNDP

VIRMOUX, P.

(2024) *Recycler pour créer PS-MS*. Retz

WAGNON, S. ; MARTEL, C.

(2024) *Jardiner à l'école pour s'ouvrir au monde*. ESF

Ressources en ligne

ARIENA

Biotopes pédagogiques - Accueillir la nature dans les établissements scolaires

→ <https://ariena.info/s/3e7c4d9f75c585248af429d76cc67d41?service=files&t=3e7c4d9f75c585248af429d76cc67d41>

BIEN ENSEIGNER

La pédagogie de projet : définition, étapes et exemples

→ <https://www.bienenseigner.com/la-pedagogie-de-projet/>

EDUSCOL

Éducation au développement durable et à la transition écologique - Des repères de progression sur l'ensemble de la scolarité

→ <https://eduscol.education.fr/document/52578/download?attachment>

LES NATIONS UNIES

170 actions quotidiennes pour transformer le monde

<https://drive.google.com/file/d/1fEvDqVZVzXQwdhHlvCAiFIdO-KSotdUj/view>

M@GISTÈRE Concevoir un projet EDD en maternelle

→ https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation#offer=335

PERRENOUD, P.

(1999) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*

→ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

STRASBOURG EUROMETROPOLE

Cours d'école : laisse béton le goudron, place à la végétalisation ! (livret de préconisations pour la démarche de déminéralisation et de végétalisation des cours d'écoles à Strasbourg)

→ <https://www.calameo.com/read/001128614ddb9e2346e22>

Ouvrages jeunesse

AÏT KACI, Y.

(2018) *Les Objectifs de Développement Durable illustrés par YAK*. United nations

ANGANUZZI, A.

(2024) *Jardiniers du corail*. 1 2 3 Soleil

BIZOUERNE, G.

- (2020) *Barnabé soigne la planète*. Didier Jeunesse

- (2023) *Barnabé répare tout*. Didier Jeunesse

BOUGHTON, S.

(2019) *Le petit jardinier extraordinaire*. Gallimard jeunesse

DE KEMMETER, L.

(2021) *L'avale tout : Zéphir et Narcisse à bord du plus fabuleux dévoreur de détritrus*. Rue du Monde

DORLÉANS, M.

(2022) *Herbes folles*. Seuil Jeunesse

DU-NA, N.

(2022) *Les biscuits à la carotte*. L'élan vert

KORMANN, D.

(2016) *La légende du colibri*. Acte Sud Jeunesse

MEENS, E.

(2018) *Gare au gaspi*. MIJADE

PLANCHON, E.

(2022) *Armand et les histoires de vêtements*. Glénat Jeunesse

SAUDO, C.

(2024) *Les trois petites épluchures*. L'élan vert

STEVENS, G.

(2021) *La petite fille et la mouette*. Kimane

TABUTEAUD, S.

(2021) *1, 2, 3, je compte & je trie*. Frimousse

TILL THE CAT

(2021) *Martin on peut réparer*. Hachette enfants

TOUCHE, A. ; GAUVIN, F.

(2017) *Guide du petit écolo : Trucs et bons gestes pour la maison*. Acte Sud Jeunesse

WALSH, M.

- (2008) *10 choses à faire pour protéger ma planète*. Gallimard

- jeunesse

- (2010) *Ma journée verte*. Gallimard jeunesse

YOON, K-M.

(2019) *La maison qui fleurit*. Rue du Monde

«Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait.»
Mark Twain

Un point sur...

**Claire
HEBER-SUFFRIN**
Membre du Conseil
scientifique de
l'AGEEM

... Les 17 ODD

*Quatre d'entre eux
me stimulent plus
précisément la pensée
et me ramènent à mes
zones de pratiques
et de réflexion.*

1. La 4. Education de qualité tout au long de la vie.

- éducation de qualité si elle se fonde sur l'engagement (évocation de Giordan sur la place de l'engagement dans les apprentissages) de ceux et celles qui apprennent : développer dès la maternelle l'engagement des enfants dans leur apprentissage. Les dynamiques de réciprocité sont très puissantes en cela/
 - éducation de tous et pour tous : mais aussi «par» tous. L'école de demain : l'école par tous ; ce qui change de façon intéressante le métier d'enseignant... !
 - apprendre dès la petite école à se fabriquer des réseaux ouverts et diversifiés, hétérogènes où l'on apprend aussi à puiser les savoirs dont on a besoin ou que l'on désire acquérir et que l'on apprend à alimenter de ses propres savoirs en apprenant à les partager.
- l'éducation tout au long de la vie, ça veut bien dire dès l'école maternelle : des dynamiques à s'approprier

2. La 11.

Parce que nous avons beaucoup travaillé sur les organisations apprenantes, sur ce qui fait qu'une organisation devient et se développe «apprenante» : un territoire de vie, une ville, un établissement scolaire, une circonscription, une association, une entreprise... A partir de nos deux derniers ouvrages ; «De l'école éclatée aux territoires apprenants» et «Clefs pour une ville apprenante». Y compris en y repensant le rôle de l'école comme «foyer» du développement des apprentissages : avec, par et pour les parents, avec, par et pour les associations...

3. La 16. Paix, justice...

La réciprocité et la coopération pour construire une culture (comme façon d'être, de faire, de dire et de lire c'est-à-dire penser le réel) de paix. Un désir de justice. Des institutions plus justes parce qu'elles sont construites par, pour et avec celles et ceux qui ont et auront à les vivre. Comme des Communs» désirables...

4. La 17

Pour construire des partenariats, on a certes besoin de les fonder sur la coopération mais aussi sur la mutualisation, la réciprocité, la création collective et la responsabilité partagée. Quelles conditions pour que les organisations coopèrent, mutualisent et réciproquent : des conditions de curiosité, de reconnaissance, de formations réciproques... Dans la 17, les ODD parle surtout de coopération et négligent mutualisation et réciprocité !



Un point
sur...

Yves SOULÉ
Membre
du Conseil
scientifique de
l'AGEEM

Août 2024

L'eau, l'air, la terre et le feu : l'imaginaire des éléments pour l'Éducation au Développement Durable à l'école maternelle.

*Ce texte propose
une réflexion et des pistes de travail
pour le congrès 2025 sur l'éducation au
développement durable. A partir des notes de
Germaine Tortel à propos de Gaston Bachelard,
il s'agit d'exploiter en classe les images que les
quatre éléments – l'eau, l'air, la terre et le feu
– suscitent et qui structurent notre imaginaire.
En les associant aux premières activités
scientifiques, en les repérant dans la littérature
de jeunesse, en les valorisant dans les
productions artistiques et techniques, elles
permettent une prise de conscience de
ce que peut être en maternelle un
questionnement adapté sur
l'environnement.*

Introduction

Quand Germaine Tortel lisait Bachelard pour enseigner en maternelle !

Aux pages 60 et 61 de l'ouvrage consacré à Germaine Tortel¹, des notes rédigées en juillet 1948 évoquent des œuvres qui ont l'influencée :

« Quels sont mes maîtres ? A qui dois-je cette pédagogie ? »

Elle mentionne Rabelais et cite un ouvrage de

Gaston Bachelard : « Pourquoi, par exemple, la lecture de « La Psychanalyse du feu », nous émeut-elle... ? ». Les objectifs qui légitiment selon elle cette « pédagogie des éléments » sont les suivants :

- un élargissement psychique de l'observation,
- la construction d'un monde domestique,
- le sens du cosmique et de l'infini,
- une conquête, une exploration du mystère »

Comment une pédagogie aussi exigeante est-elle envisageable ? S'accorde-t-elle à ce que l'on peut attendre en 2024 d'une Éducation au Développement Durable ? Au moment où Germaine Tortel écrit ces notes, cette **éducation à** ne constitue ni une priorité

¹ Duquenne, P. (dir). (1990). L'univers éducatif de Germaine Tortel, CRDP de Lille.

sociale ni un enjeu scolaire. Mais nous voudrions reconsidérer les objectifs mentionnés pour deux raisons. D'une part, pour montrer comment l'œuvre de Bachelard conciliant imaginaire et raison, poétique et science, nous aide à penser l'enseignement à l'école maternelle dans une perspective développementale. D'autre part, pour éviter les limites et les dérives des activités proposées sous l'étiquette EDD.

Dans le programme de 2021 – domaine 5, **Explorer le monde** –, les préconisations concernant les repères dans le temps et espace (5.1) comportent une rubrique intitulée « Découvrir l'environnement ». L'observation des milieux et le questionnement qu'ils impliquent doivent conduire les élèves à interroger l'impact de nos comportements. La section **Explorer le monde vivant, des objets et de la matière** complète la panoplie des activités à caractère scientifique. De nombreuses ressources bien répertoriées concernent les éléments : séances sur les états et le cycle de l'eau, sur l'air, le souffle, le vent, sur les plantations, la germination, etc...

Si nécessaires soient-elles, compte tenu des apprentissages scientifiques qu'elles favorisent, l'orientation de ces activités n'est pas toujours écologique. Et quand cette dimension est effective, elles relèvent le plus souvent d'une écologie préventive, voire indirectement et inconsciemment « punitive », sans que soit clairement explicité ce qui fonde le problème environnemental : l'interaction et l'interdépendance entre l'homme (quel qu'il soit) et son milieu (où qu'il soit), et la réciprocity des impacts de l'un sur l'autre. Nous référons ici au chapitre « Enseigner l'identité terrienne » de l'ouvrage d'Edgar Morin², qui demande que soient mobilisés plusieurs niveaux de conscience : anthropologique (unité et diversité de l'espèce), écologique (habiter la terre ensemble), « civique terrienne » (responsabilité et solidarité), « dialogique » (exercice de la pensée et intercompréhension). Il n'y a pas de développement humain durable possible sans ces prises de conscience complémentaires.

D'où le **recours à l'imaginaire de l'eau, de la terre, de l'air et du feu** comme point d'ancrage pour activer en maternelle ce feuilletage des consciences préconisée par Morin, et en particulier la conscience anthropologique.

Nous procéderons en deux temps. Le premier pour rappeler les apports de la pensée bachelardienne, à savoir une conception dynamique de la perception combinant rêverie de la matière et raisonnement scientifique. Le deuxième pour voir comment cette pensée et la manière dont Tortel l'envisage concerne les enfants de maternelle et permet d'initier des pratiques professionnelles relatives à l'EDD.

Première partie

L'imagination de la matière

1. L'exercice de la rêverie imageante

Physicien, chimiste de formation, intéressé comme enseignant et philosophe par la problématique de la connaissance, de l'enfance et de la pédagogie, Bachelard combine dans ses recherches sur l'espace ou la durée, la « connaissance objective » du rationalisme scientifique et « la connaissance imagée »³ de la rêverie⁴.

Après avoir publié en 1934 *Le Nouvel esprit scientifique*, il entreprend avec *La Psychanalyse du feu* (1938) une recherche sur l'imagination de la matière. Elle va le conduire à examiner et à théoriser systématiquement la présence dans les mythes (Prométhée, Caron, Jonas, Ophélie) et dans les œuvres littéraires, notamment poétiques (Lautréamont, Novalis, Mallarmé, Poe) les images en lien avec l'eau (*L'Eau et les Rêves*, 1941), l'air (*L'Air et les Songes*, 1943), et la terre (*La Terre et les rêveries de la volonté*, 1947; *La Terre et les rêveries du repos*, 1948).

Les images mais aussi les motifs ! Dans *La Poétique de l'espace* (1957) il analyse les « valeurs d'intimité de l'espace intérieur » que révèlent les références à la cave ou au grenier (I, 23), aux tiroirs, coffres et armoires (III, 79), au nid (IV, 92), à la coquille (V, 105), aux coins VI, 130). Ce travail a connu un important retentissement. Tout d'abord avec la synthèse de

² Morin, E. (1999). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.

³ Bachelard, G. (1942). *L'Eau et les Rêves*. Corti, p.10.

⁴ *La rêverie n'est pas le rêve : même s'il utilise les termes « psychanalyse », « rêves », « songes », « inconscient », la démarche de Bachelard n'est pas celle de Freud.*

Gilbert Durand établissant une classification des images archétypales⁵, qui montre que nous avons tous un rapport particulier et complexe aux éléments. Ensuite, avec les écrits de Jean-Pierre Richard cartographiant l'imaginaire des poètes (Rimbaud, Verlaine, Char, Ponge, Jaccottet, Rouaud, Bobin)⁶ et élaborant une véritable critique de la sensation, outil précieux pour le commentaire littéraire. Enfin avec les analyses de Ricœur sur la métaphore, notamment les « métaphores clés » que sont le soleil (auquel sont liés la lumière, le regard, l'œil), le sol et la demeure⁷. En étudiant les possibles du « voir comme », il reprend Bachelard et retient de l'image poétique qu'elle « est à la fois un devenir d'expression et un devenir de notre être »⁸.

La présence des éléments dans notre imaginaire se traduisant par la création d'images, l'expression de sensations particulière, la conscience accrue de notre rapport au monde constitue donc un défi pour l'école.

2. Une méthode de lecture

Voici quelques exemples qui donnent à comprendre comment Bachelard s'y prend pour traiter les images poétiques :

« Les écorces de chêne sont allumées sur l'autel, et ce feu nouveau donne ensuite une nouvelle semence aux foyers éteints du village. »

(Chateaubriand, *Voyage en Amérique*, dans *La Psychanalyse du feu*, Gallimard, 1949 p.58)

« J'étais comme un bateau coulant dans l'eau fermée, Comme un mort je n'avais qu'un unique élément. »

(Eluard, *Pour vivre ici, dans L'Eau et les rêves*, Corti, 1976, p.125)

« Dans quelques coins du grenier j'ai trouvé des ombres vivantes qui remuent. »

(Reverdy, *Plupart du temps*, dans *La Terre et les rêveries du repos*, Corti, 1977, p.109.)

« Les menhirs la nuit vont et viennent Et se grignotent »

(Guillevic, *Terraqué*, dans *La Terre et les rêveries de la volonté*; Corti, 1947, p. 188)

« – L'armoire était sans clefs ! ... Sans clefs la grande armoire On regardait souvent sa porte brune et noire

Sans clefs ! ... C'était étrange ! – on rêvait bien des fois

Aux mystères dormant entre ses flancs de bois

Et l'on croyait ouïr, au fond de la serrure

Béante, un bruit lointain, vague et joyeux murmure. »

(Rimbaud, *Les étrennes des orphelins*, dans *La Poétique de l'espace*, PUF, 1981, p.84.)

Le lexique des éléments (« feu », « eau », « élément ») et des termes associés (pour le feu : « écorces », « chêne », « foyer », « allumés », « éteints » ; pour l'eau « bateau », « coulant » ; pour la terre : « menhirs », « grignotent » « semence » ou bien les motifs comme les « coins du grenier » avec ses « ombres vivantes » ou « l'armoire ») sont repérés comme données constitutives de l'image avant d'être commentées.

Pour Bachelard, chez Chateaubriand, le feu est un « signe de fête », de renouveau, qui explique depuis les âges primitifs la fascination pour cet élément. Dans le distique d'Eluard, l'eau « matière du désespoir » unit l'homme à la mort comme « élément désiré ». Avec Reverdy, il souligne que le grenier, espace privilégié de la maison de l'enfance, est le « règne de la vie sèche, d'une vie qui se conserve en séchant », légère comme une ombre. Les rochers de Guillevic, alignement mythique des menhirs de Carnac érodés par les temps, témoignent eux de l'adoration des hommes pour la pierre ou plus exactement pour « le mystère de la terre, puissante et préhumaine, qui montre sa force », inexorable et lente destruction du grignotage minéral. Quant à l'armoire de Rimbaud, massive et tellurique comme un rocher, signe d'enfermement, elle recèle pourtant pour le jeune homme en quête d'ailleurs les « mystères » et l'espoir d'un « bruit lointain ».

5 Durand, G. (1969), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Dunod, p.506.

6 Richard, J-P. (1955). *Poésie et profondeur*. Seuil ; (1964). *Onze études sur la poésie moderne*. Seuil ; (1996). *Terrains de lecture*.

7 Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Editions du Seuil, p. 366-68.

8 Ibid., p. 272 et note 3. *La formule de Bachelard est tirée de La Poétique de l'espace*, p.8.

Deuxième partie :

La conscience environnementale

1. Du sensible à l'intelligible

La transposition didactique et pédagogique de la pensée de Bachelard n'est pas évidente, mais on peut s'appuyer sur les données suivantes :

- une pédagogie de la matière : donner à voir, à toucher, à éprouver (observation et/ou interprétation plurisensorielle)
- un rapport à la fois individuel (dimension psychique) et partagé (dimension anthropologique) aux quatre éléments, aux images qu'ils suscitent, aux motifs associés
- la pratique de la rêverie comme va-et-vient entre imagination et pensée élaborée
- l'ambivalence des images : le feu qui nourrit et le feu qui détruit ; la source où je m'abreuve, la mer où je me noie, la terre fertile et la terre aride, ...
- les images composites : le motif de l'arbre mobilise souvent plusieurs éléments : la terre et l'air par exemple dans *Le Chêne et le roseau* de La Fontaine.

Nous faisons l'hypothèse que ce travail d'identification et de catégorisation poétiques est à la base des niveaux de conscience dont parle Morin, et par conséquent à la base de l'éducation au développement durable. C'est parce que nous entretenons tous un rapport singulier avec les éléments que nous pouvons – devons ! – être intéressés par les modifications que le changement climatique entraîne et qui impactent notre imaginaire (violence des orages et des crues, incendies, déforestation, sécheresse).

2. Le parti-pris poétique

Initier les enfants de l'école maternelle à la rêverie bachelardienne pour les sensibiliser aux questions environnementales demande d'abord d'opérationnaliser les deux premiers objectifs énoncés par Germaine Tortel : « un élargissement psychique de l'observation » et « la construction d'un monde domestique ».

A priori, les ressources, démarches et dispositifs qui aident les enfants à mobiliser leurs compétences d'observation (« élargissement ») et à prendre la mesure de leur environnement (leur « monde domestique ») sont connus et présents dans de nombreuses classes :

- expérimentations scientifiques et techniques : plantations, élevages, tri de déchets, gestes écoresponsables du quotidien,
- lectures d'albums et d'images concernant le changement climatique : Plume, l'oursin blanc dérivant sur un bloc de banquise,
- visionnement de documentaires sur la préservation de la planète, en particulier des espèces animales
- problématiques environnementales locales (école, quartier, ville, ...)
- classe hors les murs,
- ...

Mais ces situations d'apprentissage, thématiques ou fédérées dans un projet, gagneraient à

« montrer la lumière réciproque qui va sans cesse des connaissances objectives aux connaissances subjectives et personnelles, et vice versa. »

(La Psychanalyse du feu, p.23).

La **lumière** d'un va-et-vient et pas la remise en cause, nécessaire mais trop scolaire, des représentations erronées, des stéréotypies ! Le problème est ici celui de l'articulation et de l'évaluation des activités proposées souvent inabouties, alors même qu'il s'agit de

« trouver l'action des valeurs inconscientes à la base même de la connaissance empirique et scientifique »,

et de valoriser

« dans l'expérience scientifique les traces de l'expérience enfantine »

(La Psychanalyse du feu, p.23).

Prioriser l'expérience enfantine, sensible et intelligible, consiste à proposer aux enfants de « rêver » en leur donnant du temps d'observation, de réflexion, de parole et de création. Nous allons prendre comme exemple la terre et l'imaginaire tellurique en appliquant la méthode de lecture employée par Bachelard : identification, catégorisation et production.

Les questions et activités pour enrôler les enfants dans cette approche pourraient être :

- A quoi vous fait penser le mot « terre » ?
- A quelle couleur (marron, noir, jaune), à quelle forme (pré, champ, colline, montagne, falaises), à quel état de la matière (rocher, sable, boue, terre labourée) ?

- Dessinez, peignez, sculptez ce que représente pour vous la terre ?
- Identifier dans des albums la présence des éléments et des motifs qui sont associés : la terre dans *Bonhomme et le caillou bleu*, l'air dans *Bonhomme et le fil rouge* (Anne-Gaëlle Balpe) ; les quatre éléments dans *Croissant de lune* de Wolf et Duroussy.
- Dans un tableau comportant 4 colonnes (eau, air, terre, feu), classez les motifs ci-dessous : serpent, racine, nuage, braise, vigne, marmotte, source, puits, tempête, vautour, pierre précieuse, cendre, arbre, vague, mine, plage ... puis proposez d'autres motifs⁹
- Connaissez-vous des histoires (contes, mythes, fables, récits d'albums) qui parlent de la terre (grotte, caverne, volcan, champ cultivé, forêt, cimes enneigées, ...) ?
- Quelles sont les phénomènes naturels impressionnants (les catastrophes naturelles) liés à la terre (tremblement de terre, éboulement, effondrement, éruption volcanique) ?
- Pourquoi faut-il préserver la terre aujourd'hui ?

Toute discussion, débat, projet, réalisation initiés par ces pistes a donc pour enjeu l'état de rêverie. Il ne s'agit pas d'évaluer la justesse d'un classement mais de faire appel à la conscience imageante des enfants, y compris dans la démarche scientifique.

Le choix des textes (albums, contes) doit lui aussi favoriser le **passage** à la rêverie. La lecture attendue n'est une lecture-compréhension du type *Narramus*, structurée, assujettie à des apprentissages formels (rappel de récit, acquisitions lexicales, mémorisation progressive). On ne vise pas une lecture informative, descriptive, interprétative mais une lecture-évoquant (« Maîtresse, quand tu lis ça, je vois..., je pense..., je me rappelle..., c'est comme... »), accompagnée, entrecoupée de discussions ou d'activités individuelles ou collectives (réalisations plastiques, techniques, scientifiques).

Un album comme *La Chasse à l'ours* est bien connu des enseignants pour travailler les sensations (« friselis » et autre « splash »). Mais nous proposons de montrer aux élèves comment le texte combine les images différenciées et ambivalentes de la terre :

- la prairie aux « herbes ondulantes » sous l'effet du vent ;
 - la forêt inquiétante « immense et sombre » ;
 - la gadoue « vaseuse et collante »,
 - la grotte « étroite et lugubre »,
- à celles de l'eau et de l'air :
- la rivière « froide et profonde »
 - la tempête de neige « qui souffle et se déchaine ».

Tout se passe dans l'aller-retour d'une promenade qui révèle la valeur onirique et protectrice de la maison familiale – dont il ne faut pas oublier de fermer la porte – et du lit sous les couvertures duquel on se cache pour conjurer la peur de l'ours, des histoires d'ours, des métamorphoses de la terre.

C'est cette lecture qui donne à rêver, c'est-à-dire à produire, chacun à son tour, d'autres images, d'autres situations imageantes, comme dans la saga de *La famille Passiflore* d'Huriet et de Jouannigot : à l'abri de leur demeure au pied d'un arbre splendide, Tante Zinia raconte aux jeunes lapins sa rencontre avec l'ogre Kzoar : enfant téméraire, elle s'était aventurée sur la route et avait été heurtée par l'ogre, une voiture au bruit effrayant et aux phares éblouissants. La maison et la forêt sont ici les lieux de l'intimité protectrice qui permet d'exorciser les dangers du monde des humains et de mettre en place une éducation à la précaution.

On lira également dans cette perspective les tribulations de *La famille Souris* d'Iwamura en lien avec le célèbre *Frédéric* de Lionni. Les mulots s'installent dans une nouvelle demeure sous les racines d'un arbre et préparent l'hiver : « nous serons contents d'avoir rassemblé toutes ces provisions ». C'est dans les mêmes dispositions que se trouve la famille de Frédéric, qui lui semble rien faire et dit pourtant travailler : « Je fais provision de soleil », « Je fais provision de couleurs ». Il fait même « provision de mots » un jour où « il semblait à moitié endormi ».

Voilà bien la rêverie bachelardienne, celle qui occupe Frédéric autant qu'elle déroute ses congénères. Au cœur de l'hiver, quand les provisions sont épuisées, il va en partager les fruits : « Fermez les yeux ! ».

⁹ Le tri opéré par les élèves est l'occasion de vérifier les configurations possibles : plage = terre et eau ; tempête = air et eau ; arbre = terre, air, eau ; fontaine = terre et eau.

Conclusion

On peut certes aborder en maternelle les problématiques du développement durable comme *Bonne pêche* ou *Forêt des frères* invitent à le faire. Mais l'urgence de la prise en compte de la surexploitation des ressources ou de l'anthropisation n'est pas en première instance un principe pédagogique. En travaillant sur l'eau, la terre, l'air et le feu, c'est d'abord la construction du rapport au monde (extériorité) et à soi (intimité) que l'on vise, sans lequel il ne saurait y avoir de conscience environnementale. D'où l'importance des deux autres objectifs assignés par Germaine Tortel à sa « pédagogie des éléments ». Le « sens du cosmique et de l'infini » que la matière invite à questionner relève d'une « conquête » et de l'« exploration du mystère ». Cette conquête, ce mystère sont d'abord ceux de la connaissance qui « se formule **en fonction d'une vie qui l'accueille, l'intègre et l'assume** »¹.

¹ Op. cit. (Duquenne, 1990), p. 80.

Bibliographie des albums cités



BALPE A-G. et THARLET, E. (2014). *Bonhomme et le fil rouge*. Minedition.

BALPE, A-G. et THARLET, E. (2015). *Bonhomme et le caillou bleu*. Minedition.

BRUN-COSME, N. et BROUILLARD, A. (2002). *Entre fleuve et canal*. Points de suspension.

CORENTIN, Ph. (1990). *L'Afrique de Zigomar*. L'école des loisirs.

DE BEER, H. (1987). *Le Voyage de Plume*. Nord-Sud.

DEDIEU. (2009). *Bonne pêche*. Seuil Jeunesse.

HURIET G. ET JOUANNIGOT, L. (1990). *Tante Zinia et l'ogre Kazoar*. Milan.

IWAMURA, K. (1997). *Une nouvelle maison pour la famille Souris*. L'école des loisirs.

LIONNI, L. (2002). *Frédéric*. L'école des loisirs, col. « Petite bibliothèque ».

NORITAKE, Y. (2020). *Forêt des frères*. Acte Sud Junior.

PONTI, Cl. (2001). *Le Nuage*. L'école des loisirs.

ROSEN, M. ET OXENBURY, H. (1998). *La chasse à l'ours*. L'école des loisirs, col. « Lutin poche ».

WOLF, W. et DUROUSSY, N. (1992). *Croissant de lune*. Editions Nord-Sud.

Un point
sur...

Joëlle
GONTHIER

Membre
du Conseil
scientifique
de l'AGEEM

Août 2024

L'action d'imaginer : de la goutte au torrent

Le néologisme « créativité » qualifie l'action qui consiste à imaginer. En ce sens, l'imagination équivaut à un moteur à activer, puis à entretenir, afin de présenter, représenter, anticiper ou simuler mentalement ce qui n'est pas présent et accessible aux sens. Ce pouvoir de figurer peut s'éduquer et se fortifier en vue de propulser d'un état donné à un autre état, encore peu ou jamais visité de la sorte.

En effet, la créativité ne part pas de rien. Savoir que le monde existe, apprendre à le regarder pour mieux le connaître et, en définitive, « naître à ce monde » afin de comprendre que nous y avons une place, constituent des conditions indispensables à son exercice. Par contre-coup, la perception, la pensée, la mémoire et la connaissance, de même que l'estime de soi et quantité d'autres agents, la soutiennent dans des proportions variables et changeantes selon les personnes et les circonstances. Son opération paraît, de ce fait, mystérieuse et incontrôlable, bien qu'elle s'amorce à partir de l'existant ou de l'absent, par un sentiment souvent partagé : l'insatisfaction face à une situation, un objet ou tout autre élément, éveillant le désir d'y apporter soi-même une modification, même modeste.

La créativité s'amorce ainsi par un regard critique sur le monde existant, avant de se prolonger par l'intention de l'aménager, voire de s'en affranchir. Dans cette dernière perspective, elle défie ses lois pour concevoir des mondes fictifs ou virtuels. Les arts, les sciences ou les techniques dont le numérique, apportent d'innombrables illustrations de son aptitude à accroître l'étendue de l'existence humaine par ce moyen. Ne pas se contenter de ce qui est donné ou imposé, être en capacité de dire non et ébaucher d'autres possibles enclenchent une démarche individuelle ou collective qui, à la manière de l'eau, décide de sa route : de la goutte qui perce au torrent qui emporte. Alors, pourquoi ne pas apprendre à créer, quel que soit notre âge ?

Un point
sur...

Yves SOULÉ
Membre du Conseil
scientifique de
l'AGEEM

Les conduites de projets au service de l'éducation au développement durable à l'école maternelle

*Envisager dans
une classe de maternelle une éducation au
développement durable implique de choisir une
démarche particulière qui tienne compte tenu du sujet
– le développement durable échappe à toute réduction
disciplinaire – et du concept d'« éducation à... » qui
demande de se confronter au politique et de revisiter les
formes habituelles de travail.*

*Ce texte fait l'hypothèse que la pédagogie de projet est une
de ces démarches. Après l'engouement des années 80-90,
cette pédagogie a été soumise au feu de critiques légitimes,
mais les précautions à prendre pour en éviter les dérives
font du projet, nous parlerons de « conduites à projet
» (Boutinet, 2010), un bon candidat pour exercer la
conscience environnementale des enfants... et
réfléchir aux modalités d'apprentissage et de
transmission des savoirs adaptées à notre
temps.*

Introduction

Toute proportion gardée, les difficultés que rencontrent les nations concernées par le développement durable, un enseignant de maternelle désireux d'aborder cette thématique doit les prendre en compte : définir clairement la notion, cibler un objectif réalisable sur une échelle de temps appropriée, sélectionner les indicateurs qui tout au long des actions engagées assurent leur faisabilité et leur évaluation, accepter les imprévus, les renoncements, les désillusions, les bénéfices incertains et lointains, le déni de réalité.

Pour les nations, l'enjeu relève au pire de la survie (terres immergées sous l'effet de la montée des eaux), dans tous les cas de l'urgence. La donne est avant tout écologique (le réchauffement climatique, l'accès

aux ressources énergétiques – y compris l'eau ! – entraînant de nouvelles tensions géopolitiques), mais aussi sociales et économiques (les flux migratoires, la pauvreté, la décroissance positive contre l'ultralibéralisme) et psychologiques (état des croyances relatives à la nature, au vivant, pressions liées à l'éco-scepticisme et à l'éco-anxiété).

Pour l'enseignant, lui-même largement impacté par ces questions en tant que citoyen, deux attitudes sont possibles. Soit il s'en remet aux instructions officielles (dans le programme de 2021, le domaine 5, **Explorer le monde**, comporte une rubrique intitulée « Découvrir l'environnement »). S'appuyant alors sur ce domaine d'activité et sur les formes de travail attendues, il initie la classe à l'observation des milieux, au questionnement qu'ils impliquent et à l'impact de nos comportements. Soit il décide d'aller plus loin, c'est-

à-dire de relever le défi d'une éducation au développement durable résolument transversale **à la mesure de ses possibles et de ceux de la classe.**

Il n'est pas question ici de sous-estimer la première attitude. L'initiation à l'observation des milieux, dès lors qu'elle conduit à la notion d'impact et de comportement est décisive. Et sa mise en œuvre au plan pédagogique et didactique est d'autant plus importante qu'elle constitue, on le verra, le cœur même de la seconde attitude ! Ce qui plaide cependant en faveur de cette dernière relève d'une démarche professionnelle à la mesure du problème à traiter. Aborder dans sa complexité les 3 piliers du développement, écologique, économique et humain, c'est accepter d'aborder les incompatibilités, les impasses, les polémiques qui sous-tendent la problématique d'un développement durable que l'on voudrait partagé par le plus grand nombre.

Faire de l'éducation au développement durable revient donc à faire de l'éducation au politique au sens où l'entend Angela Barthes (2022) :

« Nous considérons qu'éduquer au politique, c'est rendre accessible la compréhension des enjeux politiques qui se posent à la société » !

Est-ce possible ? Appartient-il à l'école de le faire ? De le faire à l'école maternelle et dès l'école maternelle ? Comment s'y prendre ?

Pour y parvenir, on envisage ici de reconsidérer la pédagogie de projet. Le mot « projet » fait difficulté : quels en sont les usages et de quels projets est-il question, sachant que la plupart des enseignants déclarent qu'ils ont des projets, qu'ils mènent des projets ? Quant à l'expression « pédagogie de projet », elle ne laisse pas indifférent tant elle a été encensée puis décriée. Nous faisons cependant l'hypothèse qu'elle peut répondre à un besoin légitime de formation et d'apprentissage sur l'environnement qui, dès la maternelle, combine approche scientifique et visée éthique, indispensables à la construction progressive d'une conscience environnementale.

Après une première partie montrant comment les questions environnementales sont devenues des questions éducatives puis pédagogiques, nous ferons écho aux travaux de recherche et de synthèse sur la pédagogie de projet. Un troisième temps montrera l'intérêt des conduites de projets pour l'éducation au développement durable en mater-

nelle et nous proposerons dans une dernière partie un exemple de conduite de projet à partir et autour de la lecture de l'album *Bonne pêche*.

Première partie :

L'environnement comme perspective professionnelle

a. « Il fallait oser » : un peu d'histoire.

Le texte de cadrage du congrès de Strasbourg s'ouvre sur le verbe « oser ». Il est repris au deuxième paragraphe par la formule « Il fallait oser », Maryse Chrétien soulignant ainsi le défi que constitue pour l'école maternelle le choix de la thématique environnementale compte tenu de sa complexité théorique et politique. Un rappel historique montre que le souci de l'environnement remonte aux années 60 (Giordan et Souchon, 1992, p.7) et que l'Education Environnementale a été définie dans le rapport final de la conférence de Tbilissi dès 1977:

« L'Education relative à l'environnement doit...faciliter une prise de conscience de l'interdépendance économique, politique et écologique du monde moderne, de façon à stimuler le sens de la responsabilité et de la solidarité entre les nations. Ceci constitue un préalable pour que les problèmes environnementaux graves qui se posent sur le plan mondial puissent être résolus ».

Quelque 50 années plus tard, ces problèmes, pourtant bien identifiés et exposés (rapport du GIEC), sont loin d'être résolus – alors même qu'ils augmentent ! –, si bien que le préalable d'une prise de conscience favorisant responsabilité et solidarité est toujours d'actualité.

L'école, y compris la maternelle, ne saurait ignorer cette réalité et les initiatives environnementales attachées au concept pédagogique d'*école dehors* ou de *classe dehors* montrent son implication. On notera cependant que ces initiatives prolongent celles des *classes de découverte* (la première datant de 1953 !), présentées au début des années 80 comme « nécessité éducative »,

Un point sur...

liées à l'urbanisation croissante du pays et aux « récentes explosions de violences d'enfants et d'adolescents marginalisés ». Ces classes « considérées comme des classes expérimentales » et des « lieux de recherche pédagogique » se voulaient attentives aux « notions d'étude du milieu, d'éveil aux phénomènes de l'environnement » et voulaient répondre à des besoins physiologiques, mais aussi relationnels (Penin, 1984, p. 5-7 ; 28-32).

b. Dans le concert des éducations à...

Si la question de l'environnement et du développement durable s'affiche aujourd'hui sous le label éducation à..., au même titre que la santé, la citoyenneté, l'information et les médias ou encore la responsabilité, l'institution scolaire les envisage comme des « enjeux » répondant à « des approches interdisciplinaires et transversales »¹ ou les a définies comme « compétences transversales »². De fait, ces thématiques ont toujours « embarrassé » l'école parce qu'elles impliquent d'intégrer des problématiques de société qui remettent en cause la forme scolaire, la centration sur les savoirs, les préoccupations éducatives établies.

Lebeaume (2012) a montré comment, jusque dans les années 70, l'enseignement ménager « de type primaire (centré sur l'élève) » et conçu comme une éducation à la responsabilité familiale, a été délaissé au profit d'un enseignement de « type secondaire (centré sur les connaissances) » (p.18-19)³. Se référant aux travaux de Lange (2011, 2006), il souligne que la mise en œuvre des éducations à... demande une profonde reconfiguration des disciplines⁴. La transmission des contenus d'enseignement devrait prendre en compte « les différents « agir » des compétences », comme ce fut le cas pour l'enseignement ménager avec des contenus scientifiques orientés actions » (p.19) ainsi que les aptitudes psychosociales et réflexives des élèves.

Proposer des activités en classe pour aborder la crise environnementale que nous connaissons aujourd'hui, tant au plan glo-

bal que local, demande une reconfiguration de ce type. Cela est d'autant plus important que « l'identité terrienne » que Morin présente comme un enseignement essentiel pour le XXI^{ème} siècle comprend deux aspects : la terre et ceux qui la peuplent. On peut certes admettre que des enfants de maternelle⁵, soient plus aptes à réfléchir à la préservation de la nature qu'aux problèmes plus ardu de démographie, de migrations, de pauvreté. Mais l'éducation dont il s'agit en matière de développement durable oblige à traiter ces différents aspects et par conséquent à mobiliser l'ensemble des domaines d'activité et leurs composantes didactiques dans une visée d'apprentissages combinés.

c. La conscience environnementale :

Que l'on parle d'éveil, de sensibilisation, de découverte des problèmes liés à l'environnement durable, il s'agit avant tout de rendre les enfants attentifs à ces problèmes en fonction de leur propre développement psychocognitif. La conscience environnementale telle que nous l'envisageons consiste donc à construire avec eux une expérience, une imagination et une mémoire environnementales. L'approche doit être sur ce point « incarnée », analogique (par le jeu des observations croisées et contrastées), permettant un passage très progressif au raisonnement et à l'abstraction⁶

Une fois admise la nécessité de combiner les approches disciplinaires, le travail de l'enseignant consiste donc à choisir les modalités de travail favorisant l'exercice de cette conscience en cohérence avec les enjeux environnementaux et les potentialités des élèves.

1 <https://eduscol.education.fr/1117/education-au-developpement-durable>

2 Bulletin n° 13 du 26 mars 2015

3 Un parallèle serait ici à faire entre les finalités éducatives assignées à la maternelle et sa progressive constitution en école.

4 Y compris des domaines d'apprentissage pour la maternelle.

5 Essentiellement des enfants scolarisés en grande section.

6 Dortier, J-F. (2010). « Imaginer, créer, innover... Le travail de l'imagination. Sciences humaines, n°221.

Deuxième partie :

Education au développement durable et conduites à projet : une articulation bénéfique

a. Principes d'action

La pédagogie de projet est sans doute la démarche appropriée pour le traitement des questions environnementales dans une logique d'éducation à telle que nous venons de la définir. Comme le montrent les travaux de Boutinet (1990, 2010, 2012), la notion même de projet, par sa dimension anthropologique, la place qu'occupe dans tout projet l'action, l'intentionnalité, l'anticipation, les réalisations concrètes, s'accorde à l'analyse et à la compréhension des situations de la vie quotidienne (Boutinet, 1990, p.127).

Les principes qui sous-tendent les conduites à projet sont indissociables d'une réflexion sur l'apprentissage individuel et collectif. Ils impliquent en effet

- un but commun comprenant des apprentissages précis, demandant (côté enseignants ou intervenants) une documentation et des connaissances solides, propres au projet retenu et mobilisant des savoirs et des compétences relevant de différents domaines,
- un questionnement supposant une activité langagière importante pour appréhender un problème, analyser une situation et concevoir une solution concrète
- une série de tâches conçues, négociées et réparties collectivement,
- un engagement de tous les acteurs – enfants, enseignant(s), parent(s), intervenant(s) experts – selon une temporalité (rythme, durée, fréquence) et une progression adaptées au comportement des enfants
- une ou des productions effectives, utiles, ludiques, pour tous les destinataires impliqués, et répondant au niveau de faisabilité.
- des temps d'évaluation aux différentes étapes de la réalisation tenant compte des marges de manœuvre et des possibilités décisionnelles des participants

b. « Idée », « entrée », « axe », « thème », « réalisation finale » : faux problème et vraie question

Le point de départ d'un projet comme l'aboutissement de la conduite de ce projet peuvent avoir des origines diverses. Pas de dogmatisme. L'enseignant peut être à l'initiative du thème, il peut proposer différents thèmes aux élèves qui vont en débattre, il peut tirer parti d'un événement médiatique, de la lecture d'un texte, il peut rendre compte des axes, des programmes qui sont ceux du développement durable (compostage, parcours de l'eau, végétalisation des espaces, économies d'énergie,...)

Partir d'une situation déclenchante (« Il n'y a pas d'ombre dans la cour de récréation ! ») ou de la réalisation finale envisagée (végétaliser la cour) peut autant motiver les élèves qu'une question autour d'un événement médiatique (sécheresse, inondation), d'une lecture (ce sera la cas dans notre troisième partie avec l'album *Bonne pêche*), d'une photographie. L'enjeu sous-jacent est l'émergence du problème posé et l'intérêt que peuvent susciter sa résolution et sa résonance dans la classe.

Un travail de catégorisation, bien connu dans le cadre des apprentissages lexicaux (contribution de la didactique du français à toute éducation à), constitue un moyen efficace d'initier la conduite de projet à partir d'un répertoire de mots (Roubaud et Moussu, 2012). Ce travail favorise la mise en place du milieu didactique aux deux plans environnemental et « disciplinaire » (le langage).

Il peut être prolongé par la recherche de critères hiérarchisés. Pour évaluer les progrès réalisés en matière de protection de l'environnement, l'ONU a dressé une liste d'indicateurs : 134 en 1995, 54 en 1999, 50 en 2006 (Toutain, 2007). Les pays impliqués ont réduit le nombre de critères en montrant qu'ils étaient trop nombreux, trop complexes, voire sans objet. Ils ont surtout éprouvé le besoin de les structurer en indicateurs principaux, secondaires et subsidiaires. L'exemple de la déforestation est significatif : indicateur principal « Forêt » (pourcentage de terres forestières sur un territoire donné), indicateur secondaire « type de forêt » (espèces, état, mode d'exploitation), indicateur subsidiaire « gouvernance forestière », le thème de la déforestation demandant que soient pris en compte les 3 indicateurs.

Un point sur...

Ici encore, toute proportion gardée, l'enseignant et la classe peuvent s'inspirer de ce travail de sélection des indicateurs pour circonscrire le problème abordé. Soit le thème du retour effectif du loup dans les alpages, en lien avec le personnage du loup dans la littérature jeunesse : quels seraient les indicateurs qui serviraient de base de réflexion sur un rapport nouveau au vivant⁷ et, comme réalisation finale, de création d'un album qui en rendrait compte⁸? Indicateur principal « Présence des loups » (combien de loups répertoriés dans les Alpes ?), deuxième indicateur « Prédations » (combien d'attaques recensées ? combien d'animaux tués ?), troisième indicateur « Mesure de protection » (les parcs, les patous, l'augmentation du nombre de bergers, les battues de dispersion ; les quotas de prélèvement réglementaires), indicateur subsidiaire « Subventions » (le coût de la présence des loups et de la protection des troupeaux... et des hommes).

Enfin, les critiques faites à la pédagogie de projet, quel qu'en soit la nature, demande de veiller à 3 grands types de dysfonctionnements et de dérives contreproductives, y compris évaluatives (Giordan & Souchon, 1992, Bordalo & Ginestet, 1993 ; Boutinet, 2010) :

- l'enseignant impose le projet (thème, problématique, objectifs), il planifie toutes les étapes. Les élèves sont des « exécutants » qui ne comprennent pas la finalité des tâches à effectuer.
- à l'inverse, **le projet s'invente au fur et à mesure** sans que soient clairement définis les enjeux, les objectifs, les apprentissages, les phases de réalisation. Le lien entre les activités demeure flou.
- **la réalisation du produit final** et sa médiation (construction, exposition, spectacle à destination des parents) l'emportent non seulement sur la conduite proprement dite qui doit avoir une dimension heuristique (choisir un thème, poser un problème, envisager une solution concrète) mais aussi sur apprentissages visés, aussi bien environnementaux (propres au projet) que fondamentaux (investigation scientifique, entrée dans le lire-écrire, numération).

- **l'absence d'évaluation** (critères établis dès la l'élaboration du projet puis rediscutés et complétés en cours de réalisation) et de modalités d'évaluation diversifiées (évaluation magistrale, évaluation entre pairs, coévaluation enseignant-élèves-experts,) ne permet pas de construire la mémoire didactique indispensable à la conduite du projet : que voulons-nous faire ? qu'avons-nous fait ? où en sommes-nous ? quels problèmes avons-nous rencontrés ? Que devons-nous modifier ? Sommes-nous fatigués ? déçus ? toujours motivés ?

Les dysfonctionnements que nous venons d'évoquer ne doivent ni inquiéter ni détourner les enseignants. Pour sans assurer, on retiendra deux points essentiels : l'examen des connaissances et de procédures que réclame le projet et l'adaptation de la professionnalité à sa conduite⁹. Le projet repose avant tout sur une dynamique et sur 3 des fonctions d'étayage de Bruner (1983) – l'enrôlement, le maintien dans l'activité des élèves et la signalisation des caractéristiques déterminantes –, autrement dit sur un niveau d'explicitation et d'accompagnement au plus près des compétences d'anticipation et de projection d'élèves de maternelle. Le jeu des postures et des gestes de l'enseignant vont privilégier l'accompagnement et le lâcher-prise plutôt que le contrôle¹⁰, et miser sur l'observation des élèves pour réguler les apports et les interventions.

7 Morizot, B. (2023). *Les Diplomates. Cohabiter avec les loups sur une autre carte du vivant*. Wildproject.

8 *On pense au splendide album de Rochette et Merlet, Le Loup (Casterman, 2019), postfacé par Morizot.*

9 C'est sur ce point que les enseignants qui disent travailler par projets doivent souvent mieux analyser leur pratique pour en éviter les dérives.

10 Ces termes font référence aux travaux de Dominique Bucheton et al. (2007) sur le modèle du multi agenda et des gestes professionnels en contexte d'enseignement.

Troisième partie :

Proposition d'une conduite de projet en GS sur le développement durable à partir de l'album *Bonne pêche* de Dedieu, publié chez Seuil jeunesse en 2009.

Parce qu'il aborde et croise 4 des principales préoccupations écologiques – la disparition de la biodiversité causée par la surpêche, la bétonisation du littoral, les pollutions relatives à la densité de population et aux comportements humains, les vulnérabilités sociales et professionnelles cet album permet d'engager un projet d'éducation au développement durable qui mobilise plusieurs domaines d'apprentissage. Nous donnons ici les grandes lignes du travail à proposer à une classe de GS. La conduite comporte quatre **lecture** de l'album, chacune d'elle étant suivie d'une « mise en projet » et d'une « réalisation ». Le recours à l'italique pour le mot lecture signifie qu'il ne s'agit pas seulement d'une lecture-compréhension au sens didactique du terme (type Narramus), ni d'une lecture littéraire s'attachant aux réactions, aux ressentis, des élèves mais d'une lecture qui engage et encadre le questionnement environnemental.

L'ouvrage.

De format moyen (24/21 cm), il demande une manipulation attentive car il comprend 48 pages réparties de la manière suivante : une première page simple, puis des pages doubles (gauche et droite) et des pages triples (la page de gauche s'ouvre sur une 3ème page formant un triptyque tout au long de l'album, sauf pour la dernière page qui demande que soit ouverte la page de droite). Les pages doubles montrent un pêcheur qui part en mer sur son chalutier, les pages triples montrent son retour. Les pages de droite représentent toutes un embarcadère et un bâtiment portuaire de type capitainerie.

Cette répartition, les aplats de couleur (bleu, vert, jaune, rouge) et un graphisme stylisé (le bateau, le littoral, les collines, les vagues sous le chalutier, les pierres de la jetée) donnent à l'ensemble une tonalité à la fois intrigante et humoristique.

L'histoire.

Ecrite au passé, elle se déroule sur 12 jours, du lundi de la première semaine au vendredi de la seconde, de manière quasi répétitive. Joseph quitte le port, puis rentre au port avec sa pêche. Le lundi il a pris dans son filet 10 poissons, mais jour après jour, le nombre de poissons diminue d'une unité tandis qu'augmente d'une unité le nombre d'objets hétéroclites (9 poissons et 1 frigo le mardi, 1 poisson et 9 objets le mercredi de la seconde semaine, plus aucun poisson et 10 objets le jeudi). Joseph décide alors d'ouvrir un magasin d'antiquités avec les objets récupérés. Cette arithmétique singulière invite à réfléchir : que nous dit cette histoire ?

Des lectures plurielles pour aborder la question du développement durable

1^{ère} lecture : temps, dénombrement, techniques opératoires

L'entrée par la chronologie et la numération est « imposée » par le dispositif de mise en page, le caractère répétitif des sorties en mer, l'utilisation du gras pour les jours de pêche (**LUNDI**) ainsi que les prises effectuées (écriture chiffrée **DIX POISSONS**), alors que les objets pris dans le filet sont inventoriés sans typographie spécifique. En classe, un tableau à 3 colonnes (jours, poissons, objets), avec des poissons et des objets à découper et à coller, doivent permettre aux élèves de bien poser le problème : le nombre de poissons diminue à mesure qu'augmente celui des objets (technique opératoire additive/soustractive).

Mise en projet : cette entrée permet en classe entière ou en atelier, à partir des ressources disponibles (vidéos, sorties, partenariat) de se documenter sur l'exercice du métier de pêcheur (fréquence des sorties en mer), sur le type de pêche pratiqué (canne, filets), sur les captures (variété des espèces : diodon (ou poisson porc-épic), espadon, pieuvre, hippocampe, calmar ...), sur les bateaux, sur les ports...

Réalisation :

- Fabrication, réparation d'un filet de pêche.
- Construction de la maquette d'un port de pêche

Un point sur...

2+ lecture : Qui a vu les goélands ? Que se passe-t-il sur les collines du littoral ?

La focalisation sur les poissons et les objets mobilise l'attention de la classe, mais des élèves auront sans doute remarqué que, malgré le caractère répétitif du lieu et de la situation (on ne voit ni le bateau en mer, ni la partie de pêche), deux modifications importantes sont à noter.

Tout d'abord la présence des oiseaux, au-dessus du filet, qui autorise une activité complémentaire de dénombrement : 7 goélands au-dessus du filet le lundi de la première semaine, 1 seul le dimanche. On obtient donc une série d'équivalences relativement complexe : le nombre de poissons, d'objets et de goélands diminue à proportion, mais pas sur la même durée Lundi (1^{ère} semaine) : 10 poissons, 7 goélands, 0 objet → Lundi (2^e semaine) : 3 poissons, 0 goéland, 7 objets.

Ensuite, et la transformation est plus flagrante, mais pas nécessairement repérable pour tous, jour après jour, le littoral s'urbanise : 2 constructions apparaissent le mardi de la semaine 1, quatre le mercredi dont une usine, quatre toujours le jeudi mais aussi 2 grues. Puis, c'est l'inflation ! Dès le vendredi, il est intéressant de remarquer avec les élèves que le décompte devient impossible et ne répond à aucune logique : une usine, des grues, des pylônes, des immeubles isolés s'accroissent jusqu'à la quasi disparition de la nature le vendredi de la deuxième semaine.

Mise en projet : cette deuxième lecture donne l'occasion de se documenter sur les ports de pêche et de plaisance, sur les stations balnéaires, sur la faune et la nature du littoral maritime que l'homme a investi. La préoccupation environnementale prend forme petit à petit !

Réalisation

Exposition photographique : vues d'un port de pêche et du littoral (digues, épis, immeubles, camping, quai

3^e lecture : des liens de cause à effet !

Elle implique de mettre en débat plusieurs questions : d'après vous, pourquoi Joseph pêche-t-il de moins en moins de poissons ? Pourquoi le nombre de goélands qui volent au-dessus de son filet diminue-t-il ? Pourquoi trouve-t-on dans l'eau des objets bizarres ? Qui les y a mis, jetés ? Pourquoi le nombre de constructions sur les collines augmente-t-il ? Quel lien peut-on faire entre le nombre de

poissons qui baisse, le nombre d'objets qui augmente et le nombre de constructions sur les collines ?

Mise en projet : pour construire un argumentaire sur ce lien, plusieurs activités peuvent être proposées :

- reprendre l'inventaire des objets trouvés dans le filet (dictée à l'adulte avec identification des objets dans le filet (prévoir des photocopies pour les repérer et avoir un jeu d'images pour faciliter, notamment en atelier dirigé, le travail de catégorisation à venir)

1. frigo,
2. chaise, moto,
3. canon, guitare, chapeau,
4. arrosoir, casque, accordéon, moto,
5. aspirateur, cloche, mitrailleuse, parapluie, piano,
6. satellite, trompette, tabouret, ours en peluche, moulin à café, landau,
7. ballon, botte, automobile, scie, sèche-cheveux, téléphone, « un Picasso »,
8. fauteuil, globe terrestre, pompe à essence, télévision, tire-lire, grille-pain ; trotinette, radio,
9. tourne-disque, valise, hache, vase, cage à oiseau, saxophone, bouée, jerrican, « un bras de la Vénus de Milo »,
10. poubelle, horloge, toupie, casquette, lustre, machine à laver, tambour, bouteille, tracteur, râteau

- proposer différentes catégorisations lexicales et sémantiques (en fonction du type d'objets, des matériaux, de leur taille, de leur caractère plus ou moins insolite, inattendu, ...)

jouets : ours en peluche, toupie, tire-lire, trotinette, vélo, bouée ...

appareils ménagers : frigo, moulin à café, aspirateur, sèche-cheveux, grille-pain, télévision,

mobilier de maison : chaise, cage à oiseau, poubelle, tabouret, landau, horloge...

vêtements : chapeau, botte, casquette, ...

instruments de musique : guitare, accordéon, piano, saxophone, ...

moyens de transport : moto, automobile, tracteur,

outils : scie, hache, râteau,

objets volumineux : frigo, piano, automobile, tracteur

objets insolites : canon, mitrailleuse, satellite, pompe à essence, « un Picasso », « un bras de la Vénus de Milo »

- compléter les catégories : la liste des objets et des catégories possibles n'est pas exhaustive (loin s'en faut hélas compte tenu de ce que l'on trouve dans l'eau !), mais on peut demander aux élèves de faire des propositions, en particulier en évoquant les emballages en plastique.

Mise en projet : cet inventaire à la Prévert proposé par l'auteur est d'autant plus intéressant à structurer qu'il va pouvoir conduire la classe à aborder la question du traitement des déchets : pourquoi abandonne-t-on toutes sortes d'objets ? Pourquoi les trouve-t-on dans l'eau (mer, fleuves, canaux) ? Sont-ils dangereux pour le milieu marin ?

4^e lecture : comprendre et interpréter

Les **lectures** précédentes ont permis de comprendre comment le récit fonctionnait (chronologie, dénombrements) et d'établir le lien entre les poissons, les déchets et l'urbanisation : plus un paysage est aménagé par l'homme (les constructions) plus il met en tension, sinon en péril, le milieu concerné (les poissons, les oiseaux, les espaces verts). Mais la conduite de projet invite à s'interroger sur la décision de Joseph qui abandonne son métier de pêcheur pour devenir antiquaire. Un débat à visée interprétative est donc à mener à partir des questions suivantes :

- 1) Savez-vous ce qu'est un antiquaire (d'autres mots sont à prendre en compte - brocante, brocanteur, vide-grenier - étant donné la présence d certains objets du filet comme le jerrican ou l'aspirateur ? Que trouve-t-on dans un magasin d'antiquités ?
- 2) Pour vous qu'est-ce qu'un objet ancien ? Les objets pris dans le filet de Joseph sont-ils tous anciens ? Pensez-vous que l'on puisse tous les trouver dans la boutique d'un antiquaire ?
- 3) Peut-on réparer, rénover, restaurer des objets récupérés dans l'eau comme le piano ?

Ces trois séries de questions ont pour finalité de réfléchir avec les élèves d'une part à la durée de vie des objets dont nous nous débarrassons (les jouets de Noël rapidement délaissés, remisés, vendus), à leur permanence, à l'attachement que nous leur portons (l'ours en peluche), d'autre part à l'obsolescence programmée des productions humaines (les objets jetables)

4) Que signifie « un Picasso » ? Où se trouve le tableau (dans le filet du lundi de la semaine 2) ? Où le revoit-on (dans l'avant-dernière et la dernière page) ? Que représente-t-il (portrait reprenant des éléments des tableaux de Dora Maar, muse du peintre) ?

5) Que signifie « un bras de la Vénus de Milo » (sculpture représentant Aphrodite, retrouvée sur l'île de Milos) ?

6) Quelle différence faites-vous entre le tableau ou la sculpture et les autres objets du filet ?

Cette série prolonge le travail d'acculturation que permet la lecture de cet album : des élèves de GS ne connaissent pas l'œuvre de Picasso et la manière de s'y référer, pas plus qu'ils ne savent ce qu'est la *Vénus de Milo*, mais c'est l'occasion de leur faire découvrir ce que représente la préservation des œuvres d'art, la valeur accordée aux œuvres d'art, voire même l'archéologie sous-marine (le buste de César retrouvé dans le Rhône en 2007).

7) Comparez la tenue de Joseph pêcheur et celle de Joseph antiquaire ? Que constatez-vous ? Porte-t-il le chapeau qu'il a récupéré dans son filet ? Qui portait ce type de chapeau autrefois ? Pourquoi certains objets anciens coûtent-ils si cher ? En devenant antiquaire, Joseph va-t-il devenir riche, plus riche qu'en étant pêcheur ?

Cette dernière série a pour objectif d'interpréter la décision de Joseph : a-t-il raison d'abandonner son ancien métier ? L'avenir de la pêche est-il menacé ? Comment réguler la pêche pour que Joseph puisse continuer à vivre de son métier ? Aimerez-vous être antiquaire ? Quels objets trouverez-t-on dans votre magasin ?

Mise en projet

Réalisation

Un vide-grenier dans l'école
Un atelier de restauration d'objets

Conclusion

Sauver la planète c'est sauver l'humanité,

*Tableau abstrait et Joseph, pêche miraculeuse
Bonne pêche et bonne pioche.*

Bibliographie

Sur le développement durable et les éducations à

BARTHES, A. (2022). *Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement*. In Angela Barthes

LUCIE SAUVÉ, L. et **TORTERAT, F.**
L'éducation au politique pour les questions environnementales et de développement. Education et socialisation, Les Cahier du CERFEE, n°63, p.63.

DUFLO, E. (2010). *Le développement humain, Lutter contre la pauvreté (I)*. Editions du Seuil et La république des idées.

GIORDAN, A. & SOUCHON, CH. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Z'éditions.

MINISTÈRE DE LA TRANSITION ÉCOLOGIQUE ET DE LA COHÉSION DES TERRITOIRES (2023). *Ce qu'il faut retenir du rapport d'évaluation du GIEC*. <https://www.ecologie.gouv.fr>

LEBEAUME, J. (2012). *Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir*. In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°50, 2012. Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ? p. 11-24.

TOUTAIN, C. (2007). *Le Développement durable*. Milan, col. « Les Essentiels ».

VEYRET, Y ET AL. (2008). *Comprendre le développement durable*. Scéren CRDP Aquitaine.

BORDALLO, I. & GINESTET, J-P. (1995). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Education.

BOUTINET, J-P. (1990 ; 2012). *Anthropologie du projet*. PUF.

BOUTINET, J-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. PUF.

BOUTINET, J-P. (2012). *La figure du projet comme forme hybride de créativité*. Spécificités n° 5, p. 7-20

CROS F. (1992) (recension). Boutinet Jean-Pierre — *Anthropologie du projet*. Revue française de pédagogie, volume 99, pp.122-124.

PERRENOUD, PH. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Université de Genève.

REVERDY, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82.

Sur la pédagogie de projet en lien avec le développement durable

CLÉMENT, P. & GUIU, F. (2000). *Pédagogie de projet et éducation à l'environnement : d'où viennent les questions posées par des élèves de CM2 sur le terrain ?* Aster, n° 31, p. 95-120.

Autre références

ALPE, Y. & BARTHES, A. (2013). *De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ?* Les dossiers des sciences de l'éducation, n°29.

BRETON, PH. (2000). *La parole manipulée*. Editions La Découverte/Poche.

CALLON, M., LASCOUMES, P., BARTHE, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Editions du Seuil.

PENIN, R. (1984). *En sortant de l'école*. Edilig, Les Cahiers de l'éducation permanente.

Albums cités

DEDIEU, T. (2009). *Bonne pêche*. Seuil Jeunesse.

NORITAKE, Y. (2020). *Forêt des frères*. Acte Sud Junior.

Un point
sur...

Danièle PERRUCHON
Présidente honoraire
OMEP-France

L'Éducation pour le Développement Durable à l'OMEP

L'**Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire – OMEP** – est une organisation bénévole, internationale, non gouvernementale et à but non lucratif dotée d'un statut consultatif spécial auprès de l'ONU, de l'UNESCO et de l'UNICEF. Elle est présente dans plus de 80 pays. En plus de 75 ans d'existence, l'OMEP est devenue une référence mondiale dans la défense des droits humains des enfants de la naissance à 8 ans.

Sa devise : **Droits dès le départ, protection et éducation de la petite enfance pour tous et toutes.**

Le travail de l'OMEP se concentre sur **l'Éducation et la Protection de la Petite Enfance (EPPE) et la durabilité en tant que droits et pour la réalisation d'autres droits** : une éducation équitable, inclusive et de qualité, le développement intégral, la citoyenneté active, le bien-être et la dignité de tous les enfants du monde, la construction de la Paix, le renforcement de la démocratie et le dépassement des inégalités et des discriminations.

L'OMEP défend l'intérêt supérieur de l'enfant, conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989), en mettant l'accent sur la **participation active des enfants aux questions qui les concernent, ainsi que sur le respect des perspectives et des idées des enfants**. Nous reconnaissons aussi que l'éducation préscolaire est un outil puissant **pour promouvoir le développement d'attitudes, de compétences et de comportements qui favorisent la durabilité environnementale, sociale, culturelle, politique et économique dès l'enfance**.

Le **plaidoyer de l'OMEP** consiste à favoriser la mise en œuvre des Objectifs de Développement Durable (ODD) – Agenda 2030 de l'ONU, notamment l'**ODD 4** visant à « garantir une éducation de qualité inclusive et

équitable et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », **en particulier sa Cible 4.2 portant sur la petite enfance**, « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire » et **sa Cible 4.7 portant sur le développement durable et la citoyenneté mondiale**, « D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».

Lire le plan stratégique de l'OMEP :

→ <https://omepworld.org/fr/plan-strategique/>

L'Éducation pour le Développement Durable (EDD) est donc, entre autres, l'une des priorités de l'OMEP.

Un point
sur...

L'éducation au développement durable vous intéresse ?

**Projet phare
en cours,
L'EDD pour l'EPPE –
Le développement
durable dès l'enfance :**
*projet de formation en ligne,
en coproduction, novateur,
gratuit, multilingue, utilisant les
techniques actuelles de
communication, abordant tous
les aspects du développement
durable et au service
de tous !*



En 2023, l'OMEP a développé un projet Erasmus pour une **formation en ligne gratuite, L'EDD pour l'EPPE – Le développement durable dès l'enfance**, créée spécialement pour les éducateurs du préscolaire, cofinancée par l'Union européenne.

L'origine du projet

Cinq comités nationaux de l'OMEP en Europe (France, Irlande, Croatie, Suède et République tchèque) ont participé activement à ce projet financé par Erasmus+, « Le développement durable dès l'enfance – l'EDD pour l'EPPE ». Le projet a été dirigé par l'Université de Kristianstad en Suède, et a inclus également edChild, une entreprise EdTech qui a reçu le prix OMEP ESD 2021. L'élaboration du projet s'est déroulée de janvier 2022 à juin 2024. L'OMEP espère le poursuivre.

L'objectif du projet est de développer et de mettre en œuvre l'éducation en ligne « Le développement durable dès l'enfance », et de soutenir l'EDD dans la vie quotidienne dans les milieux de l'éducation de la petite enfance, ainsi que dans la formation des enseignants du préscolaire dans les universités, et des éducateurs petite enfance. Le projet combine l'apprentissage numérique et l'apprentissage de la durabilité avec une orientation et une adaptation spécifiques pour l'enseignement préscolaire.

Vous souhaitez participer au projet et rencontrer des collègues de toute l'Europe ? Rejoignez le nouveau cours OMEP sur l'EDD dès l'enfance, **gratuit** et disponible dans **l'application ECE Academy sur Appstore/Google Play**, en anglais, français, espagnol, suédois, croate et tchèque.

Téléchargez l'application et commencez ! Bénéficiez de l'expertise de chercheurs pionniers dans le domaine de l'éducation au développement durable pour l'éducation de la petite enfance.

Huit modules complets et conviviaux sont à explorer, **chacun représentant différentes dimensions du développement durable**. Chaque module comprend **3 à 5 suggestions d'activités à réaliser avec** les enfants.

S'engager et éduquer ensemble : plongez dans des activités attrayantes conçues pour les éducateurs et les enfants. Le cours met même en scène les personnages des **"8 Amis"**, qui **mêlent harmonieusement les concepts de développement durable et les méthodes d'enseignement**.

Téléchargement pour Android Play Store : →* www.bit.ly/4adz3A6

Téléchargement pour App Store IOS : →* www.apple.co/3USRZQh

Pour en savoir plus, consultez le site →* www.edchild.com

Restez connecté sur <https://www.facebook.com/edChildECEAcademy>

Comment en sommes-nous arrivés là ? Voilà l'historique des actions qui nous ont permis de concrétiser ce projet.

Historique de l'Éducation pour le Développement Durable (EDD) à l'OMEP

2008 : L'OMEP commence à développer des projets mondiaux sur l'EDD pour la petite enfance.

2018 : L'OMEP lance un projet EDD dans la région d'Amérique latine, avec le soutien de la Fondation Arcor.

Réalisations

1 - Programme OMEP d'éducation pour le développement durable



Le programme a débuté en 2008 dans le cadre de la Décennie du développement durable promue par l'UNESCO avec le soutien de l'Université de Göteborg.

Objectif général : Accroître la sensibilisation à l'EDD parmi les membres de l'OMEP, les jeunes enfants et

le domaine de l'éducation de la petite enfance, en considérant une perspective axée sur l'enfant à travers le développement de la recherche et l'élaboration de projets d'action éducative.

Étude 1 : La voix des enfants pour le développement durable.

Étude 2 : L'éducation au développement durable en pratique.

Étude 3 : Dialogues intergénérationnels sur l'éducation au développement durable.

Étude 4 : L'égalité pour la durabilité.

Étude 5 : Formation des enseignants.

(Études développées dans l'Annexe)

Le nombre de programmes EDD de l'OMEP avoisine les **1 000 projets réalisés dans 45 pays sur 6 continents** (Afrique, Asie, Australie, Europe, Amérique du Nord et du Sud) et implique un nombre approximatif de **500 000 garçons et filles, ainsi que de leurs familles, les éducateurs et les communautés en général.**

Au terme de la décennie de l'UNESCO consacrée à l'éducation pour un développement durable (2005-2014), un article d'Ingrid ENGDahl fait état des projets de recherche importants menés sur la durabilité au sein de l'Orga-

nisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) entre 2009 et 2014.

Lire l'article : *Ingrid Engdahl, Early Childhood Education for Sustainability: The OMEP World Project.*

2 - Banque de ressources pour l'éducation au développement durable



La Banque de ressources est **une base de données en ligne créée en 2016**, dans le cadre du **Programme d'action global de l'UNESCO pour l'EDD (GAP)**. Comprend une variété d'informations basées sur la recherche, la politique et la pratique sur l'éducation pour le développement durable.

La base de données est destinée aux enseignants de la petite enfance, aux éducateurs, aux parents et à d'autres personnes qui partagent notre désir d'enseigner aux enfants la durabilité et de capitaliser sur le potentiel des enfants pour construire des environnements sains, des économies viables et des sociétés égales et justes.

Les principaux objectifs de la Banque de ressources sont de **rassembler et de diffuser des connaissances scientifiques et pratiques et de fournir des ressources** qui leur permettent d'encourager l'inspiration et les bonnes intentions dans les actions qui ont un impact sur les jeunes enfants et, en même temps, **de capitaliser sur les capacités des enfants à contribuer à un développement durable et monde pacifique.**

Lien pour accéder à la base de données :

<https://omepworld.org/esd-resource-bank/>

Un point sur...

3 – Échelle d'évaluation EDD



L'échelle d'évaluation originale de l'OMEP EDD a été **créée entre 2011 et 2014** dans le cadre d'un projet de recherche impliquant sept pays : le Chili, la Chine, l'Angleterre, le Kenya, la Corée, la Suède et les États-Unis. L'échelle existe **en plusieurs langues**.

Une nouvelle édition de l'échelle de notation a été conçue en 2019. Elle est principalement utilisée comme un « outil de démarrage » pour aider les enseignants à identifier les réalisations et les préoccupations en matière d'éducation et de garde des jeunes enfants, et pour les guider dans les évaluations internes et les projets de recherche.

Introduction échelle d'évaluation EDD

➔ Échelle d'évaluation EDD 2019 (2^e éd.)

4 – Concours annuel du prix de l'éducation au développement durable



Depuis 2010, l'OMEP Mondiale parraine un concours avec des prix qui incluent un **soutien pour participer à la Conférence Mondiale Annuelle de l'OMEP** pour présenter des projets remarquables développés par les membres de l'OMEP.

APPEL 2025 jusqu'au 6 avril 2025 :
le 16^e concours annuel pour le prix d'éducation au développement durable

Formulaire de Proposition
en page 59 de ce document

5 – Concours annuel des prix de l'éducation au développement durable pour les étudiants de licence et de master



En 2019, l'OMEP a lancé un concours de récompenses pour les étudiants car nous reconnaissons les étudiants d'aujourd'hui comme ceux qui seront responsables d'un avenir durable. L'OMEP invite chaque année tous les étudiants à participer à ce concours.

APPEL 2025 jusqu'au 6 avril 2025 :
Le 7^e concours annuel pour le prix d'éducation au développement durable des étudiants

Formulaire de Proposition
en pages 60 et 61 de ce document

6 – “Mon patio est le monde” Prix latino-américain d'éducation pour le développement durable



Le prix “Mon patio est le monde” est une initiative conjointe de l'OMEP – Vice-présidence régionale pour l'Amérique latine et Prési-

dence mondiale – et ISA – Arcor Social Investment – Amérique latine.

Ce projet, **mené sans interruption depuis 2018**, vise la **reconnaissance des bonnes pratiques** en matière d'éducation au développement durable (EDD) menées par des institutions dédiées à la protection et à l'éducation de la petite enfance en Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Paraguay, Uruguay et Pérou.

Objectifs : donner de la visibilité à des projets créatifs et innovants dont les bonnes pratiques contribuent à l'installation et/ou à l'amélioration de l'EDD pour la petite enfance ; soutenir les efforts et les réalisations des équipes pédagogiques qui développent des projets EDD visant à améliorer la qualité de l'éducation ; et partager les initiatives et les connaissances construites entre les enseignants, les communautés et les systèmes éducatifs.

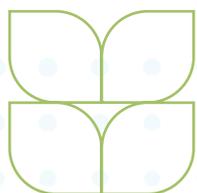
En 2021 est paru le livre numérique : "Mon patio c'est le monde : propositions d'éducation pour le développement durable de la petite enfance".

7 Webinaires de l'OMEP sur l'EDD



L'OMEP a organisé plusieurs webinaires qui sont disponibles sur la page YouTube de l'OMEP :

<https://www.youtube.com/@OMEPworldtv>



Annexe

OMEP World Projects for Sustainability 2009 2023

Early Childhood Education for a Sustainable World



Anno-Karin Engberg

15 ans du Projet Mondial EDD 2008-2023
(en anglais) –

Vous trouverez la traduction DeepL en français ci-contre.

En 2010, l'OMEP Suède a accueilli le 26^e Congrès mondial de l'OMEP, Enfants – Citoyens dans un monde de défis. Ce rassemblement de chercheurs, de praticiens et de décideurs politiques a marqué le début de l'engagement de l'OMEP en faveur de l'éducation au développement durable (EDD) dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance (EAJE).

La recherche souligne l'urgence de la prochaine décennie pour un changement transformateur afin de promouvoir la durabilité. Ces changements doivent commencer dès la petite enfance et servir de base aux attitudes, aux compétences et aux comportements favorisant la durabilité tout au long de la vie. Par conséquent, la dynamique de l'EDD dans l'EAJE n'a jamais été aussi forte.

Les Objectifs de développement durable des Nations Unies (ODD, 2015-2030) appellent à l'accès de tous les enfants à un développement de la petite enfance, à des soins et à une éducation préscolaire de qualité (Cible 4.2) et soulignent l'importance d'acquérir des connaissances et des compétences pour promouvoir le développement durable pendant l'enfance (Cible 4.7).

Un point sur...

Les objectifs du projet mondial EDD de l'OMEP sont de promouvoir l'EDD en tant que partie intégrante d'une éducation préscolaire de haute qualité et de partager des exemples de projets de durabilité valables.

Le dernier ajout est un cours en ligne gratuit sur la durabilité dès le départ. Il est disponible en plusieurs langues lors du téléchargement de l'application ECE Academy.

Vous êtes invités à y participer !

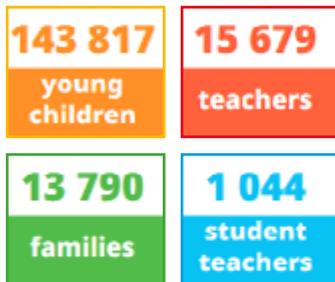
Ingrid Pramling Samuelsson,
Chaire EDD OMEP

Mercedes Mayol Lassalle,
Présidente mondiale de l'OMEP

www.omepworld.org

Le projet mondial d'EDD en cours, qui connaît un grand succès, comprend plusieurs composantes : la recherche, la formation des enseignants de la petite enfance, une échelle d'auto-évaluation pour améliorer l'EDD dans les établissements d'éducation préscolaire, un cours en ligne gratuit pour les praticiens et un concours annuel pour le prix du projet EDD de l'OMEP.

Au cours des 15 dernières années, le projet a touché un nombre impressionnant d'enfants, d'enseignants, de familles et d'élèves-enseignants.



Partie I - La parole des enfants

2009

Objectifs du projet : recueillir des informations sur les pensées, les commentaires et la compréhension des jeunes enfants à l'égard d'un dessin de la Terre et sensibiliser les parents, les éducateurs et les autres professionnels.

Comment démarrer ce projet : interrogez les enfants de manière informelle sur le dessin de la Terre

Réactions des enfants :

- Nettoient-ils vraiment la terre ou lavons-ils simplement la planète ?
- Parce que le réchauffement climatique est un problème très grave et qu'il conduirait au dernier jour de la terre.
- Vous savez, c'est très facile. Il vous suffit d'éteindre les lumières ou l'électricité lorsqu'il n'est pas utilisé.
- Ils le font en tant qu'activité de groupe, car ce serait plus amusant que de jouer seul.



Partie II - L'EDD dans la pratique 2010

Objectifs du projet : mettre en œuvre l'éducation au développement durable avec les enfants dans les pratiques d'éducation de la petite enfance et recueillir des informations et mieux comprendre les idées et les actions des jeunes enfants en faveur de l'EDD.



Respecter, Réfléchir et Repenser sont directement liés aux dimensions sociales et culturelles.

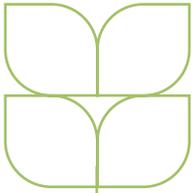
Réutiliser et Réduire met en évidence les aspects environnementaux.

Recycler et Redistribuer s'appuient sur une perspective économique.

Comment démarrer ce projet : demandez aux enfants :

- Qu'est-ce qui n'est PAS durable ici dans notre cadre ?
- Comment pouvons-nous changer cela ensemble ?

En vous basant sur les idées des enfants, appliquez les 7 R à vos pratiques quotidiennes.



Partie III - Dialogues intergénérationnels pour l'EDD 2011



Les objectifs du projet : élargir les perspectives et aller au-delà de l'école maternelle et de l'école en engageant les enfants et leurs enseignants dans des dialogues et des projets intergénérationnels.

Comment démarrer ce projet : choisissez l'une des questions et discutez de la façon dont les enfants comprennent le sujet choisi.

- Comment utilisons-nous le plastique ? Réduire le nombre de bouteilles et de sacs en plastique utilisés à l'école maternelle et à la maison.

- D'où vient la nourriture ? Création d'un nouveau jardin dans le quartier pour produire de la nourriture et reconnaître le cycle de la vie dans la nature.
- Comment jouez-vous avec les jouets et avec d'autres enfants ? Établir un réseau d'amis, en commençant par l'échange de jeux et de jeux traditionnels.
- Comment cela se passe-t-il aujourd'hui ? Comment était-ce avant dans le passé ? Préparez des questions à poser aux personnes âgées.

Plus d'informations : Engdahl, I. (2015). L'éducation de la petite enfance pour la durabilité : le projet mondial de l'OMEP. *Revue internationale de la petite enfance - International Journal of Early Childhood*, 47 (347-366). doi:10.1007/s13158-015-0149-6

Partie IV - Égalité 2013

L'objectif du projet : Recueillir des exemples d'initiatives d'éducation de la petite enfance axées sur les perspectives sociales illustrées par la **lutte contre la pauvreté**.

La raison d'être de la partie IV était de **promouvoir les dimensions sociales, culturelles et économiques de la durabilité**.



equality
for sustainability

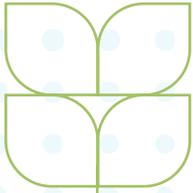
Partie V - Formation des enseignants 2014

L'objectif du projet : élaborer des ressources pour l'EDD à mettre en œuvre dans la formation des enseignants et dans l'éducation de la petite enfance pour la durabilité.

Comment démarrer le projet : utilisez les thèmes suivants :

- pauvreté socio-économique/relative





- besoins spéciaux et handicap
- injustice sociale
- genre
- ethnicité/peuples autochtones



Les formateurs d'enseignants et les enseignants ont été invités à s'adresser aux enfants, à leur donner la parole et à renforcer leur participation.

Partie VI - Échelle d'évaluation

OMEP EDD

L'échelle d'évaluation OMEP EDD (2019) existe dans de nombreuses langues. Il s'agit d'une échelle de trois pages suivant les trois dimensions de la durabilité. Aujourd'hui, elle est le plus souvent utilisée comme outil par les éducateurs et les élèves enseignants pour la formation continue et le développement des compétences.

L'échelle permet aux éducateurs et à la direction de développer une compréhension plus large du développement durable, un langage professionnel commun et d'identifier les domaines nécessitant des actions en faveur de la durabilité.

Comment commencer à utiliser l'échelle ?

Il suffit de visiter ce lien :

https://omeworld.org/wp-content/uploads/2023/06/2019-OMEP-ESD-rating-scale2ed.ENG_.pdf

Prix EDD OMEP 2009



Depuis 2009, l'OMEP lance un concours annuel d'éducation de la petite enfance pour la durabilité, et à partir de 2019 également un concours pour les enseignants stagiaires de l'EPE. Nous encourageons les projets qui se concentrent sur une vision holistique de l'EDD et des droits de l'enfant, tels qu'énoncés dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant.

Nous aimerions voir des projets axés sur les enfants où les enfants sont actifs dans le jeu et la communication avec d'autres enfants, des enseignants, des familles et des communautés, dans un changement transformateur pour la durabilité. L'ODD 4.2 demande spécifiquement une éducation de qualité pour les jeunes enfants.

OMEP et UNESCO

L'OMEP a participé à la Décennie de l'UNESCO pour l'EDD 2005-2015 et au Programme d'action mondial 2015-2019 (GAP). Au cours de cette période, nous avons développé ensemble une **banque de ressources** pour les projets d'EAJE pour la durabilité -

ECEC for Sustainability Resource Bank :

<http://ececresourcebank.org/index.php>

L'OMEP est un partenaire actif de l'Agenda 2030 de l'UNESCO, plaidant à la fois pour les droits de l'enfant et un monde durable.

Contacts OMEP

www.omeworld.org

www.omepfrance.fr

2024-2025 OMEP ESD AWARD PROPOSAL FORM

Deadline: April 6, 2025

Submit as an email attachment to *both* of the following:

Ingrid Pramling Samuelsson at ingrid.pramling@ped.gu.se and

Adrijana Višnjić-Jevtić at vpeurope@omepworld.org

Inquiries should also be sent to these email addresses.

Please read the Call for Proposals carefully before completing this application. For your project to be considered, you must fill out this form completely, including the signature by your current National OMEP Committee president. Applications received after the deadline will not be considered.

Use this form for your submission. Complete the form in English.

Title of the Project		
Name of project leader		
Email address		
School or institution, city		
Names of others on the project team (if any)		
National OMEP committee		
Signature of the National OMEP Committee president		
Project participants	Participants	Number
	Children (include age)	
	Teachers	
	Families	
	Teacher education students	
	Others	
DESCRIPTION OF THE PROJECT (max. 5 pages). Minimize the use of photos. Please note that photos should be considered supplemental to the written narrative about your project. Use the following headings: Background; Aim; Activities; Children's voices; Outcomes; Transformative changes for a sustainable future.		
Type here:		
Relevance for the future. Briefly describe how you plan to use what you have learned from this project in your future academic or professional work. (Maximum 150 words)		

2024-2025 OMEP ESD AWARD PROPOSAL FORM

Deadline: April 6, 2025

Submit as an email attachment to *both* of the following:
Ingrid Pramling Samuelsson at ingrid.pramling@ped.gu.se and
Adrijana Višnjić-Jevtić at vpeurope@omepworld.org
 Inquiries should also be sent to these email addresses.

Please read the Call for Proposals carefully before completing this application. For your project to be considered, you must fill out this form completely, including the signature by your current National OMEP Committee president. Applications received after the deadline will not be considered.

Use this form for your submission. Complete the form in English.

Title of the Project		
Name of project leader		
Email address		
School or institution, city		
Names of others on the project team (if any)		
National OMEP committee		
Signature of the National OMEP Committee president		
Project participants	Participants	Number
	Children (include age)	
	Teachers	
	Families	
	Teacher education students	
	Others	
DESCRIPTION OF THE PROJECT (max. 5 pages). Minimize the use of photos. Please note that photos should be considered supplemental to the written narrative about your project. Use the following headings: Background; Aim; Activities; Children's voices; Outcomes; Transformative changes for a sustainable future.		
Type here:		
Relevance for the future. Briefly describe how you plan to use what you have learned from this project in your future academic or professional work. (Maximum 150 words)		

