

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 2nd degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Histoire-Géographie

Titre du mémoire

*L'Éducation au Développement Durable par
l'art engagé dans l'urgence climatique en cours de Géographie*

Présenté par **CARDIN Romane**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Nom et prénom : Filatre Elsa

Statut : Docteure et Enseignante et détachée à l'INSPE de Toulouse

Co-directeur-trice de mémoire :

Nom et prénom : Neuman David

Statut : Professeur agrégé d'histoire- géographie et formateur
académique et formateur en formation initiale à l'INSPE de Toulouse

Membres du jury de soutenance

Filatre Elsa Docteure et Enseignante et détachée à l'INSPE de Toulouse

Neuman David Professeur agrégé d'histoire- géographie et formateur
académique et formateur en formation initiale
à l'INSPE de Toulouse

Soutenu le **03/06/2025**



inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUIQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR EN COLLÈGE ET LYCÉES



ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussignée : Cardin Romane

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

L'Éducation au Développement Durable par l'art engagé dans l'urgence climatique en cours de Géographie

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'ENT - Site [Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse, le 13/05/2025



Introduction.....	4
Première partie : cadre théorique.....	10
I. L'éducation au développement durable en cours de géographie ; Une approche par l'art... 10	10
A. Une question socialement vive dans une période d'urgence climatique, des attentes dans l'éducation.....	10
1. Comprendre L'EDD, son histoire et la place de l'écologie dans l'éducation.....	10
2. L'urgence climatique est-elle au programme ?.....	12
3. Quels problèmes rencontrent l'EDD ? De l'éco-anxiété, de l'éducation à ... à la question socialement vive.....	13
B. L'éducation par le sensible dans l'EDD.....	16
1. Les apports de l'éducation sensible dans l'enseignement de l'EDD.....	16
2. L'éducation expérientielle : une facette non négligeable dans l'éducation par l'approche sensible permettant une construction de l'être et de sa relation avec le monde.....	18
C. Éducation au développement durable, une place pour l'éducation à l'art contemporain ?.....	22
1. Une formation (éco)citoyenne et culturelle.....	22
2. Pourquoi l'art contemporain est pertinent en cours de géographie dans la perspective d'une éducation par l'approche sensible de l'EDD ?.....	24
3. EDD une transversalité artistique.....	26
II. The Weather Project d'Olafur Eliasson, une oeuvre comme outil sensible pour l'EDD....	27
Deuxième partie : Enseigner l'EDD à partir d'œuvres d'art engagées en classe de troisième.....	31
I. Rappel de la problématique et des questions de recherche et hypothèses.....	31
II. Échantillon : auprès de qui se fait le recueil des données.....	32
III. Données : présentation, nature, conditions de passation.....	32
IV. Passation des documents.....	42
V. Traitement et analyse : outils utilisés pour traiter et analyser les données.....	44
A. La place des émotions et du sensible face à une œuvre d'art, un engagement pour l'EDD.....	45
B. Engagement citoyen déclenché par l'approche sensible.....	46
VI. Résultats et discussion.....	50
Conclusion.....	52
Bibliographie.....	55
Annexes.....	62

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aiguillage, l'aide précieuse et les soutiens encourageants d'Elsa Filatre, directrice de ce travail de recherche. Madame Filatre m'a permis de cadrer mes recherches, m'a transmis son appétence et ses connaissances en géographie expérientielle notamment. Elle m'a particulièrement encouragée à explorer l'approche artistique avec les élèves en classe de géographie, une pédagogie que je continuerai d'explorer lorsque je serai enseignante.

Je souhaite également remercier Mélanie Perotto, ma tutrice de stage durant cette dernière année de master. C'est au sein de ses classes que l'on a pu réfléchir ensemble au scénario pédagogique pour mettre en place mon relevé de donnée. Elle a donné de son temps pour répondre à tous mes doutes et questions sur la réalisation de cours, la gestion de classe et bien d'autres aspects de la vie d'enseignant. Également soucieuse de l'avenir du monde et de ses élèves, j'ai pu constater à ses côtés que la question écologique est indissociable des cours de géographie.

Finalement, je remercie mes amis et camarades de ce master avec qui j'ai pu partager mes lectures ainsi que des conseils sur nos premiers pas dans l'enseignement. Bien sûr, je remercie aussi ma famille, et particulièrement Christelle et Aël, qui ont suivi l'avancement de ce mémoire de la première réflexion de sujet jusqu'à la dernière ligne de conclusion.

Introduction

« L'éducation au changement climatique aide à comprendre et lutter contre les effets de la crise climatique, en dotant les apprenants des connaissances, compétences, valeurs et attitudes dont ils ont besoin pour devenir des agents du changement. »

UNESCO, Education au changement climatique

Aujourd'hui, 66,5 millions d'enfants subissent les conséquences du changement climatique (CC), un phénomène dont l'ampleur et les répercussions restent difficiles à mesurer.¹ La jeunesse apparaît comme particulièrement vulnérable face à cette menace et cette « urgence climatique »²; Ce terme met en lumière la multiplication des épisodes climatiques extrêmes à travers le monde ainsi que la nécessité d'agir rapidement pour limiter leur effet. Dans ce contexte, l'éducation, joue un rôle de prévention et de recherche d'action pour répondre aux défis du changement climatique³.

En effet, l'éducation à l'urgence climatique tient une place particulière dans l'apprentissage de la Géographie au secondaire, notamment à travers l'éducation transversale du développement durable (DD). La notion d'urgence climatique n'apparaît que ponctuellement dans les programmes du secondaire. Elle s'exprime à travers le terme d'environnement qui oriente tout le programme de Géographie en classe de 5^e ainsi que de seconde. Le terme “d'urgence” n'est employé qu'une seule fois dans les programmes scolaires, dans le thème 3 de géographie de la classe de 5^e en citant l'objectif 13 du développement durable : « Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions »⁴.

Ainsi, ce travail de recherche vise à explorer une nouvelle voie dans l'enseignement du développement durable : utiliser l'art engagé dans l'urgence climatique comme levier pédagogique dans l'éducation au développement durable (EDD).

¹ Unicef. (Juin 2024). Le changement climatique et les enfants.

<https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/changements-climatiques/> Consulté le 6 juin 2024

²Perret, B. (2017) L'urgence climatique. Bernard Perret. Sens-Dessous (n° 19)

³Gibert, A-F.(2020). *Éduquer à l'urgence climatique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°133, mars . Lyon : ENS de Lyon.

⁴Eduscol. Festival international de géographie. <https://eduscol.education.fr/2795/festival-international-de-geographie> . Consulté le 2 juillet 2024

De nombreux artistes d'art contemporain sont engagés dans la prévention écologique et dans l'appel à l'action pour réduire les causes du changement climatique. Comme Lorenzo Quinn et son œuvre *Support* exposée lors de la biennale de Venise en 2017 ou encore *Earth Crisis* de Shepard Fairey lors de la COP21 à Paris, des artistes engagés mêlent l'art et l'écologie pour porter des discours sur le développement durable. Selon le magazine *Connaissance Des Arts* en 2023⁵, l'art engagé est de plus en plus présent sur la scène artistique comme porte-parole de l'urgence climatique. Cet art de la résistance écologique ne se limite pas à une posture moralisatrice, mais au contraire vise à ouvrir le débat et éveiller les consciences notamment par l'esthétisme. Il interroge également les échanges sociaux qui sont au cœur de l'enseignement de la géographie.

Du côté de l'éducation en France, l'enseignement au développement durable est désormais obligatoire, pour former les futurs citoyens à mener une réflexion sur leurs besoins et leurs responsabilités. Seulement, dans cette période de tension climatique saturée d'informations alarmantes, l'éco-anxiété peut freiner l'engagement écologique des élèves. Une approche trop brutale de l'urgence climatique peut être contre-productive et comme le souligne l'article *Comment faire face à l'éco-anxiété* de la revue *L'éducation relative aux changements climatiques* : « Trop souvent la crise climatique est considérée comme décourageante, triste et dramatique. Cette conception négative, bien que réaliste, contribue à une santé mentale précaire et à un désengagement dans la lutte pour le climat »⁶.

De cette façon, il est pertinent d'émettre l'hypothèse que l'art offre une approche différente du développement durable et de l'urgence climatique en privilégiant l'éducation par le sensible. L'éducation au développement durable par l'art engagé donnerait l'occasion de faire travailler aux élèves des compétences devenues obligatoires dans sa formation ainsi que de passer par une formation plus sensible et à l'écoute de chacun.

Cette démarche s'inscrit pleinement dans la formation du citoyen. Depuis 2015, les enseignants sont invités à transmettre des valeurs citoyennes, conformément au socle commun de

⁵Connaissance des Arts. (2023, mai). *Art et écologie : 20 expositions où les artistes s'engagent pour l'environnement*.

<https://www.connaissancedesarts.com/arts-expositions/art-ecologie/art-et-ecologie-20-expositions-ou-les-artistes-sengagent-pour-lenvironnement-11182513/> Consulté le 6 juin 2024

⁶Desmarais, M-E. Rocque, R. Sims, L. (2022) « Comment faire face à l'éco-anxiété : 11 stratégies d'adaptation en contexte éducatif », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], n°17-1

connaissances, de compétences et de culture mis en place par le décret n°2015-372 du 31 mars 2015. En 2020, l'éducation artistique et culturelle s'ajoute au programme d'éducation au développement durable. Les programmes de tous les niveaux ont été enrichis pour accorder une place plus importante à l'enseignement au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable. Aussi, la circulaire du 27 août 2019, « Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030 », et celle du 24 septembre 2020, « Renforcement de l'éducation au développement durable - Agenda 2030 »⁷ soulignent le rôle central de l'école dans une formation et la sensibilisation au changement climatique. Une feuille de route « Réussir le 100% Education artistique et culturelle » est également publiée en 2020. De plus, selon le ministère, l'art et la culture sont tout aussi essentiel dans la formation citoyenne et la construction d'une société durable : « l'émancipation de chacun, [...] sont indispensables à l'exigence républicaine »⁸. Plusieurs chercheurs tel qu'Edith Planche et Jean-Marc Lange⁹, soutiennent cette politique éducative et insistent sur la nécessité d'appuyer l'EDD sur la sensibilité des élèves et la prise en compte de leurs expériences, notamment à travers l'art.

À l'échelle internationale, la préservation écologique de la planète passe par une sensibilisation de la beauté de la Terre, de la valeur de ce qui la compose¹⁰ ainsi qu'une prise de conscience des effets sur les sociétés d'un bouleversement climatique. Cette approche sensible est particulièrement soutenue par l'Unesco ainsi que par des associations comme WWF¹¹.

L'EDD s'inscrit dans les *éducations à* et donc ne possède pas de cadre didactique précis contrairement aux principaux champs disciplinaires¹². Une évolution de l'EDD est nécessaire et passe depuis 2020 par l'éducation au changement climatique (ECC). Comme le souligne le dossier de veille de l'Institut Française d'Education¹³, aujourd'hui un enseignement du

⁷Ministère de l'Éducation nationale. (2020). VADEMECUM - Education au développement durable.

⁸Ministère de l'Éducation nationale. La feuille de route 2020-2021, Réussir le 100 % éducation artistique et culturelle

⁹Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques, 23. hal-02463747

¹⁰Planche, E. (2018). *Eduquer à l'environnement par l'approche sensible : Art, ethnologie et écologie*. Lyon. Chronique sociale

¹¹« Être en contact régulier avec la nature permet d'apprendre à la connaître, à l'aimer et à la respecter, en bref, cela développe la fibre écologique. » WWF. Apprendre comment fonctionne le système Terre et être en contact avec la nature, comprendre l'environnement et les dynamiques qui le constituent permet d'apprécier la biodiversité et ainsi de vouloir la protéger.

¹²Barthes, A. Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.

¹³Gibert, A-F (2020). *Eduquer à l'urgence climatique*. Dossier de veille de l'Institut français de l'Éducation, n° 133, 44 pages

développement durable sans prise en compte de la multiplication des catastrophes d'origine humaine ne peut plus avoir lieu, et cela passe par l'ECC : « domaine spécifique de l'éducation à l'environnement visant à concevoir et à développer des réponses éducatives cohérentes avec les objectifs d'atténuation des gaz à effet de serre et avec la nécessité de s'adapter aux conséquences inévitables d'un changement climatique » (Meira, 2019)¹⁴. Selon ce dossier, l'ECC s'insère dans l'EDD en apportant une réflexion plus profonde sur l'origine et les solutions de l'urgence climatique. Dans ce mémoire, l'EDD sera abordé sous le prisme de l'ECC en suivant le raisonnement présenté ci-dessus, par une approche plus globale et interdisciplinaire, intégrant l'analyse des causes humaines du changement climatique et la recherche de solution, notamment artistique. L'ECC invite en effet une réflexion plus critique et un engagement citoyen plus affirmé que peut l'être l'EDD.

Les objectifs de ce mémoire sont donc de présenter les effets d'une approche sensible par l'art sur l'apprentissage du développement durable. Cette approche met l'accent sur l'exploration sensorielle, l'expérimentation concrète et l'apprentissage expérientiel favorisant un engagement plus profond, une compréhension personnalisée, presque individualisée, et une connexion émotionnelle au contenu d'apprentissage. Elle permet à chaque élève de s'impliquer dans l'EDD selon sa propre sensibilité, tout en confrontant ses perceptions à celles de ses camarades.

Cette démarche sensible place l'étude d'une œuvre d'art engagée comme intermédiaire entre le sujet vif du changement climatique et l'élève. Utilisée en classe, l'œuvre d'art contemporaine, par son impact, peut stimuler la réflexion, l'empathie et la prise de conscience, mais elle requiert une attention particulière de l'enseignant. L'œuvre peut aussi être source de doute et d'incompréhension pour ce jeune public peu habitué à côtoyer cette expression artistique. Aussi, cet aménagement didactique dans la formation de l'élève doit respecter les programmes scolaires du secondaire. C'est pour cela que l'œuvre d'art et son approche sensible sont des outils qu'il faut questionner dans la pertinence de l'EDD.

L'étude d'œuvres d'art engagées dans l'urgence écologique est-elle un levier pour éduquer au développement durable en classe de géographie ?

¹⁴Définition reprise dans Gibert, A-F (2020). *Éduquer à l'urgence climatique*. Dossier de veille de l'Institut français de l'Éducation, n° 133

En effet, le contexte d'un enseignement interdisciplinaire et l'approche sensible dans l'enseignement didactique de l'EDD peuvent être des leviers pour sensibiliser les élèves à l'urgence climatique.

Pour répondre à cette problématique, il convient de saisir la pertinence de l'enseignement par l'approche sensible dans l'éducation au développement durable et d'analyser la place de l'art engagé dans ce contexte. La démarche scientifique adoptée dans ce mémoire combine une étude théorique et une mise en pratique.

Dans un premier temps, l'analyse des recherches actuelles dans différents sujets, EDD, approche sensible et éducation artistique, permettent d'illustrer le « tournant pédagogique »¹⁵ et didactique qui a lieu autour de l'EDD ainsi que de l'enseignement par l'approche sensible. Comme le souligne Natalia Chernyuk « le système éducatif aurait besoin d'une révision radicale de ses approches pédagogiques, d'une mise en résonance avec le contexte sociétal »¹⁶, passant, selon elle par une plus grande place donnée à l'empathie, aux émotions et donc au sensible. L'EDD est analysé dans son aspect de question socialement vive et d'éducation à. Puis, cette éducation est étudiée par le prisme de l'approche sensible dans le contexte d'urgence climatique. Cette analyse met en lumière l'importance pédagogique de ces conceptions dans la formation du futur citoyen et le recours de l'art en EDD. La reconnaissance de ces notions, leurs apports pour la formation et construction de l'élève et du citoyen ainsi que leurs inscriptions dans les attendus ministériels, permet de faire le choix de l'œuvre d'art qui servira à l'approche sensible : The Weather Project d'Olafur Eliasson, présentée à la Tate Gallery en 2003 à Londres. Par sa dimension immersive et abstraite, l'œuvre permet à l'élève de mobiliser ses émotions et sensations et d'aborder plusieurs points clés de l'EDD. Cette réflexion théorique doit ensuite être

¹⁵Ici, l'utilisation de « tournant pédagogique et didactique » se comprend comme étant le questionnement de certains enseignants et chercheurs sur l'approche sensible en classe dans différentes disciplines ainsi que leurs réflexions sur une mise en place plus pertinente de l'EDD. Ce sont des nouveaux choix didactiques des professeurs sur la prise en compte de l'individualité de chaque élève que je choisis d'évoquer à travers le terme de « tournant pédagogique », soit, une plus grande place donner à la sensibilité de chacun. L'utilisation de ce terme de « tournant » est, selon moi, d'autant plus impactant quand il se comprend comme nécessaire dans cette période d'urgence climatique. Il présente les différents outils mis en place par les professeurs et évoqués par les chercheurs comme des moyens de transformation des manières de penser l'EDD. L'approche sensible et l'art sont certains de ces outils. Ces nouvelles idées de pensées pédagogiques se retrouvent dans des ouvrages tels que *L'art à l'école : réconcilier le sensé et le sensible* du haut conseil de l'éducation artistique et culturel ou encore *Les méthodes en pédagogie* de Marc Bru et *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* de Barbara Bader et Lucie Sauvé

¹⁶Chernyuk, N. (2013). Sociétés. vol. 121. *La dimension du sensible dans l'apprentissage et l'optimisation de la transmission du savoir* [En ligne] pp. 93-100

confrontée à la réalité, en classe, pour évaluer concrètement l'impact de ces approches sur la formation des élèves.

Une seconde partie, plus pratique, de mise en place de séances construites d'après les recherches théoriques ainsi que le programme d'une classe de 3^e permettra de comprendre la réception de cet enseignement par les élèves. Les résultats de cette mise en pratique seront ensuite étudiés et discutés afin d'envisager des pistes pour renforcer l'intégration de l'art engagé dans l'EDD, l'apport pédagogique et la formation du futur citoyen.

Première partie : Cadre théorique

I. L'éducation au développement durable en cours de géographie ; Une approche par l'art

L'EDD inclut des dimensions sociales, économiques et environnementales. Elle doit promouvoir des modes de vie plus durables par plusieurs thèmes tels que la biodiversité, la gestion des ressources, la diversité sociale et la place de l'économie dans les changements environnementaux. L'ECC, quant à elle, se concentre sur le phénomène du changement climatique. Elle sensibilise aux causes, aux conséquences, et aux solutions liées à l'urgence climatique. Cette approche est intégrée dans l'EDD.

A. Une question socialement vive dans une période d'urgence climatique, des attentes dans l'éducation

1. Comprendre L'EDD, son histoire et la place de l'écologie dans l'éducation

L'éducation au développement durable est aujourd'hui totalement assumée dans l'éducation et les programmes des différents cycles et niveaux. Pourtant, la place de l'environnement, puis de l'écologie et finalement celle du développement durable n'a pas toujours été aussi nette et mise en valeur au sein de l'Education Nationale.

Dans les années 70, l'idée d'éducation à l'environnement s'illustre par un contact des élèves avec la nature. Cela passe par la mise en place des premiers Centres Permanents d'Initiatives pour l'Environnement, créés par l'Etat Français en 1972, à la suite de l'institution du premier ministère de la protection de la nature et de l'environnement. Ce centre présente ses activités éducatives d'abord comme « découverte de la nature ». Ces groupes associatifs avaient pour objectif de promouvoir une pédagogie pour tous à une échelle locale, avec notamment des interventions sur le terrain. Cette approche d'observation et de compréhension de l'environnement est alors encouragée par l'Education Nationale dès 1977 et par la parution de la circulaire n°77-300. La notion de responsabilité éducative est déjà soulignée à cette époque¹⁷ en intégrant la dimension environnementale dans toutes les matières.

¹⁷« Il est important que l'élève acquière une attitude de responsabilité à l'égard du devenir de son environnement. » Ministère de l'Éducation Nationale. (1977). Circulaire n° 77-300. p-1

À la suite d'initiatives militantes, l'éducation relative à l'environnement (ERE) apparaît au sein d'établissements scolaires avec pour objectif la défense de la nature. Cet enseignement est né de la prise de conscience des problèmes environnementaux à l'échelle mondiale et de la mobilisation des réseaux associatifs.¹⁸

Puis, dans le milieu des années 80 et officiellement en 1990, le réseau *Ecole et Nature* voit le jour pour proposer une nouvelle réflexion pédagogique, tendant vers une transformation sociale.

Comme le souligne M. Jacqué, « les premières publications et outils développés par ses militants s'inspirent des méthodes pédagogiques parallèles et déclinent le rapport à la nature sous un angle bien plus poétique, sensoriel, sensible, imaginaire, que scientifique »¹⁹ (2016). Cette perspective montre que l'ERE ne se limite pas à une transmission de savoirs scientifiques, mais cherche aussi à éveiller une sensibilité et une curiosité envers la nature. Mobiliser l'imaginaire et les émotions permet d'impliquer davantage les élèves en faisant appel à leur vécu et à leurs sentiments, susceptible d'influencer plus durablement leurs comportements et leurs choix de société.

L'éducation naturaliste laisse au fil du temps place à une éducation de la gestion de l'environnement et des enjeux.

Finalement, en 2003, le Ministère de l'Éducation ajoute à l'Éducation Relative à l'Environnement la notion de Développement Durable. Puis en 2007, la France lance la deuxième phase de généralisation de l'Éducation au Développement Durable. Cette phase s'inscrit dans le cadre institutionnel de la Charte de l'environnement et dans le cadre mondial de la « Décennie pour l'éducation au développement durable » promue par l'ONU. L'intégration de l'EDD dans les programmes scolaires est renforcée, les initiatives de promotion de l'environnement et de protection de la nature dans les établissements sont multipliées, et les enseignants sont formés. À la préservation de la nature sont intégrées des questions de dimensions économiques, sociales, et culturelles du développement durable.²⁰

2015 est une année charnière à l'échelle nationale et internationale pour ce qui est du développement durable. L'accueil de la COP 21 à Paris met en place des nouveaux objectifs écologiques, tels que l'Agenda 2030, et pédagogiques. La Circulaire n° 2015-018 doit dresser le

¹⁸ Balslev, K et Naef, L. (2024). Enseigner en intégrant l'urgence climatique : propos d'enseignant·es en formation, *Éducation et socialisation* [En ligne], n°72

¹⁹ M, Jacqué. (2016). L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique. *Cahiers de l'action*, 47(1), 13-19. <https://doi.org/10.3917/cact.047.0013>.

²⁰ Bulletin Officiel Education Nationale : Circulaire n° 2007-077

portrait des objectifs de déploiement d'une éducation au développement durable pour la période de 2015 à 2018. En plus, de rappeler que l'Éducation au Développement Durable n'est pas une discipline à part entière, mais qui s'intègre à l'intérieur de chaque discipline et des champs disciplinaires, cette circulaire renforce l'obligation de cette éducation, avec une formation des enseignants et un suivi de l'efficacité des nouveaux dispositifs pédagogiques. Des « coins nature » et des « éco-délégués » doivent être créés dans les établissements. Cette circulaire devait, d'une certaine manière, préparer le terrain pour une mise en place plus concrète pour la rentrée 2020. C'est d'ailleurs au sein de cette circulaire que l'on retrouve pour la première fois un réel intérêt pour le terme de changement climatique, terme qui est repris une dizaine de fois. Des projets plus concrets sont proposés comme « produire et nourrir autrement ». Des propositions de débats sur des « simulations de négociations sur le changement climatique » sont également proposées. Le développement durable doit prendre une forme concrète pour les élèves.

Cet engagement dans une éducation plus écologique avec un attrait important pour le développement durable est particulièrement important en 2019, lorsque le Ministère de l'éducation décide « de renforcer les éléments ayant trait au changement climatique au développement durable et à la biodiversité ». Ainsi, le Conseil supérieur des programmes demande à différents scientifiques et experts de construire des enseignements en donnant une place plus nette au changement climatique et au développement durable. C'est au sein de la Circulaire n° 2019-121 que des termes plus forts comme *lutte contre le réchauffement climatique* et *mobilisation forte* sont employés pour mettre en 2020 des programmes scolaires plus engagés, basés sur les objectifs de l'agenda 2030 de l'ONU.

2. *L'urgence climatique est-elle au programme ?*

Il est facile de faire le constat que le terme d'urgence climatique n'est jamais employé au sein des textes de l'Éducation Nationale. Pourtant, l'ONU et Antonio Gueterres²¹, son secrétaire, ainsi que l'UNESCO tirent la sonnette d'alarme en mettant en haut de leurs textes officiels ce terme d'urgence climatique.

²¹ Nations Unies. (s.d.). *La crise climatique – Nous pouvons gagner la course*. <https://www.un.org/fr/un75/climate-crisis-race-we-can-win> Consulté le 8 mai 2025

Pourquoi l'Éducation Nationale française ne l'emploie pas, alors que l'urgence climatique est plus que jamais d'actualité ?

La notion d'urgence climatique est utilisée par de nombreuses organisations et associations internationales. C'est une notion forte, alarmante qui semble entrer en confrontation avec le langage neutre et non alarmiste des documents officiels de l'EN. Pour de nombreuses personnes ce terme est attaché à celui de la peur et de l'angoisse.

Il est donc légitime de se demander si l'enseignant a le droit de parler d'urgence climatique en classe ?

Car aujourd'hui l'éducation au développement durable est face à la notion de crise écologique. Comme le souligne Francine Paillaud, il est temps de laisser les notions plus en arrière pour offrir aux jeunes la possibilité de choisir ce qu'ils pensent être essentiel pour leur futur et donc ne donner plus de place à leur subjectivité et aux pratiques.²² Les élèves sont les futurs acteurs de leur environnement et l'urgence ne doit pas être mise de côté.

Il est donc urgent d'expliquer aux élèves que les catastrophes climatiques deviendront de plus en plus fréquentes dans les années à venir. Il est crucial qu'ils comprennent l'importance de se préparer à ces défis en développant une résilience collective au sein de leur génération.

3. *Quels problèmes rencontrent l'EDD ? De l'éco-anxiété, de l'éducation à ... à la question socialement vive*

L'EDD est complexe par le nombre de notions qui doivent être abordées. S'y trouvent la durabilité, la justice sociale, les économies ou encore le changement climatique. De plus, les enseignants ne sont pas toujours formés à ces spécificités ; ce qui peut limiter leurs capacités à aborder ces sujets. La complexité de l'EDD est d'autant plus palpable depuis 2018 et les appels à manifester des étudiants pour le climat, initiés par Greta Thunberg²³. Les élèves quittant les classes pour aller manifester sont depuis peu soutenus par certains professeurs qui sentent leur devoir d'enseignement dans l'écologie s'accroître²⁴.

²² Pellaud, F. (2011). Introduction. *Pour une éducation au développement durable*. Éditions Quæ, pp. 7-9.

²³ Le Monde. (2018, 13 décembre). *Greta Thunberg, la petite Suédoise en "grève scolaire" pour le climat*. https://www.lemonde.fr/climat/visuel/2018/12/13/en-suede-greta-thunberg-en-greve-scolaire-pour-le-climat_5396984_1652612.html

²⁴ Balslev, K & Naef, L. (2024). *Enseigner en intégrant l'urgence climatique : propos d'enseignant-es en formation, Éducation et socialisation*, numéro 72

Ce changement de paradigme de la part de la nouvelle génération est aussi instable notamment par l'apparition du phénomène d'éco-anxiété²⁵ particulièrement importante chez les jeunes.²⁶ Avec des annonces quotidiennes de catastrophes naturelles dues au réchauffement climatique, le constat d'un héritage environnemental incertain, une pression sociale et un sentiment d'impuissance font que cette submersion atteint un quota de saturation émotionnelle et de peur du futur, particulièrement d'un futur qui semble être voué à sa perte :

Pouvant être défini comme un réel trouble psychologique, l'éco-anxiété est le plus souvent un moteur dans l'action écologique. Seulement, ce moteur doit trouver la force et le courage de dépasser la peur et l'inaction, d'où l'importance d'un enseignement au changement climatique et au développement durable accompagnateur de l'élève éco-anxieux.²⁷

Pourquoi la mise en place de l'EDD est-elle toujours autant remise en question ?

L'EDD pose aujourd'hui plus de questions qu'elle n'apporte de réponses. En effet, c'est d'abord la notion d'échelle d'enseignement qui pose problème. Faut-il penser local ou planétaire ? Vaut-il mieux parler sur un temps long ou sur un temps court ? Et pour quelle génération ? Quelles sont les priorités des futures générations concernées ? Comment ne pas tomber dans l'activisme ? Comment ne pas être trop politique ? Faut-il mettre de côté l'éducation au développement durable pour se concentrer uniquement sur une éducation au changement climatique ? L'EDD délégitime-t-il l'institution en laissant libre cours à des savoirs non validés ?²⁸

Ces questions et ces incertitudes se retrouvent dans les concepts d'éducation à et de questions socialement vives.

La complexité de l'EDD réside dans sa notion de transversalité. La transversalité représente l'essence même d'une éducation à selon Angelas Barthes, dans son ouvrage « Dictionnaires des Éductions à... » . Les « Éductions à... » englobent une série de parcours éducatifs, tels que l'éducation à la santé ou à la citoyenneté, visant à engager les jeunes tout en

²⁵Théorisé par Véronique Lapaige en 1996

²⁶ « 46 % ont moins de trente-cinq ans et 74 % ont moins de quarante-cinq ans » d'après l'Institut française d'EMDR datant de 2023

²⁷ Hiridjee, K. (2022). L'éco-anxiété : Entre angoisse et lucidité. *Dossiers Cairn*, n°22.

https://shs.cairn.info/dossier/CRNDOSS_022_0001?lang=fr

²⁸ Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éductions à »*. L'Harmattan. pp-93

développant des compétences transversales essentielles pour un avenir durable. Elles sont centrées sur des thématiques spécifiques liées aux enjeux sociétaux contemporains, les différenciant ainsi des approches disciplinaires traditionnelles. Angelas Barthes définit ces éducations comme une aide à la compréhension des questions de société. De plus, elles mettent davantage l'accent sur les valeurs, en prenant « en charge la formation cognitive mais aussi émotive et morale » de l'apprenant²⁹.

Toujours selon la chercheuse, l'EDD est une éducation à... qui donne comme sens à l'éducation celui d'un moteur de transformation sociétale. L'EDD va au-delà de l'éducation formelle car c'est une éducation instable, selon Jollivet³⁰, par les notions « hybrides » qu'elle insuffle. Ces savoirs sont hybrides car ils sont manipulés par tous, scientifiques, politiques et communs. L'auteur insiste sur la notion d'expérience et d'activité collective, qui semble selon elle, permettre, en particulier pour l'EDD, un engagement de l'élève.

L'EDD, et encore plus l'urgence climatique, sont donc bien des questions socialement vives. Elles portent ce nom car elles sont d'actualités au niveau de la recherche, de la société et ainsi dans la classe.³¹ Une question socialement vive est également au cœur de controverses notamment dans les décisions gouvernementales (l'expression de développement durable est entièrement politisée à partir du rapport de Brundtland en 1987) et, est principalement alimentée par une médiatisation forte. Le savoir est « non-stabilisé »³² et l'enseignant peut alors se sentir démuni face à celui-ci, notamment pour garder un caractère neutre.

Comme évoqué plutôt, l'EDD remet aussi en question la neutralité de l'enseignant dans cet enseignement de la controverse théorisée par Jean-Pierre Kelly.³³ Audrey Prunell explique dans son mémoire de fin d'étude, *l'enseignement du changement climatique à l'école primaire*, que l'enseignant peut se servir de cette notion contestée de développement durable, de notion vive, et d'en tirer parti dans son enseignement en proposant aux élèves différentes perspectives, tout en les incitant à affiner leur esprit critique en analysant les arguments de diverses parties. Ce

²⁹ Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan. pp.8

³⁰ Jollivet M. (dir.) (2001). *Le développement durable, de l'utopie au concept, de nouveaux chantiers pour la recherche*. Paris. Elsevier SAS.

³¹ Simonneaux, L. (2008). *L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable*. Pour. N°198. pp.179-185

³² Ibid.

³³ Kelly, J.-P. (2003). *Enseigner la controverse*. Presses de l'Université Laval.

qui aide ainsi à approfondir la compréhension des enjeux et encourage les élèves à faire des choix plus informés sans remettre en doute la neutralité de l'enseignant. Ceci met en action des élèves éco-anxieux ou même éco-sceptiques et favorise un engagement plus actif. C'est une construction éducative globale et individualisée qui permet aux étudiants d'utiliser des notions scientifiques ainsi que émotionnelles, qui leur sont propres, pour s'approprier les différentes notions du DD et construire leur choix et solutions pour le futur.

Finalement, l'éducation au développement durable doit saisir toutes ses limites, telles que les inégalités sociales et territoriales des établissements scolaires et s'inscrit dans le présent. La portée vive de cette éducation favorise le questionnement des décisions futures qui feront le monde. L'EDD peut se comprendre comme une éducation citoyenne, et comme un projet ou un processus de transformation socio-culturelle.

B. L'éducation par le sensible dans l'EDD

1. Les apports de l'éducation sensible dans l'enseignement de l'EDD

Les éducations à, comme évoquées précédemment, sont transversales. Elles ne s'expriment plus simplement dans la sphère disciplinaire, mais dans une éducation plus globale se concentrant notamment sur les sphères cognitives, émotionnelles et comportementales. Par conséquent, il est peut-être pertinent d'utiliser une éducation par l'approche sensible et expérientielle pour ces enseignements. En effet, si « traditionnellement, la sensibilité et les émotions sont considérées comme des chevaux sauvages dont il faut réprimer les ardeurs »³⁴, se sont aujourd'hui ces mêmes ardeurs qui sont reconnues comme mécanisme d'engagement de l'élève dans les apprentissages.

Aujourd'hui, les recherches sur les émotions³⁵ et sentiments montrent qu'ils sont essentiels dans l'apprentissage des connaissances et du savoir.

L'éducation par l'approche sensible prend en considération la sensibilité et l'expérience de chaque apprenant. Laisser la place à la subjectivité de chacun concernant le vivant permet à

³⁴ Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité de Myriam Lemonchois. p.163

³⁵ Gobin, P., Baltazart, V., Simoës-Perlant, A. & Stefaniak, N. (2021). *Émotions et apprentissages*. Dunod.

l'élève, de manière cognitive, de développer son imagination ainsi que sa propre réflexion sur son lien aux environnements et la nature.³⁶

L'éducation par l'approche sensible se concentre sur l'apprenant dans sa globalité, en prenant en considération sa dimension sensible et ontologique profonde³⁷. De cette manière, l'élève prend conscience de sa singularité, de son existence en tant qu'être en relation avec le vivant. En prenant conscience de lui et de sa place dans l'environnement, l'élève développe une plus grande confiance en l'enseignant qui lui laisse un espace d'émancipation, ce qui crée un environnement positif, d'émancipation et donc encourageant pour apprendre³⁸.

Cette éducation par le sensible se met en place en prenant en compte les expériences de chacun. Donner une place importante à la sensibilité dans l'enseignement permet à l'élève de reconnaître sa propre culture et sa propre identité pour pouvoir accueillir plus facilement celle des autres. L'élève s'inscrit ainsi dans une « collectivité monde »³⁹ : un être humain qui se situe sur la même planète que les autres. Une même planète qui doit donc être protégée. L'enseignement par le sensible aide à la construction d'un (éco)citoyen. Les élèves saisissent leurs droits, leurs devoirs et leurs missions dans le projet global de la vie en communauté.

En effet, selon Marie Jacqué « la formation de l'écocitoyen ne relève plus d'une pratique pédagogique associée à un projet politique ou moral, mais d'un processus de socialisation, d'intériorisation de normes à même de développer des comportements adéquats aux formes dominantes de prise en charge de l'environnement. »⁴⁰ Pour une intériorisation complète des valeurs de l'écocitoyen, les émotions et les sensations ne doivent plus être mises de côté mais au contraire totalement incorporées dans le processus d'apprentissage.

³⁶ Planche, E. (2018). *Eduquer à l'environnement par l'approche sensible : Art, ethnologie et écologie*. Lyon. Chronique sociale

³⁷ La dimension ontologique permet à l'élève de saisir sa manière d'être dans le monde et de se situer par rapport à lui-même et son environnement.

³⁸ Lorsqu'un enseignant valorise la dimension ontologique, il montre à l'élève qu'il est considéré dans sa globalité, individualité et donc cela crée un climat de confiance. Cette réflexion se retrouve notamment dans La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires de Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193–211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>

³⁹ Pruneau, D & Lapointe, C. (2002), « L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement », *Éducation et Francophonie*, vol. 30, n°2

⁴⁰ Jacqué, M. (2016). L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique. *Cahiers de l'action*, 47, 13-19. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cact.047.0013>

En allant même encore plus loin, pour Jean-Marc Lange, en citant le travail de Marie-Louise Martinez-Verdier, l'EDD doit aujourd'hui viser à la co-construction des identités citoyennes et des savoirs à travers différentes pratiques. Ainsi, cette co-construction écocitoyenne se divise en cinq composantes, qui sont elles-mêmes toutes sensibles : La sensibilité écologique à l'environnement, la sensibilité écologiste, la sensibilité éco-civique (à partir de connaissances disciplinaires qui construisent un regard critique et réflexif), la sensibilité éco citoyenne (avec une dimension cette fois plus politique et une participation démocratique) et une sensibilité éco responsable (qui, se manifeste par des actes et une nouvelle manière de penser et de s'engager). Ici, c'est donc un développement de la sensibilité globale de chacun qui doit être travaillé au sein de l'EDD.⁴¹

On pourrait donc également parler de construction d'un citoyen sensible par l'intermédiaire d'une éducation à l'engagement.

L'éducation par l'approche sensible dans l'EDD semble d'autant plus pertinente lorsqu'on sait à quel point l'intériorisation des valeurs de protection de l'environnement est au cœur de cet apprentissage.

Bernard Perret, reprenant le travail de recherche du philosophe Jean-Pierre Dupuy, rappelle que « L'expérience tend à prouver que les êtres humains ont la faculté d'occulter les informations qui ne cadrent pas avec leurs convictions préétablies, les certitudes partagées dans leur milieu social ou les évidences quotidiennes dans lesquelles ils sont immergés »⁴². Ainsi, il est primordial de changer la perception des élèves sur le dérèglement climatique et de leur faire intérioriser ce changement qui aura inévitablement un impact sur leur avenir. Comme l'évoque Bernard Perret par la suite, il faut faire passer la préoccupation de l'avenir à côté de celle de demain.⁴³ Et, cela peut donc passer par l'approche sensible.

⁴¹Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*, 23. hal-02463747

⁴²Perret, B. (2017). L'urgence climatique. *Sens-Dessous*, 19, p. 19-28
<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/sdes.019.0019>

⁴³Ibid.

2. L'éducation expérientielle : une facette non négligeable dans l'éducation par l'approche sensible permettant une construction de l'être et de sa relation avec le monde

L'apprentissage expérientiel s'illustre par le contact direct avec la réalité étudiée. De cette manière, il regroupe la sensibilité et les émotions de chacun dans une activité qui demande l'action intellectuelle et physique de l'apprenant, en se servant de son vécu, de ce qu'il connaît déjà, de son histoire. Diane Pruneau et Claude Lapointe définissent l'apprentissage expérientiel comme un « processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysique et social. »⁴⁴ C'est donc une mise en pratique des connaissances et du vécu d'un individu avec et dans un environnement réel. Il se fait souvent en trois temps. D'abord, l'élève se saisit de l'environnement d'après ses connaissances et son vécu. Dans un second temps, il s'approprie cet environnement et l'objet d'étude en le confrontant cette fois à son histoire et l'intègre dans son expérience. Une troisième étape est révélée par Steinaker et Bell⁴⁵ comme « l'identification émotive à l'expérience »⁴⁶, c'est-à-dire l'intériorisation de cette dernière.

Le groupe de pensée spatiale⁴⁷ rassemble des chercheurs et artistes qui explorent de nouvelles manières de penser et de vivre les espaces à partir du vécu sensoriel. Ils privilégient l'immersion, la perception et le ressenti par des outils comme la cartographie subjective ou les créations artistiques. Ces approches permettent une lecture personnelle des territoires et de leur formation. C'est notamment pertinent face à un monde en transformation et aux bouleversements écologiques que l'on peine parfois à saisir par l'unique discours scientifique. Cette démarche s'inscrit dans l'EDD en offrant aux élèves une nouvelle manière de réfléchir à l'impact de leur émotion en géographie, grâce à leur vécu et leur lien avec les lieux. La démarche de géographie expérientielle offre ainsi une place à l'engagement artistique comme levier de prise de conscience et de transformation du monde.

⁴⁴ Pruneau, D & Lapointe, C. (2002), « L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement », *Éducation et Francophonie*, vol. 30, n°2

⁴⁵ Steinaker, N., Bell, R., 1979. *The Experiential Taxonomy*. Academic Press, New York.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Caroline Leininger-Frézal et Cédric Naudet, « Pistes pour une géographie expérientielle dans l'enseignement », *Géoconfluences*, mars 2024.

<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/pistes-geo-experientielle>

L'apprentissage expérientiel s'associe à l'apprentissage sensible par le fait qu'il apporte une notion plus réelle à la sensibilité. Il permet la prise de conscience de cette dernière et de l'affectivité. En effet, Delay rappelle que les connaissances se construisent à partir du vécu⁴⁸. Un vécu qui passe par l'actif et l'affectif.

Cet apprentissage concret est ainsi individualisé parce que chacun possède ses propres expériences et ses propres émotions.

Les bienfaits de cet apprentissage ont été et sont encore aujourd'hui démontrés, comme avec Conrad et Hedin⁴⁹ qui précisent que l'apprentissage expérientiel augmente l'estime de soi, l'autonomie de l'apprenant et développe un nouvel intérêt de l'école pour ce dernier. Cette démarche accroît aussi le sentiment de responsabilité ainsi que le désir d'implication dans le milieu social.⁵⁰

L'approche expérientielle dans l'EDD invite à mettre, également, en avant l'approche holistique. Cette approche permet d'inclure, aux côtés des notions scientifiques, la personne dans sa globalité, reconnaissant l'importance des relations entre l'individu, la communauté et l'environnement. Dans son article *Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant* (2020), Virginie Boelen propose une approche qui valorise la subjectivité de l'apprenant et son lien avec la nature. Elle souligne l'importance de la conscientisation de l'environnement sur soi. L'EDD par l'approche holistique doit accompagner les élèves à développer une pensée critique de leur place dans le monde, notamment face aux événements des catastrophes liés aux changements climatiques, en favorisant une mobilisation écocitoyenne.⁵¹ Cette approche holistique stimule la construction de l'individu au plus profond de lui. De plus, l'élève peut développer ses propres valeurs, par son contact avec les autres, et donc, favoriser également l'inclusion, menant ainsi au bien-être global dans un environnement qu'il s'est approprié.⁵²

⁴⁸Delay, R. (1996). *Forming knowledge : Constructivist learning and experiential education*. In The Journal of Experiential Education, Vol. 19 (2), pp. 76-81

⁴⁹Conrad, D., Hedin, D. (1995). *National assessment of experiential education : Summary and implications*. In Experiential Learning in Schools and Higher Education, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, pp. 382-403.

⁵⁰Ibid.

⁵¹Boelen,V. (2020). « Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 15 - 2 et Monnier, C.

(2009). Crise écologique, crise ontologique ? Les représentations de la nature et de l'Homme du point de vue de l'inconscient. *Le Sociographe*, 29(2), 41-46. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/graph.029.0041>.

⁵²Souza et Halafoff, A. (dir.). *Re-enchanting education and Spiritual Wellbeing*. Fostering Belonging and meaning-making for global citizens, (p. 7-22). London : Routledge.

Le fait de se concentrer sur une éducation sensible et de tendre vers une approche holistique permet de construire une identité plus écologique (Thomashow, 1995)⁵³ et, de ce fait, plus en accord avec les valeurs insufflées par l'UNESCO sur le développement durable.

André-Frédéric Hoyaux accompagne ce chemin de pensée par l'idée de phénoménologie. Il définit ce terme comme « la science qui traite de la relation qu'entretient et/ou que construit l'homme avec ce (choses) et ceux (êtres) qui l'entourent »⁵⁴. En effet, chacun perçoit le monde d'une certaine manière et évolue dans celui-ci de la façon dont il le perçoit. Son évolution est individualisée⁵⁵. Or, cette perception peut être déconstruite en géographie. En effet, chacun a sa représentation du monde, or l'objectif commun de l'éducation au développement durable est en partie de faire saisir l'urgence climatique, et donc, d'éclater certaines bulles individuelles encore présentes chez certains. De la même manière, même si chacun perçoit une œuvre de façon différente, il est intéressant que l'individu prenne conscience que son regard n'est pas le seul sur cette œuvre.⁵⁶ En changeant sa compréhension d'un phénomène, nous changeons notre réalité. L'art est un outil phénoménologique.

L'élève saisit son intériorité et celle des autres. Une œuvre créée dans un lieu pour un certain public ne portera pas le même discours si elle est lue dans un autre environnement. La difficulté de l'utilisation de l'art, principalement de l'art engagé, s'illustre dans la compréhension du contexte par les élèves.

L'approche holistique et sensible, dans l'éducation expérientielle, apporte, une complémentarité à l'EDD au-delà des notions scientifiques. En plus de l'expérience, « l'élève se connecte à ses impressions et ses intuitions de telle façon que la prise de conscience de ces connexions rend ces apprentissages plus signifiants »⁵⁷. Ainsi, cela est pertinent dans la construction de l'identité écologique par la conscientisation de l'autre, du vivant et de sa propre appartenance à ce tout et à la nature.⁵⁸

⁵³ Thomashow, M. (1995). *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge (MA): MIT Press

⁵⁴ Hoyaux, A.-F. (2009). *Phénoménologie et géographie*. <https://shs.hal.science/halshs-00380150>

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Volvey, A. (2014). *Entre l'art et la géographie, une question (d')esthétique*. Belgeo. Revue belge de géographie, 3, Article 3. <https://doi.org/10.4000/belgeo.13258>

⁵⁷ Boelen, V. (2020). « Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 15 - 2

⁵⁸ Ibid.

C. Éducation au développement durable, une place pour l'éducation à l'art contemporain ?

Comme le rappelle Giulia Herres Terraz, dans son mémoire *La sensibilisation au développement durable à travers les arts plastiques*, « l'expérience esthétique est le produit d'une rencontre active entre le « soi » et « l'objet esthétique »⁵⁹. L'expérience esthétique est donc une phase, qu'on pourrait nommer phase de sensibilisation, qui permet de faire l'expérience de l'œuvre et de se l'approprier grâce aux différents bagages vécus et sensibles qui accompagnent chaque individu. Elle rappelle également que l'expérience esthétique n'est pas forcément produite lors d'un contact avec l'art mais peut avoir lieu avec un paysage.

Cette recherche démontre que l'art peut être un outil sensible dans l'éducation par l'approche sensible.

De plus, les cours de géographie sont vécus par les apprenants comme une rencontre avec le monde, une découverte et une recherche de compréhension de son fonctionnement complexe. Les élèves doivent se confronter directement à ce monde. Selon Jean-François Thémimes, le rapport géographique que l'enseignant entretient avec sa classe fonctionne comme « un processus de structuration des rapports individuels à la réalité dans leur dimension de spatialisation »⁶⁰. C'est aussi une rencontre active entre le soi et l'extérieur.⁶¹ L'œuvre d'art peut être ainsi un nouvel intercesseur entre soi et le monde.

1. Une formation (éco)citoyenne et culturelle

La notion de citoyenneté comprise dans les attendus du Ministère de l'Education Nationale peut se définir en « deux pôles : allégeance et acceptation de l'ordre social et politique

⁵⁹Herres Terraz, G. (2023). *La sensibilisation au développement durable à travers les arts plastiques*. Education. dumas-04155648

⁶⁰Thémimes, J.-F. (2004). *Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ?* L'information géographique, 68(3), Article 3. <https://doi.org/10.3406/ingeo.2004.2952>

⁶¹Les cours de géographie peuvent être présentés selon quatre types de pratiques d'enseignement selon Jean-François Thémimes : La transmission d'une vision autocentrée du monde, l'initiation à un (d') autre(s) accès au monde, non encore familier(s), la distanciation critique vis-à-vis de représentations sociales du monde et la construction d'une pratique spatiale réflexive. Ainsi, l'enseignement de géographie est complexe par la diversité des attitudes que l'on peut avoir à son contact. Thémimes, J.-F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : Un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? Cybergeog. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.4325>

d'un côté, participation à sa construction, de l'autre (Leca, 1986) »⁶². C'est-à-dire, que l'individu doit se conformer aux structures sociales et politiques en place en participant à leur transformation et évolution notamment par le débat ou les mouvements sociaux comme l'inscription dans des associations. Cela passe par des cours d'enseignement moral et civique pour comprendre l'organisation étatique de la France par exemple ou encore les programmes d'Histoire et de Géographie qui explorent les différents mouvements politiques du monde. Les élèves doivent ainsi prendre « progressivement conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités. »⁶³ Cette éducation à la citoyenneté implique également l'idée d'une participation des individus aux choix collectifs passant à l'école par le concept du débat. Charlène Ménard présente la construction des élèves vers les citoyens comme un « appel à leur sensibilité, à développer leur esprit critique dans une démarche individualisante pour qu'ils arrivent d'eux-mêmes, en faisant appel à la raison »⁶⁴.

La construction du citoyen s'accompagne de l'idée de d'acceptation de l'autre pour maintenir une société stable et tolérante. Le contact avec l'art et l'éveil artistique favorise le développement de l'empathie de l'élève, de l'enfant et de l'adolescent. Et ainsi développer une réflexion sur le bien commun et la beauté du monde qui nous entoure, afin d'agir en faveur de leur préservation.

En effet, la formation citoyenne passe aussi par l'art. Comme le rappelle la Charte pour l'éducation artistique et culturelle, le contact avec l'art « permet l'émancipation de la personne et du citoyen à travers le développement de sa sensibilité par sa créativité et de son esprit critique ». Aussi, « l'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain. »⁶⁵

De plus, l'enseignement artistique et celui du développement durable s'inscrivent dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour construire une culture commune à tous les élèves. À l'intérieur de ce socle, permettant de dessiner un horizon commun à tous⁶⁶, on retrouve le premier domaine de l'utilisation du langage, des arts et du corps. Ce domaine peut être étudié en présentant une œuvre d'art en classe pour une éducation au développement durable. Le

⁶²Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), pp. 69-88. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>

⁶³Eduscol. Le parcours citoyen de l'élève. Consulté le 15 septembre 2024

⁶⁴Ménard, C. (2017). *Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : L'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique*. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 46, Article 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2681>

⁶⁵Ministère de la culture. (2016). Charte pour l'éducation artistique et culturelle

⁶⁶Laval, C. (2011). « L'éducation ou le commun de l'humanité », *La Pensée*, janvier-mars

deuxième domaine met en avant l'accès à l'information et à la documentation, auquel l'EDD répond entièrement comme dans le domaine numéro 4 avec « la capacité à résoudre des problèmes ». Ce dernier domaine peut être travaillé en classe par un débat de fin de séquence sur la réflexion artistique et l'élaboration d'un nouveau discours d'œuvre. Cette réflexion sera présentée dans la suite de ce mémoire. Finalement, le domaine numéro 3 : « la formation de la personne et du citoyen » est entièrement travaillé lorsque l'EDD et l'art sont croisés. En effet, travailler sur ces deux études transversales aide à stimuler la réflexion sur les choix personnels et la responsabilité individuelle, tout en développant la capacité à agir collectivement et à réfléchir en société.

L'utilisation du débat en classe est une porte d'entrée dans/ à la réflexion en société. C'est une construction de culture commune. En effet, comme l'a formulé Lipman, il faut « apprendre à agir de manière raisonnée »⁶⁷. Mais comme le rappelle Lange, il ne faut pas oublier la dimension sensible et affective qui entre dans l'élaboration des jugements et raisons⁶⁸. Ainsi, il est possible de constater que la formation du citoyen, de l'éco-citoyen, ce citoyen plus engagé dans la préservation de l'environnement, est complexe. Il faut prendre en compte l'individualité de chacun, sa sensibilité, son savoir, tout en acceptant d'écouter ceux des autres. Finalement, le fait de travailler l'EDD par l'art offre une ouverture d'esprit et un éveil de l'esprit critique qui sont tous les deux des clés dans la formation du citoyen de demain, dans ses choix pour un monde plus durable.

En approfondissant et en se concentrant sur l'idée de développement durable soutenue par l'UNESCO qui englobe les questions environnementales, sociales et économiques (les trois piliers du DD définis par John Elkington), de manière holistique, la formation du citoyen devient nécessairement globale. En effet, elle contient tous les aspects de son environnement. Le pilier de la culture, qui s'ajoute à cet ensemble, au début des années 2000, permet à l'art de prendre une place non négligeable dans les apprentissages. Par conséquent, le développement durable peut être étudié de manière transversale dans le cadre d'une formation citoyenne globale.

⁶⁷ Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

⁶⁸ Lange, J.-M. (2020). *Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène*. Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques, 23. hal-02463747

2. Pourquoi l'art contemporain est pertinent en cours de géographie dans la perspective d'une éducation par l'approche sensible de l'EDD ?

L'art est très peu utilisé en classe de géographie⁶⁹. Même si l'image est très présente par l'intermédiaire de la photographie, de la carte ou de l'image publicitaire, l'enseignant se sert le plus fréquemment de l'art uniquement comme support démonstratif de l'évolution d'un paysage, par exemple.⁷⁰ L'œuvre d'art dite contemporaine, comprenant ici les œuvres réalisées dès les années 1950 jusqu'à nos jours, est donc rarement exploitée et son esthétisme n'est pas considéré. Cependant, contrairement à une œuvre de l'art classique, les discours de l'art contemporain, et principalement de l'art abstrait, sont multiples notamment en ce qui concerne la préservation de la nature. Sans mettre en avant uniquement l'esthétisme d'un paysage ou d'une figuration, l'art contemporain permet une présentation plus diversifiée de la nature, de l'environnement et des relations avec les Hommes.

En cours de géographie, l'image sert d'outil et de support au discours de l'enseignant et selon Henry Geldzahler, l'art sert d'interface entre le monde et nous (« comme pour les bébés et leurs ours en peluche qui leur sert à comprendre la limite entre leur corps et le reste du monde »⁷¹). Ainsi, l'utilisation de l'art en classe n'est pas si éloignée de celle d'une image. Tout comme l'image, cette dernière doit être replacée dans un contexte pour être exploitée de manière plus efficace par les élèves.

L'utilisation de l'art, tout comme celle de l'illustration servant d'exemple aux propos de l'enseignant, invite l'élève à s'engager dans le cours, grâce à sa sensibilité. C'est un point de départ, une amorce, mais ce n'est pas une fin en soi, car le contact avec l'œuvre ou l'image doit être décortiqué au-delà des sentiments.

Ainsi, dans le cas de l'art engagé, sa présentation peut créer une prise de conscience écologique. L'émotion encourage l'engagement et, par la suite, le développement de

⁶⁹Très peu d'outils et d'articles recensant cette pratique sont disponibles sur internet ainsi que sur différents forums d'échange entre enseignants. Également, aucun ouvrage aujourd'hui ne se concentre exclusivement sur ce sujet. Dans le meilleur des cas, l'utilisation de l'art en géographie passe par une rapide présentation du street art dans une perspective de valorisation d'un espace urbain notamment.

⁷⁰La démonstration de l'évolution de l'utilisation du port de Delft peut se faire par la comparaison du port aujourd'hui avec celle de la toile *Vue de Delft* de Johannes Vermeer peinte en 1660. Cette utilisation de l'œuvre a pu se faire en cours de géographie comme démontré par l'enseignant D. Neuman du Lycée Saint Sernin de Toulouse. Cette toile démontre notamment des bateaux de pêche au hareng possible au XVIème siècle par le petit âge glaciaire.

⁷¹ Vander Gucht, D. (2014). *L'expérience politique de l'art*. Impressions nouvelles. Bruxelles p. 45

l'apprentissage. Il est tout de même prudent de rappeler que l'art engagé est un art à portée politique⁷², ce qui a d'autant plus d'impact dans un cours de question socialement vive.

Finalement, la phénoménologie⁷³ et l'approche holiste se croisent en cours de géographie par l'approche sensible. Ces deux approches appuient les recherches d'Edith Planche et de prendre la mesure de l'importance de l'approche sensible dans l'EDD à travers le prisme de l'art. Edith Planche se concentre plus particulièrement sur l'éducation à l'environnement, qui tend à disparaître au profit de l'EDD. Elle rappelle notamment que la culture est un des piliers du développement durable et, donc, qu'il n'est pas étrange de passer par l'art, qui est une éducation culturelle, pour éduquer au développement durable. Il est primordial de donner un sens sensible à notre regard sur le monde car il permet de le porter en affection et de donner un sens à nos actions : le scien-sible⁷⁴ : redonner du sens, sensible, à des notions plus scientifiques. Cette approche est donc bien phénoménologique et holistique.

L'art en géographie va au-delà de l'image, de la simple photographie. Sa dimension sensible et esthétique va au-delà du simple outil d'illustration. Comme le rappelle André. V, Couderchet. L et Hoyaux. A-F, une éducation sensible dans une période où la sphère médiatique influence beaucoup la construction du monde de chacun est nécessaire⁷⁵. L'élève doit se projeter au-delà de « son » monde de « sa » réalité.

Or, l'art peut aller au-delà de l'image en allant au plus profond de la sensibilité de chacun.

3. EDD une transversalité artistique

Comme démontré plutôt, le développement durable et l'art sont compatibles. En effet, depuis les années 1960, avec l'apparition de Land art, un art éphémère constitué d'éléments de la

⁷² Ibid.

⁷³Phénoménologie et l'approche ontologique se retrouvent dans la partie I.B.2 : L'éducation expérientielle : une facette non négligeable dans l'éducation par l'approche sensible permettant une construction de l'être et de sa relation avec le monde. Ces approches sont essentielles dans la compréhension de la pertinence de l'utilisation de l'art contemporain dans l'EDD.

⁷⁴Planche, E. (2018). *Eduquer à l'environnement par l'approche sensible : Art, ethnologie et écologie*. Lyon. Chronique sociale

⁷⁵André,V. Couderchet, L. Hoyaux, A-F. (2012). « L'Habiter durable : du détournement philosophique à travers les images et les récits médiatiques», *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 10

nature tels que du bois ou des pierres, l'écologie a intégré dans toutes ses dimensions le milieu de l'art contemporain.

L'EDD par l'approche artistique peut être travaillé à l'école et dans le secondaire par la transdisciplinarité, en faisant preuve de transversalité. En effet, le plus souvent, l'EDD est évoqué en classe par le prisme de l'interdisciplinarité. Angela Barthes dans son *Dictionnaire des éducations à*, rappelle que l'EDD est une « éducation à » qui permet une certaine liberté pédagogique de l'enseignant grâce aux projets interdisciplinaires notamment⁷⁶. Si l'interdisciplinarité est une coopération entre au moins 2 disciplines, leurs compétences et leurs savoirs leurs sont propres. La transdisciplinarité va plus loin en prenant en considération l'individualité de l'apprenant. Cela aide à comprendre un sujet par différents regards et d'étudier ce dernier en profondeur et sous tous les angles.

Ces deux principes, interdisciplinarité et transdisciplinarité, sont deux théories de la transversalité. La transversalité favorise la construction d'un projet commun, collectif par « entrelacements » d'expériences, d'idées, de savoirs. Le but est de faire naître un fonctionnement collaboratif des acteurs.⁷⁷ Elle encourage à travailler d'une manière nouvelle, hors des cadres, au-delà des programmes, au-delà des objectifs pédagogiques en apportant un éveil de la sensibilité à l'élève pour une construction plus individuelle de son identité.

Si la transversalité entre dans l'enseignement dans les années 2000 au moment où les « préoccupations éducatives contemporaines ne pouvaient être confinées aux seuls domaines d'apprentissage disciplinaire »⁷⁸ c'est que l'enseignement doit aller au-delà de simple transmission de savoir théorique. Joindre le DD et l'art en classe donne l'occasion par exemple à l'élève d'intégrer des savoirs écologiques, économiques et politiques liés à l'environnement tout en saisissant l'impact sensible de l'urgence climatique sur des populations, en allant au-delà de l'impact matériel et en redonnant une place importante à l'empathie. L'art va aussi servir à stimuler l'élève en croisant les données liées au réchauffement climatique à ses émotions, l'aidant à replacer dans le réel des événements écologiques pouvant paraître éloignés. De plus, l'art touche de manière individuelle chacun d'entre nous, il raisonne de façon plus ou moins

⁷⁶Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

⁷⁷Darbellay, F. (2019). *Interdisciplinarité à l'école, succès, résistance, diversité*. Alphil

⁷⁸Ibid. p.79

forte. L'art engagé combiné aux connaissances de l'EDD permet d'offrir à l'élève toutes les clés (sensibles et scientifiques) pour qu'il s'engage ou non dans la lutte climatique.

II. The Weather Project d'Olafur Eliasson, une oeuvre comme outil sensible pour l'EDD

Le choix de l'œuvre d'art pour une utilisation dans une éducation au développement durable ne doit pas être anodin et doit au contraire être encadré. Chaque discours qui tourne autour de l'œuvre sélectionnée par l'enseignant doit être connu. De cette façon, il pourra s'en servir de manière juste et avec un réel intérêt pédagogique.

Choisir une œuvre d'art au-delà d'une simple utilisation illustrative en classe est complexe. L'œuvre doit en effet pouvoir, comme première ambition, toucher la sensibilité des élèves et porter les propos spécifiques de l'enseignement.

Comment choisir une œuvre qui servira d'outil sensible pour engager l'élève dans un cours d'EDD ?

Alors que l'EDD est une question socialement vive, l'œuvre engagée étant politique, son choix en fait un élément non négligeable si l'enseignant souhaite travailler avec. En effet, contrairement à une photographie journalistique servant d'outil illustratif, l'esthétisme n'est pas anecdotique. En effet, l'élève est un spectateur de l'œuvre avant d'être un apprenant, l'esthétisme est donc le premier contact entre l'élève et l'œuvre. Ainsi, Walter Benjamin avertit du danger d'esthétiser la misère et de rendre beau le dérèglement climatique.

L'art engagé doit interroger les rapports sociaux et non forcément se placer dans une optique de créer un art à tendance révolutionnaire⁷⁹ comme le souligne Daniel Vander Gucht. L'utilisation de l'art engagé en classe peut donc sembler complexe pour l'enseignant, voire activiste, pourtant aujourd'hui de nombreux acteurs engagés sont reconnus par les institutions⁸⁰. Cette reconnaissance permet d'appuyer l'utilité de se servir de ces œuvres en classe et ainsi éloigner

⁷⁹Vander Gucht, D. (2014). *L'expérience politique de l'art*. Impressions nouvelles. Bruxelles

⁸⁰Le dossier ressource art et écologie du Centre Pompidou à Paris propose des œuvres et discours d'art engagés dans l'urgence climatique. Ce dossier est soutenu sur le site Eduscol du Ministère de la culture comme outil pédagogique dans un enseignement au développement durable et à l'environnement.

l'appréhension de l'enseignant. Les polémiques qui peuvent atteindre le monde de l'art engagé sont finalement encadrées.

Pour ce travail de recherche, The Weather Project d'Olafur Eliasson présenté à la Tate Gallery de Londres en 2003 sert « d'œuvre prétexte » et porte les propos qui peuvent s'appliquer à d'autres œuvres d'art engagées. Ce choix d'œuvre est d'abord personnel et doit pouvoir illustrer dans sa globalité un traitement de l'éducation par l'approche sensible dans l'EDD.



Figure 1 : The weather project, 2003
Tate Modern, London – 2003
Photo: Tate Photography
(Andrew Dunkley & Marcus Leith)
Vue de la salle des turbines
<https://olafureliasson.net/>



Figure 2 : The weather project, 2003
Tate Modern, London – 2003
Photo: Tate Photography
(Andrew Dunkley & Marcus Leith)
Vue du balcon de la salle des turbines
<https://olafureliasson.net/>

Cette œuvre peut être présentée en classe notamment car, comme exposé plutôt, l'art d'Olafur Eliasson est reconnu par les institutions. L'artiste est même nommé Ambassadeur de bonne volonté du PNUD⁸¹ en 2019.

⁸¹ L'artiste Olafur Eliasson nommé Ambassadeur de bonne volonté du PNUD. (2019). UNDP.
<https://www.undp.org/fr/communiqués/lartiste-olafur-eliasson-nomme-ambassadeur-de-bonne-volonte-du-pnud>.
Consulté le 17 juillet 2024

Olafur Eliasson met depuis longtemps en pratique ce qu'il prêche : le développement durable. En 2014, l'artiste installe des blocs de glace devant le Tate Museum de Londres qui fondent doucement dans l'air de décembre. En 2016, il cofonde le projet Little Sun, qui fournit de l'électricité aux personnes vivant en dehors du réseau électrique sous la forme de lampes solaires portables à bas prix. Le projet Green Light, une autre de ses initiatives, aide les migrants à s'intégrer dans leur nouvel environnement⁸². Sa fondation a construit aussi un parc et un campus éducatif à Addis-Abeba, en Éthiopie, où il lui arrive d'intervenir en donnant des cours.⁸³ Son atelier accueille des artistes qui l'aident dans son œuvre, au sein d'un studio médiatique, et d'un restaurant végétarien. Force de constater, il est un artiste très engagé à plusieurs échelles et sur différents sujets.

L'art d'Olafur Eliasson se comprend comme un retour à la réalité. Il ne la représente pas de façon exacte mais plutôt comme une convocation du réel. L'artiste privilégie l'action plutôt que les représentations de quelque chose de réaliste. Selon lui, son art a pour « volonté de renouer avec le réel »⁸⁴ et donc, il permet de prendre une certaine distance avec le changement climatique et de la même manière avec l'éco-anxiété qui accompagne fréquemment le sujet. La distance est assez fine entre le réel et le réalisme.

Cette installation immersive place le spectateur dans un système météorologique simple, une salle plongée dans le brouillard avec un immense soleil au plafond, inondant l'espace d'une lumière rouge-orange.

Cette œuvre questionne l'urgence climatique et la place du visiteur face au coucher de soleil qui peut sembler menaçant. Elle peut être interprétée comme paisible pour certains, comme inquiétante pour d'autres ou encore comme la projection d'un futur plus ou moins proche d'un réchauffement climatique inévitable.

The Weather Project n'était que le début de l'engagement artistique climatique de Eliasson. En effet, l'urgence climatique est de plus en plus concrète et a une place beaucoup plus importante dans les débats qu'en 2003.

Tout l'engagement de l'artiste doit être connu de l'enseignant et présenté aux élèves.

⁸²*Green light—An artistic workshop*. Green Light - An Artistic Workshop. <https://olafureliasson.net/greenlight>
Consulté le 17 juillet 2024

⁸³Artnet News. «We Are Living in a Climate Emergency»: Olafur Eliasson on How He's Using His Tate Modern Show to Combat Earth's Greatest Crisis, 9 juillet 2019.
<https://news.artnet.com/art-world/olafur-eliasson-tate-modern-1594018>.

⁸⁴Vander Gucht, D. (2014). *L'expérience politique de l'art*. Impressions nouvelles. Bruxelles. p.74

Cette œuvre a d'autant plus sa place en cours de géographie par l'approche sensible car elle ne représente pas un exemple précis d'un paysage subissant le changement climatique. Ainsi, chacun est libre d'explorer l'œuvre comme il le souhaite et de la placer dans sa réalité. C'est une échelle plus globale et totale qui est, donc, présentée par cette installation.

Ici, le choix de l'œuvre n'est pas dans une perception d'une belle nature qui doit être préservée mais plutôt sur un « après », sur les conséquences des sociétés consommatrices qui ne changent pas. Il s'agit, donc, de l'analyse d'un paysage d'intériorité, imaginé et fantasmé, qui est mis en perspective pour les élèves. Ce n'est pas une vision désirée d'un environnement et de sa conservation qui est mis en relation par cette étude, mais plutôt le fait de ne pas tendre vers cela.

Deuxième partie : Enseigner l'EDD à partir d'œuvres d'art engagées en classe de troisième

I. Rappel de la problématique et des questions de recherche et hypothèses

Pour répondre au sujet de cette étude qui est : En quoi l'art et le sensible sont pertinents dans l'éducation au développement durable ? Je rappelle que j'oriente ces recherches autour de trois questions qui reflètent également trois hypothèses.

- L'approche sensible, fondée sur l'exploration sensorielle et émotionnelle, est-elle pertinente pour engager les élèves dans l'éducation au développement durable (EDD) ?

L'apparition d'éco-émotion⁸⁵ est une hypothèse de réponse qui démontre une appropriation des enjeux environnementaux de la part des élèves.

- L'étude d'œuvres d'art engagées dans l'urgence écologique peut-elle enrichir la compréhension et l'implication des élèves dans les enjeux du développement durable ?

Cette question permet de répondre à l'hypothèse que les œuvres d'art engagées, comme *The Weather Project* d'Olafur Eliasson, constituent un médium puissant pour connecter les élèves aux problématiques écologiques en stimulant leur réflexion sensorielle, émotionnelle et critique.

- L'approche pédagogique sensorielle et artistique permet-elle de dépasser une simple transmission de savoirs pour favoriser une formation citoyenne plus profonde ?

En effet, intégrer l'art engagé et le sensible dans l'EDD permettrait de répondre aux attentes pédagogiques du ministère, tout en enrichissant la formation citoyenne des élèves, bien que cela nécessite un encadrement méthodique pour éviter des incompréhensions ou des blocages.

⁸⁵Eco-émotions : Récemment, les chercheurs ont inventé des termes tels que « émotions climatiques » pour désigner l'expérience émotionnelle du changement climatique mondial, parfois utilisés de manière interchangeable avec « émotions écologiques », qui se réfère également à l'impact émotionnel de la dégradation de l'environnement d'autres origines, ou plus généralement, « éco-émotions ». Elles incluent souvent des phénomènes qui ne sont pas exactement des « émotions » (c'est-à-dire des sentiments forts) mais plutôt des états mentaux (c'est-à-dire des conditions mentales globales et relativement constantes, qui comprennent plus que des émotions, comme des pensées et des comportements)

Cianconi, P., Hanife, B., Grillo, F., Betro', S., Lesmana, C. B. J., & Janiri, L. (2023). Eco-emotions and Psychoterratic Syndromes: Reshaping Mental Health Assessment Under Climate Change. *The Yale journal of biology and medicine*, 96(2), 211–226.

II. Échantillon : auprès de qui se fait le recueil des données

Il faut saisir la part de sensibilité des élèves et la pertinence dans l'EDD ainsi que la justesse de l'utilisation de l'art dans une appropriation des attentes pédagogiques de l'EDD.

Que ce soit en classe de 5^e, dans tous les thèmes de géographies, ou en 3^e, pour ouvrir sur un débat notamment sur les engagements des conférences post 1989, et même en classe de seconde où l'EDD a une place considérable, l'œuvre d'Olafur Eliasson peut être présentée comme incipit pour parler d'écologie. Il convient d'ajuster la rhétorique et la didactique en fonction du niveau de la classe. Ainsi, bien que l'œuvre d'art étudiée soit la même, la méthodologie d'approche et le degré d'approfondissement doivent être adaptés pour correspondre aux capacités cognitives et aux connaissances des élèves.

Ainsi, le protocole de recueil de données a été mis en œuvre en classe de 3^e, dans un collège avec une grande diversité d'élèves de milieux sociaux très différents. Il a été appliqué en milieu d'année, avant et après les vacances de février dans un établissement de la métropole toulousaine, au sein du Thème 2 : Les dynamiques territoriales en France contemporaine, Chapitre 2 : Les espaces productifs et leurs évolutions. (Séquence en Annexe 1)

Le prélèvement des données s'est fait en classe par l'intermédiaire d'un premier questionnaire, une sorte d'état des lieux de la sensibilité artistique et écologique des élèves. Ce premier questionnaire (figure 3) est présenté aux élèves en deuxième partie de séquence. Cette seconde partie de cours se concentre sur l'enjeu du développement durable dans les espaces productifs français et leurs développements pour répondre, notamment, aux préoccupations et attentes gouvernementales et internationales sur la protection de l'environnement.

III. Données : présentation, nature, conditions de passation

Questionnaire 1 : Figure 3

Ce questionnaire vise à évaluer les connaissances préalables et les perceptions des élèves concernant l'art et le changement climatique. Il me permet de déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables d'établir des connexions entre ces deux concepts.

Première approche
 Qu'est ce que je vois ? (description sans interprétation)
 Taille de l'œuvre, place du spectateur, les couleurs, les matériaux...

Donne 3 mots qui illustrent ton ressenti face à cette œuvre.

Interprétation
 Quelle place occupe les spectateurs ? Que peuvent-ils ressentir ?
 Je me mets à leur place.

Une œuvre d'art veut toujours dire quelque chose.
 Quel est le discours, le message de celle-ci ? (1 phrase simple)

Je réponds après avoir pris connaissance de l'identité artistique de l'artiste
 Quel message/discours veut faire passer l'artiste aux spectateurs ?
 Je peux m'appuyer sur les autres œuvres de l'artiste. (1 phrase simple)

Maintenant que je connais l'artiste, est-ce que je ressens la même chose lorsque je vois cette œuvre ?
 Donne 3 mots qui illustrent tes sentiments ou sensations

Quand je pense au changement climatique, quels sont les 5 mots qui me viennent en tête ?

Figure 3 : Questionnaire 1

Chaque question, son intérêt et l'hypothèse de réponse attendue vont être exposés successivement. Elles sont, ici, exposées dans l'ordre de présentation aux élèves.

- Pour la partie 1

Il s'agit d'un questionnaire d'état des lieux. Il met des mots sur ce que ressentent les élèves ; il examine les émotions face à l'œuvre The Weather Project d'Olafur Eliasson.

1) Qu'est-ce que je vois ? (Description sans interprétation)

Taille de l'œuvre, place du spectateur, les couleurs, les matériaux...

Cette description permet de rentrer dans l'œuvre et de se familiariser avec celle-ci.

2) Donne 3 mots qui illustrent ton ressenti face à cette œuvre.

Analyse de l'émotion, des sentiments

Quels mots se répètent ? Y a-t-il un schéma qui se dessine dans la classe ?

3) Quelle place occupe les spectateurs ? Que peuvent-ils ressentir ?

Je me mets à leur place.

Arriver à se mettre à la place de l'autre, faire preuve d'empathie.

L'élève a-t-il une grande imagination ? (Attention, cela pose la question de la légitimité de quantifier l'imagination)

4) Une œuvre d'art veut toujours dire quelque chose.

Quel est le discours, le message de celle-ci ? (1 phrase simple)

Savoir interpréter ce qui est vu, argumenter une idée : l'élève arrive-t-il à joindre tout ce qu'il a vu pour changer de perception, de regard sur l'œuvre ?

Après avoir posé ces quatre questions, l'œuvre est présentée grâce à une capsule vidéo de la salle des turbines de la Tate Gallery filmée en 2003 puis l'artiste et son engagement artistique. Lors de la passation de ce questionnaire, j'accompagnerai mon propos par une vidéo de présentation de l'œuvre Ice Watch qui présente d'une autre façon l'artiste.⁸⁶

- Pour la partie 2 après présentation

1) Quel message/discours veut faire passer l'artiste aux spectateurs ?

Savoir si le visionnage de la vidéo et les explications techniques de l'œuvre, ainsi que la présentation de l'artiste ont modifié la perception artistique de l'élève. Cette question permet de faire le constat d'une adaptation de la première pensée et de l'appropriation des informations transmises.

2) Maintenant que je connais l'artiste, est-ce que je ressens la même chose lorsque je vois cette œuvre ?

⁸⁶ Perrin, F. (2022). *Klash ! L'art en art Olafur Eliasson* [Vidéo]. Arte. <https://www.arte.tv/fr/videos/105667-001-A/klash-l-art-en-acte/>

Donne 3 mots qui illustrent tes sentiments ou sensations

Cette question a pour but de vérifier si les élèves ont saisi comment l'artiste exprime son engagement face à la crise écologique et si, à présent, son œuvre les amène à ressentir une émotion plus forte ou autre qu'avant la présentation.

3) Quand je pense au changement climatique, quels sont les 5 mots qui me viennent en tête ?

De la même manière que la question précédente, cette question me permet de faire l'inventaire des sentiments écologiques que possèdent déjà les élèves, leur rapport au CC et saisir l'apparition ou une constance d'éco-émotions.

En effet, cette seconde partie du thème 2 de 3^e a pour objectif de faire prendre conscience des évolutions de la production en France à répondre à de nouveaux besoins français et mondiaux ainsi que de saisir l'importance de l'écologie dans le développement des espaces agricoles, industriels et touristiques.

Questionnaire 2 : Figure 4

Ce questionnaire individuel aide à répondre clairement à l'hypothèse : l'art engagé dans la crise écologique est pertinent dans l'EDD et dans la prise d'engagements des élèves pour la préservation de l'environnement. Des questions ouvertes, invitant les élèves à exprimer leur choix de support pour un meilleur engagement écologique et des questions fermées, permettent de quantifier la pertinence d'utilisation de l'art. Ce questionnaire clôture l'introspection, l'apprentissage holistique et écologique des élèves.

1) Quand je pense au changement climatique, quels sont les 5 mots qui me viennent en tête ?

-

-

-

-

-

2) Quel est selon toi, le meilleur moyen de motiver les populations dans l'engagement du changement climatique ?
(Se mettre d'accord sur 2 choix (et les expliquer) et tous les classer de 1 à 6)

Grâce à des photographies	Grâce à des statistiques
Grâce à de courtes vidéos (Youtube, Instagram, Tik Tok...)	Grâce à des films "catastrophe" de science-fiction
Grâce à de longs reportages	Grâce à des œuvres d'art (peinture, sculpture, danse, ...)

a) Expliquer le premier choix

.....

b) Expliquer le deuxième choix

.....

3) Vous êtes un acteur très engagé dans la lutte pour l'urgence climatique, vous sortez de la Tate Gallery de Londres après avoir vu The Weather Project (vu en début de séquence); vous êtes heureux de la présence de cette oeuvre engagée mais vous trouvez qu'il est possible d'aller plus loin :

Développez des propositions permettant à l'œuvre d'avoir un discours plus clair pour les spectateurs en reprenant au moins 2 thèmes (thématique de l'urgence climatique, dispositif artistique, destinataires du discours, l'espace (lieu) et/ou quand (temporalité)).

.....

.....

4) Retour d'expérience :

a) As-tu l'impression que ton engagement écologique a évolué depuis la présentation du premier questionnaire ?

☐ Oui ☐ Non

b) Ces différentes présentations ont-elles donné envie de voir plus d'œuvres d'art engagées pour l'écologie ?

☐ Oui ☐ Non

c) Voudrais-tu travailler avec des œuvres d'art en cours de géographie ?

☐ Oui ☐ Non

Figure 4 : Questionnaire 2

Chaque question, son intérêt et l'hypothèse de réponse attendue vont être exposés successivement.

- Pour le questionnaire 2

Ce questionnaire permet de faire une comparaison avec le premier, présenté plus tôt. Il conduit à illustrer l'évolution de penser des élèves vis-à-vis de l'art et des notions liées aux changements climatiques.

1) Quand je pense au changement climatique, quels sont les 5 mots qui me viennent en tête ?

Permet de voir de manière individuelle si l'élève saisi les enjeux du changement climatique :

Quels sont les mots qui reviennent le plus souvent ?

Qu'est-ce que je peux en déduire ? Qu'est ce qui semble le plus important pour les élèves ? Si les vocabulaires sont uniquement ceux vus en cours, il n'y a pas d'apport nouveau de l'élève mais au moins l'élève semble avoir compris les enjeux. Au contraire, si l'élève utilise du vocabulaire vu en classe, il se l'est approprié.

2) Quel est selon vous, le meilleur moyen de motiver les populations dans l'engagement du changement climatique ?

(Se mettre d'accord sur 2 choix (et les expliquer) et tous les classer de 1 à 6)

Permet de faire le constat :

- *Si le média est artistique alors il y a un contact fréquent avec l'art*
- *Si ce n'est pas un média artistique alors la sensibilité de celui-ci est plus faible, l'élève n'est pas touché par l'art (voir argumentation = s'il prend en considération que l'art n'est pas accessible à tout le monde (mesurer l'empathie))*

3) Vous êtes un acteur très engagé dans la lutte pour l'urgence climatique, vous sortez de la Tate Gallery de Londres après avoir vu The Weather Project ; vous êtes heureux de la présence de cette œuvre engagée mais vous trouvez qu'il est possible d'aller plus loin :

Développez des propositions en reprenant au moins 2 thèmes (thématique de l'urgence climatique, dispositif artistique, destinataires du discours, l'espace (lieu) et/ou quand (temporalité)).

Quels sont les thèmes les plus repris :

Qu'est-ce que je peux en déduire ?

Y a-t-il une récurrence dans les modifications choisies ?

Qu'est-ce que je peux en déduire ?

Permet de voir s'il y a une évolution par rapport au questionnaire 2 (3eme phase de contact avec l'œuvre, elle est alors plus familière pour eux)

*Les mots utilisés sont-ils plus **précis** ? Y a-t-il des **notions nouvelles** qui apparaissent dans les réponses ?*

S'il y a un changement de discours et des apports de nouvelles notions alors il y a une évolution dans les connaissances de l'élève. On peut donc, supposer que l'élève s'est approprié l'œuvre, qu'il a développé sa sensibilité et qu'il s'en sert pour alimenter son discours en plus, de ses connaissances scientifiques du changement climatique.

4) Retour d'expérience

- a) As-tu l'impression que ton engagement écologique a évolué depuis la présentation du premier questionnaire sur Pronote.
- b) Ces différents travaux ont-ils donné envie de voir plus d'œuvres d'art écologiquement engagées ?
- c) Voudrais-tu retravailler avec des œuvres d'art en cours de géographie ?

La dernière partie du questionnaire est plus explicite ; Elle permet d'évaluer la réussite de l'utilisation de l'art en classe. L'analyse quantitative de oui et de non de chaque question contribuera à mesurer la pertinence de travailler avec des œuvres d'art en cours de géographie.

Fiche de suivi de travail de groupe : Figure 5

L'activité en groupe (5 groupes de 3 ou 4 élèves), qui se clôture par un oral de présentation de leur œuvre engagée « idéale », va permettre de répondre à l'hypothèse si le sensible est pertinent dans l'engagement de l'élève pour l'EDD.

En effet, cela amène à évaluer :

- La capacité des élèves à se positionner comme acteurs face à la crise climatique, favorisant ainsi leur évolution vers une citoyenneté plus éclairée.
- Leur compréhension du rôle de l'art comme vecteur de sensibilisation à la crise climatique.

- Leur aptitude à dépasser leurs impressions initiales en intégrant les notions abordées en classe.

Le fait de les faire réfléchir de cette manière éveille leur esprit critique et leur imagination, notamment après avoir vu les changements que l'humanité, les entreprises et les espaces de production doivent effectuer pour limiter le réchauffement de la planète notamment. Il s'agit d'un travail entre créatif et scientifique argumenté d'une justification de leurs choix « artistiques ».

Lors de ce travail, je passe dans les rangs pour répondre à toutes les questions que peuvent avoir les élèves. Plus les élèves ont de questions en lien avec l'écologie, plus ils sont curieux de comprendre ce concept et ainsi de construire une identité de citoyen plus responsable de l'environnement. Le degré d'argumentation et d'explication du choix artistique me permettra ainsi d'évaluer la pertinence de l'approche sensible dans l'appropriation des notions de développement durable.

Fiche guide/accompagnement du projet de groupe :	
Noms des élèves :	
Tâche : Nous sommes un collectif artistique soucieux du futur écologique de la planète. Nous sommes sensibles à l'urgence climatique et souhaitons créer une œuvre qui porte notre discours. Justifiez les choix pour engager les spectateur, les sensibiliser : Pour guider ce travail il faut : Choisir une thématique de l'urgence climatique, un dispositif artistique (tableau, sculpture, pièce de théâtre,...) , les destinataires du discours de notre œuvre, l'espace (lieu) de sa présentation et quand (temporalité).	
Quel est son discours, son message ?	
Quelle forme aurait cette œuvre d'art ?	Peinture
	Sculpture
	Danse
	Film
Autre :	
Où cette œuvre serait-elle placée (diffusée) ?	
À qui serait destinée le discours de votre œuvre ?	
Quand doit être présentée cette œuvre et durant combien de temps ? (Pourquoi)	
Comment notre œuvre sensibilise-t-elle à l'urgence climatique ?	
.....	
.....	

Figure 5 : Questionnaire 3

Chaque question, son intérêt et l'hypothèse de réponse attendue vont être exposés successivement.

- Pour le questionnaire 3

- 1) Choisir une thématique de l'urgence climatique, un dispositif artistique, les destinataires du discours de notre œuvre, l'espace (lieu) de sa présentation et quand (temporalité).

Comment les élèves s'approprient l'art et le changement climatique ?

Ce travail de groupe a lieu après le dernier questionnaire individuel pour voir si en groupe les élèves échangent les idées inscrites individuellement.

Cependant, il est important de rappeler que le but de ce travail de groupe est surtout de créer un débat sur les messages que les élèves considèrent comme le plus important pour inciter les gens dans la lutte du changement climatique. C'est une discussion orientée qui aboutit à la création d'une œuvre d'art pour engager activement l'élève.

Cette activité de groupe intervient à la suite du questionnaire individuel, permettant ainsi aux élèves de confronter et d'enrichir mutuellement leurs réflexions.

Cependant, il est important de rappeler que le but de ce travail de groupe est de créer un débat constructif. Cette activité a pour but principal d'explorer et de confronter les inquiétudes des élèves face au changement climatique. Elle cherche à mettre en lumière les enjeux qui les préoccupent le plus et les messages qu'ils estiment cruciaux pour alerter le public. Elle se conclut par la création d'une œuvre artistique, impliquant de manière créative les apprenants dans leur sujet.

Une grille d'évaluation accompagne le passage à l'oral de présentation de chaque groupe. Elle m'aide à saisir si l'argumentation est cohérente et si des éléments originaux sont apportés et ainsi de voir si l'élève maîtrise le discours artistique pour s'engager dans la crise climatique. Cette grille contribue à ne pas rendre trop subjectif le discours des élèves.

Critères	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très Bonne maîtrise
Expression Orale	☐ Mes phrases ne sont pas construites ☐ Mon discours est incompréhensible ☐ Ma posture est nonchalante	☐ Je parle de manière hésitante, et il est difficile de comprendre certains passages ☐ Mon vocabulaire est fragile et peu adapté	☐ Mon niveau de langue est adapté ☐ Je construis des phrases correctes ☐ Je me détache de mes notes et regarde la classe	☐ Je m'exprime avec aisance, de manière fluide et audible ☐ Je n'ai pas besoin de note
Connaissances/ savoirs Construction artistique	☐ Je n'apporte aucun élément/ vocabulaire lié au changement climatique ☐ Je propose une œuvre qui n'est pas cohérente et qui ne répond à aucune attente énoncée dans la consigne	☐ J'utilise seulement 1 ou 2 terme lié au changement climatique ☐ J'ai développé au moins un élément artistique (destinataire, lieu, temps) ☐ J'ai du mal à justifier mes choix artistiques	☐ Je réemploi des mots clés liés au changement climatique ☐ Je suis capable de justifier les choix de construction de mon œuvre ☐ J'ai détaillé le choix de construction de mon œuvre en suivant la consigne	☐ Je réutilise les notions de la leçon ☐ Je fais preuve d'originalité dans le choix de mon œuvre ☐ Je vais au delà des 3 éléments de présentation demandés
Participation de Groupe	☐ Je n'ai pas participé à la discussion de groupe ☐ Je ne sais pas ce qui a été décidé par le groupe	☐ Je n'ai pas su me mettre d'accord avec mes camarades, mon discours n'est donc pas cohérent ☐ Je suis très peu intervenu pour donner mon opinion et construire l'œuvre lors de la phase de préparation	☐ Nous avons réparti le temps de parole dans le groupe ☐ Nous avons su coopérer lors de la phase de préparation	☐ Nous avons réparti le temps de parole dans le groupe de manière équilibrée ☐ Nous avons construit un discours clair ainsi tout le groupe maîtrise le sujet

Figure 6 : Grille de compétence

- Pour la grille d'évaluation

Si l'argumentation est cohérente et que des éléments originaux sont apportés :

On peut en déduire que l'élève est sensible à la crise climatique, qu'il s'engage comme acteur dans la résolution de la crise en utilisant l'art comme médium de celle-ci car il est réceptif à l'art ou du moins à l'émotion qu'il peut créer.

Si l'argumentation n'est pas cohérente et si aucun élément original n'est apporté :

On peut en déduire que l'élève ne porte pas d'intérêt pour la cause écologique ou qu'il n'est pas assez sensibilisé (et dans ce cas, on peut se demander pourquoi. L'enseignant n'a pas assez insisté sur les enjeux du changement climatique ? L'élève a déjà une opinion sur le changement climatique : il n'y croit pas, il ne se sent pas concerné ?). De plus, il ne saisit pas l'utilité de l'art comme outil de communication écologique ni la portée engagée de celui-ci.

En dernier lieu, je pense qu'un temps de discussion avec toute la classe à la fin du thème est nécessaire pour saisir toute nouvelle remarque de la part des élèves qui peut agrémente cette recherche.

IV. Passation des documents

Questionnaire 1 avant explication (questions 1 et 2) :

Les élèves décrivent de manière précise en situant les éléments, les couleurs et en plaçant les individus toujours en bas de la photographie.

Cette première approche s'est faite dans le calme. Les élèves étaient très curieux, presque intrigués car ils ne voyaient pas au premier abord les apports de cet « exercice » pour une leçon sur les espaces productifs.

L'objectif étant de recueillir les termes et les émotions les plus sincères, je ne souhaitais pas que les élèves de troisième, pour qui les résultats comptent beaucoup, se mettent trop de pression en complétant ce questionnaire, j'ai dû expliquer que ce questionnaire avait lieu dans le cadre d'un travail de recherche de dernière année de formation pour devenir enseignante.

Questionnaire 1 avec visionnage de la vidéo (question 3 et 4) :

Puis, une vidéo immersive de l'œuvre leur a été présentée. La présentation de l'artiste a été accompagnée du visionnage de la vidéo Klash ! L'art en acte - Olafur Eliasson, publiée en 2022, réalisée par Frank Perrin se concentrant sur l'œuvre Ice Watch en 2015 devant le Panthéon à Paris.

Questionnaire individuel de fin de séquence :

Après avoir pris la dernière trace écrite sur les espaces productifs français, dont une partie souligne leurs impacts environnementaux et leurs réponses à celui-ci, deux autres œuvres engagées dans la crise écologique leur sont présentées et font l'objet d'une discussion avec les élèves : *Support* de Lorenzo Quinn de 2017 à Venise et la fresque murale de Banksy représentant le feuillage vert d'un arbre nu sur un immeuble de Hornsey Road à Londres en 2024.



Figure 7 : Photographie de l'oeuvre *Support* de Lorenzo Quinn

Support : La sculpture de Lorenzo Quinn à la COP25 pour alerter sur l'élévation du niveau des océans. CCNUCC.
<https://unfccc.int/fr/news/support-la-sculpture-de-lorenzo-quinn-a-la-cop25-pour-alerter-sur-l-elevation-du-niveau-des-océans>



Figure 8 : Fresque murale de Banksy

Doug Faulkner & Alex Smith. (17 mars 2024). *Speculation Banksy is behind new tree mural in London street*. BBC News. <https://www.bbc.com/news/uk-68592907>

La discussion autour de ces deux œuvres, permet de travailler les capacités de description puis d'interprétation, ainsi que du vocabulaire lié au changement climatique. Les termes d'inondation, montée des eaux, déforestation, green-washing et d'autres sont de nouveau présentés. Puis, les élèves complètent le questionnaire.

Ensuite, une photographie de l'œuvre d'Olafur Eliasson est projetée au tableau en même temps qu'ils complètent ce dernier questionnaire.

La classe étant disposée en îlot de 3 ou 4 élèves, une fiche guide de création d'œuvre est disposée sur chaque table. Il y a 6 îlots. Après avoir complété le questionnaire individuel, en 20 minutes les élèves discutent par groupe de leur œuvre engagée. En passant à chaque îlot, les élèves me présentent leur projet qui s'éloigne de temps en temps de l'univers artistique et que je réoriente légèrement en leur disant de bien suivre la fiche guide. Savoir que les groupes présenteront devant la classe leurs idées d'œuvre pousse les élèves à se concentrer uniquement sur cette tâche. Je constate que l'ensemble de la classe débat d'art et de changement climatique. Finalement, tous les groupes ne sont pas passés à l'oral ; cela n'a aucune incidence pour la recherche car j'ai pris connaissance de chacun de leur projet et leur point de vue, de leur discussion (savoir ce qui est le plus important pour eux dans une œuvre d'art engagée et comment ils engagent leur camarades). Le fait que seulement deux groupes soient passés à l'oral a permis d'ouvrir une discussion de 5 minutes sur chaque œuvre présentée. Une discussion qui portait principalement sur la manière de parler devant la classe, l'objectif étant de préparer à l'oral du brevet. Aussi, dans la suite de cette étude, nous ne traiterons pas les données de la grille d'évaluation (figure 6), les élèves se concentrant principalement sur l'exercice de la prise de parole devant la classe plutôt que sur le fond.

V. Traitement et analyse : outils utilisés pour traiter et analyser les données

Pour analyser les questionnaires rendus, étant principalement des questions ouvertes, il a été décidé d'extraire les mots clés de chaque réponse. Les données papiers ont ensuite été placées dans un logiciel de tableur, tel que Google Sheets, permettant d'organiser, d'analyser et de traiter les données.

Il est important de noter que sur une classe de 25 élèves, certains élèves ont été absents lors du premier questionnaire, d'autres lors du deuxième ou inversement. Ne pouvant constater une évolution, les résultats issus des questionnaires de ces élèves n'ont pas été retenus dans le traitement de données.

A. La place des émotions et du sensible face à une œuvre d'art, un engagement pour l'EDD

Afin de répondre à l'hypothèse de départ : L'approche sensible, fondée sur l'exploration sensorielle et émotionnelle, est-elle pertinente pour engager les élèves dans l'éducation au développement durable (EDD) ? Nous nous sommes concentrés sur le questionnaire 1 et la question 1 du questionnaire 2.

En dernier ressort, la réponse de cette hypothèse peut être conclue par le retour d'expérience des élèves avec les trois dernières questions fermées.

Les œuvres abstraites ont la capacité de faire ressentir une multitude et diversité d'émotions en fonction des spectateurs. Lors de la première confrontation de The Weather Project aux élèves, l'immensité et le caractère spectaculaire de l'œuvre ont suscité un émerveillement, pour certains, visible grâce à l'utilisation des termes comme « splendide », « impressionnant », « brillant » ou « beau ». Certains élèves ont associé l'œuvre à des sentiments plus sombres ou nostalgiques. Les mots comme « nostalgie », « tristesse », « lassitude » et « fatigue » traduisent cette dimension mélancolique.

Déjà, certains ont fait le lien entre l'œuvre présentée et le changement climatique. La récurrence des termes comme « futur », « réchauffement climatique », « dystopie » ou « apocalypse » montrent que certains élèves interprètent l'installation comme une métaphore du changement climatique ou d'un futur incertain (Annexe 4).

Si la curiosité des élèves pour ce questionnaire a pu se ressentir en classe lorsqu'il a été donné, il est difficile de la mesurer, de manière unanime, dans les réponses données. Les émotions sont en effet bien présentes dans les réponses 1, 2 et 6 (Annexe 4) même si les élèves utilisent leurs propres mots sans pour autant employer des adjectifs du champ lexical des émotions et sentiments. Cette maladresse peut démontrer une certaine difficulté d'introspection sûrement liée au fait qu'ils ont rarement été confrontés à cet exercice ou d'un manque de vocabulaire.

Il semble que cet exercice soit encore plus difficile lorsqu'il est demandé aux élèves de se mettre à la place des spectateurs. La part sensible, c'est-à-dire celle qui relève des sens et des émotions, est exprimée par des mots liés aux sensations physiques : « chaleur », « fatigue », « aveuglés » ou encore aux sentiments : « surprise », « peur », « malaise », « opprimés », «

fascinés », « curieux », « paniqués ». Mais les plus fréquemment les élèves utilisent des mots liés à des actes : « allongés », « fixent la lumière », « dansent ». En se mettant à la place des spectateurs, il est demandé aux élèves de ressentir et de rendre plus concret cette œuvre. Se connecter par ses sens en regardant une œuvre permet d'en saisir les enjeux et d'entrer plus rapidement dans le processus d'engagement : l'engagement éco-citoyen.

Somme toute, les élèves ont tous saisi que cette œuvre avait un lien avec le cours et, donc, avec les enjeux du changement climatique. Ils interprètent le soleil artificiel et l'atmosphère immersive comme une métaphore de la crise environnementale, grâce aux réponses comme : « Il faut agir maintenant pour ne pas être dépassés par le changement climatique » (élève 3) ; « Le monde va être plongé dans la chaleur du changement climatique » (élève 11) ou « Lutter contre le réchauffement climatique » (élève 13). L'essentiel, ici, est de se concentrer sur la manière dont l'engagement écologique de l'œuvre est soulevé par les élèves. Dans la majorité des cas, les élèves voient le soleil comme une menace liée au réchauffement climatique (« le soleil peut nous brûler », « le soleil est une menace »), quand d'autres le considèrent comme une source de vie et de bonheur. La répétition des termes liés au danger et à l'urgence est récurrente, illustrant ainsi une réaction émotionnelle cependant forte.

Ces réponses permettent de faire le constat qu'il y a bien une réception émotionnelle de l'œuvre. Il y a une connexion individuelle qui ne peut être remise en question, mais l'homogénéité des sentiments ressentis entre le questionnaire 1 et le questionnaire 2 ne démontre pas une évolution de l'engagement et un effet des sentiments dans l'apprentissage de l'EDD.

B. Engagement citoyen déclenché par l'approche sensible

Si l'utilisation de termes liés à la sensibilité ne sont que très peu employés par les élèves, il est fort de constater qu'ils ne restent pas insensibles quant à l'avenir de la Terre et principalement de sa population.

Ces futurs citoyens ont démontré sur les différents questionnaires qu'ils ont bien conscience des enjeux écologiques du changement climatique par la récurrence des mots « danger », « chaleur », « pollution », « montée des eaux » ou encore « agir ». (Annexe 4)

Mais, l'utilisation d'œuvre d'art dans la sensibilisation des citoyens n'est selon eux pas le bon outil d'engagement comme le démontre leurs réponses à la question 2 du deuxième questionnaire individuel.

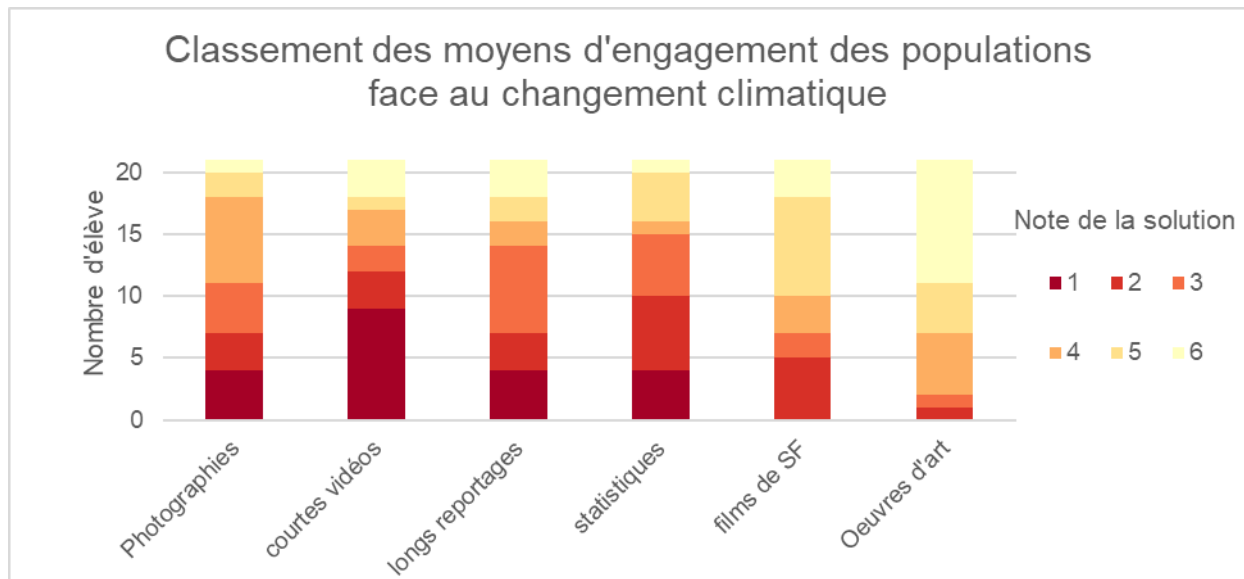


Figure 9 : Représentation sous forme de diagramme des réponses de la question 2 du questionnaire 2

Ci-dessus, les notes de solution correspondant au choix de 1 à 6, selon les élèves, du moyen le plus pertinent au moins, pour engager les populations. En fonction de la couleur, il est possible de lire le classement choisi par les élèves. (1 = plus pertinent ; 6 = moins pertinent)

Nous constatons alors que, pour cette classe d'adolescents, les courtes vidéos sont le meilleur moyen d'engager les populations à agir contre le changement climatique. Selon l'analyse des données, la sensibilité artistique n'est pas assez pertinente. Les élèves expliquent leur choix en précisant que les courtes vidéos, plus accessibles, atteignent plus de personnes. Plus simple à comprendre qu'une œuvre abstraite, et plus facile à diffuser qu'un ticket d'accès au musée, la courte vidéo des réseaux sociaux est un bon moyen d'engagement justifiée par certains élèves comme touchant principalement les jeunes. Les jeunes, d'après leur justification, seraient les plus susceptibles de vivre dans un monde affecté par le changement climatique.

Déoulant « d'études scientifiques » montrant « une évolution grâce à des chiffres » et « plus difficiles à contredire », les statistiques semblent pour cette classe être le second meilleur moyen de motiver les populations à s'engager dans la lutte du changement climatique. Les élèves

justifient ce choix mettant en avant la notion de vraisemblance. Des statistiques, des graphiques et des courbes sur l'augmentation des températures sont « plus faciles et rapides à comprendre » (élève 18).

Finalement, l'engagement citoyen de la classe s'est principalement fait ressentir lors du travail de groupe de création de l'œuvre d'art engagée. Travail qui a repris la démarche de l'apprentissage expérientiel de Diane Pruneau et Claude Lapointe⁸⁷.

Si au départ, de nombreux élèves avaient des doutes concernant cet exercice, par la peur de ne pas avoir de « fibre » artistique, ils ont compris que c'était grâce aux émotions et sentiments qu'il était possible d'engager les populations :

« L'œuvre doit être visible de tous car nous sommes tous concernés » ; « Notre œuvre s'adresse aux générations futures, qui seront les plus touchées » ; « Notre sculpture de la Terre disparaîtra petit à petit pour montrer aux gens qu'elle se dégrade jusqu'à disparaître » ; « Notre œuvre montre le pire » .

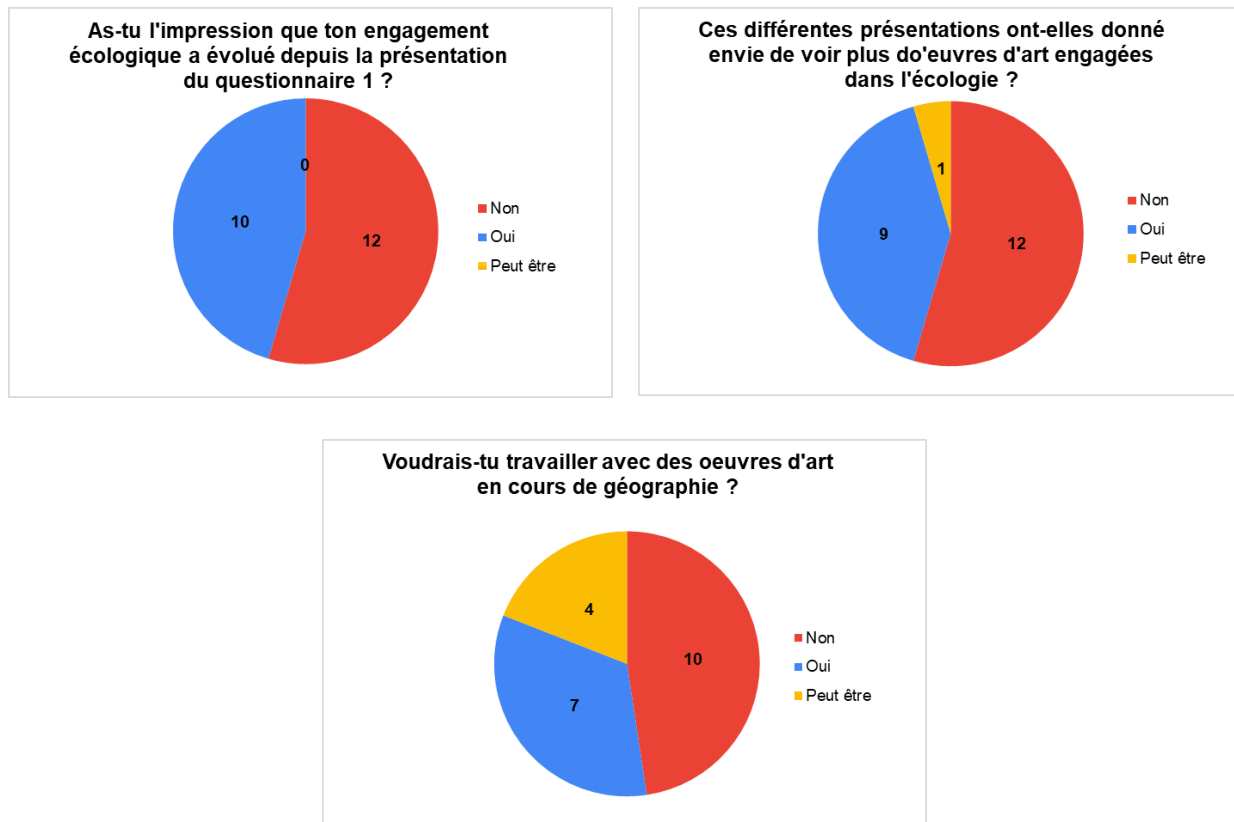
Par ce dernier exercice commun, les élèves ont tous choisi de créer des œuvres avec un fort impact émotionnel sur les spectateurs qui la regardent. Certains justifient ce choix par le fait qu'il faut « agir maintenant jusqu'à ce que la situation s'améliore » en montrant aux spectateurs « que notre futur sera fait ainsi si l'on n'agit pas ».

Les élèves utilisent donc la peur et la tristesse chez le spectateur pour créer une révélation brutale et ainsi engager les citoyens.

A première vue, l'approche sensible ne semble pas avoir d'impact significatif sur les élèves dans leur processus d'apprentissage, ces derniers comprennent néanmoins que l'engagement repose sur la sensibilité et l'émotion. Dans la conception de leur œuvre, ils mobilisent leurs connaissances et les mettent au service de l'expression artistique, dans le but d'éveiller la sensibilité des spectateurs. Ils se positionnent ainsi comme des créateurs d'empathie et des vecteurs d'émotions. En faisant travailler les élèves de cette manière-là, j'ai surtout vu naître la conscience d'une certaine éco-responsabilité.

⁸⁷Se référer à la partie B.2 de la première partie de ce mémoire : *L'éducation expérientielle : une facette non négligeable dans l'éducation par l'approche sensible permettant une construction de l'être et de sa relation avec le monde*

C'est assez paradoxal car le travail de groupe et l'étude individuelle de The Weather Project entrent en contradiction avec les dernières questions du questionnaire individuel.



Figures 10 : Résultats de la question 4 du questionnaire 2

Les diagrammes ci-dessus représentent le nombre de réponses (oui, non, peut être) de la classe pour chaque sous question de la question 2 du questionnaire 2. Nous pouvons constater que l'échantillon restreint n'est pas particulièrement réceptif à l'utilisation d'œuvre d'art dans l'éducation au développement durable. Et, cela a sûrement un impact sur l'ensemble du travail de recherche réalisé en classe. En effet, moins les élèves ont une appétence pour ce médium, moins ils trouveront un intérêt dans l'exploitation de celui-ci et, donc, sur sa pertinence et l'envie de travailler de nouveau avec. Même si une légère majorité des élèves se disent prêts à recommencer l'étude d'une œuvre d'art, cette volonté reste trop faible pour porter l'engouement de la classe.

La pertinence de l'approche sensible dans l'apprentissage au développement durable dans cette classe n'est donc pas l'outil le plus approprié. Seulement, selon les élèves, elle est bien un moyen d'engagement du citoyen dans l'urgence climatique, peu importe son âge et son milieu social.

VI. Résultats et discussion

Les élèves ont eu beaucoup de mal à exprimer leurs émotions, le lien entre art et CC est compliqué à faire. Ils ont pourtant, au fil des questionnaires, étaient de plus en plus curieux et ont cherché les meilleurs moyens de faire éveiller des sentiments d'engagement chez les autres.

Les élèves sont, en effet, plus à l'aise avec les éléments factuels. Le contact avec l'œuvre s'illustre par une description de ce qu'ils voient bien plus que ce qu'ils ressentent. De plus, le faible contraste entre les élèves qui souhaitent côtoyer plus d'œuvres et ceux qui ne désirent pas de nouveau travailler avec est très faible (Figures 10).

Les différents questionnaires n'ont pas permis de montrer que l'approche sensible avait un réel impact sur l'éducation au développement durable. Assurément, trop peu d'œuvres ont été présentées aux élèves. De plus, l'échantillon est beaucoup trop restreint pour faire une généralité de la place sensible qu'occupe les apprentissages. Pour savoir si l'approche sensible et l'utilisation d'œuvres engagées ont un réel impact sur les élèves, il faudrait faire cette expérience sur un plus grand nombre d'élèves et sur plusieurs niveaux ainsi que dans différents établissements proposant donc un plus grand panel d'élèves.

Le choix de l'œuvre a aussi un impact sur l'engagement et l'apprentissage des élèves. Ici, le choix d'une œuvre abstraite, aide de voir si même avec très peu d'iconographie, il est possible d'éveiller, d'activer une sensibilité artistique et écologique. Décidément, ce choix a freiné un grand nombre d'apprenants, déroutés de ne pas comprendre l'œuvre. Certains ont ainsi rendu des réponses vides, par peur de se tromper ou simplement paralyser par l'incompréhension. The Weather Project étant une œuvre immersive, elle n'a pas permis aux élèves de s'imprégner de l'atmosphère, ce qui a pu freiner et obstruer l'extériorisation des émotions. Ce biais de choix artistiques et le faible panel d'œuvres utilisées ne permet pas de répondre de manière concrète à la deuxième hypothèse concernant l'implication des élèves dans l'enseignement grâce à l'art engagé. De plus, l'utilisation de l'art n'ayant pas eu lieu en début de séance mais plutôt en fin ne

démontre pas un engouement des élèves pour la question. La réalisation du post-test en fin de séance est prématurée. Toutefois, il aurait été judicieux d'en proposer un second, quelques semaines plus tard afin de s'assurer de la bonne mémorisation et compréhension des notions liées au changement climatique. Finalement, ces questionnaires ne donnent pas l'occasion de saisir une évolution dans l'engagement écologique des élèves.

La dernière hypothèse, « L'approche pédagogique sensorielle et artistique permet-elle de dépasser une simple transmission de savoirs pour favoriser une formation citoyenne plus profonde ? » a été validée grâce au travail de groupe, qui s'est révélé particulièrement concluant par l'engagement actif des élèves. Néanmoins, l'échantillon restreint ne permet pas d'en faire une généralité mais plutôt un cas encourageant sur la place de l'utilisation des émotions et de la sensibilité dans la formation des citoyens.

Il est tout de même rassurant de constater qu'aucune perception de l'éco-anxiété n'a été observée dans cette classe. Ce sentiment provient des différents échanges que j'ai pu avoir avec les élèves de manière individuelle ou collective.

Ils ont tous saisi la notion d'urgence, certains évoquant la durabilité forte et d'autres la durabilité faible. Un élève sort du lot par ses réflexions : Élève 1, a parlé de ces doutes concernant l'engagement individuel dans la lutte contre le changement climatique. Selon lui, « à quoi ça sert de réduire nos vols en avion, de moins manger de viande et de moins acheter de vêtement si la majorité des gens ne le font pas ? Mes actes n'ont pas assez d'impact, pourquoi je me priverais pour les autres. Je sais que je devrais le faire, mais c'est déjà trop tard, personne n'agit. » J'ai relevé dans sa voix un sentiment de dépassement face à la situation. En réponse, sa camarade lui a expliqué que rien n'était perdu et qu'il fallait : « un ensemble de gouttes d'eau pour faire un verre » (Élève 13). Que ses petits actes, en cascade, pourraient en entraîner d'autres. Certains élèves manifestent donc une forme d'inquiétude face à ces enjeux, il serait prématuré d'y associer les notions d'anxiété ou d'éco-anxiété.

Cette mise en application n'apporte pas de réponse à la problématique de ce mémoire : L'approche sensible par l'étude d'œuvres d'art engagées dans la crise écologique est-elle pertinente dans le cadre de l'EDD ? Il y a bien une réception sensible chez les élèves grâce à

l'œuvre mais beaucoup d'élèves restent assez passifs devant celle-ci. Ils ressentent bien l'urgence et l'émotion qu'elle peut susciter. Cette capacité à comprendre la place de l'émotion est permise par une connaissance déjà acquise du sujet. Les élèves de 3^e sur qui a été réalisé ce test sont éclairés et formés aux différents enjeux du changement climatique. La proximité avec les œuvres d'art n'a pas eu d'impact significatif sur leur manière de percevoir cette menace et donc d'apporter une plus-value à l'EDD. Cette étude a, au moins, donné l'occasion aux élèves de découvrir des artistes, des œuvres contemporaines et un lien entre art et urgence climatique qui leur était inconnu. Sans créer un bouleversement dans leur apprentissage au développement durable, cette activité leur a permis de construire leur identité éco-citoyenne.

Conclusion

Joindre le développement durable et l'art en classe permet, en saisissant la sensibilité créée par l'œuvre engagée dans l'urgence climatique, de faire intégrer aux élèves des savoirs écologiques, économiques et politiques liés à l'environnement, en allant au-delà de l'impact matériel et en redonnant une place importante au vivre ensemble. Cette démarche, liant EDD et art engagé s'inscrit dans les attendus des cycles 2, 3 et 4 puis au lycée. Il est demandé de développer chez les élèves « le sens de l'engagement » (Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture 2015). C'est-à-dire, la responsabilité envers soi-même et envers les autres. Selon le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, l'engagement repose sur la collaboration et la participation des élèves dans la réalisation de projets collectifs. Justement, la mise en pratique de ce mémoire a démontré que la réflexion de création d'œuvre d'art engagée incite les élèves à saisir la place primordiale de la sensibilité et de l'émotion pour engager les gens dans la lutte du changement climatique.

1,9 milliard de jeunes devraient avoir 15 ans entre 2025 et 2030⁸⁸. Les jeunes sont, donc, les premiers concernés par le changement climatique et ses conséquences. Le citoyen de demain est donc un éco-citoyen⁸⁹, sensible à son environnement et aux autres. La sensibilité se travaille et s'apprivoise notamment grâce à l'introspection de ses propres émotions et en se mettant à la place des autres. Ce travail sensible et introspectif vis-à-vis des changements environnementaux peut

⁸⁸ E, Leleu-Galland, Maylan, S. (2020). *Dictionnaire de l'éducation au développement durable*. Paris. Nathan

⁸⁹ Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*, 23. hal-02463747

être fait à l'école par la présentation artistique, en laissant les élèves explorer leurs émotions et en les laissant ressentir. L'engagement vient d'eux et ils choisissent, de ce fait, pour quelle cause ils souhaitent s'engager.

Seulement, cette approche sensible est, aujourd'hui, encore trop rare dans les établissements du second degré. En classe de troisième, les élèves perçoivent l'introspection et l'approche holistique comme étrange et déroutante. L'individualité des sentiments n'étant pas valorisée, elle est boudée par les élèves et perd ainsi de sa pertinence dans les apprentissages.

L'approche sensible par l'étude d'œuvres d'art engagées dans l'urgence écologique est-elle pertinente dans le cadre de l'EDD ? Il est encore trop tôt dans le milieu de la recherche pour répondre à cette question. Si théoriquement, l'approche sensible est un levier dans les apprentissages, comme ceux au développement durable, l'approche pédagogique par et grâce à l'art reste une entrée fébrile. L'utilisation de l'art en cours de géographie occupe encore une faible place. En effet, l'art n'est pas inconnu dans le champ de l'éducation mais en géographie et principalement ici dans l'EDD, elle est rare. En dehors de l'école, et dans les musées notamment, le lien entre art, changement global et climatique est très récent. Il est notamment possible de souligner le dispositif *100 œuvres qui racontent le climat* mis en place par le musée d'Orsay en Mai 2025.

L'approche sensible dans l'enseignement, avec ou sans art, reste un pacte entre l'élève et l'enseignant sur une acceptation de l'apprentissage par l'apprenant.

L'affectivité d'un sujet reste le meilleur moyen d'engager l'élève à apprendre. L'art est donc un levier d'apprentissage, si l'élève possède déjà une curiosité artistique. Cette curiosité peut se développer tout au long du parcours scolaire de l'élève, et, être plus pertinente dans l'apprentissage expérientiel et sensible qui en découle.

L'utilisation de l'art en classe invite à regarder le changement climatique autrement que par des chiffres ou des images de fonte de glace. L'art permet aux élèves de se questionner sur ce qu'ils ressentent vis-à-vis des changements globaux qui sont en cours. Dans ce travail de recherche, l'œuvre d'art a permis aux élèves de poser leurs connaissances liées aux CC et de les développer. L'œuvre d'Olafur Eliasson n'a pas été un point de départ dans l'acquisition de connaissance du développement durable, mais elle a permis aux élèves de s'exprimer sur leurs émotions, et sur le sujet du changement climatique ainsi que d'élargir leurs idées sur les relations entre art et CC.

Pour clôturer ce travail de recherche, Servane Dagnies-de Vitry, commissaire peinture au musée d'Orsay, dans son interview pour France Culture le 25 Mars 2025, *Art et climat : le musée d'Orsay prête des œuvres pour encourager une « bataille culturelle » partout en France*, elle rappelle que les scientifiques le reconnaissent : la bataille pour le climat est désormais culturelle. En définitive, l'approche sensible dans l'étude d'œuvre d'art engagée dans l'urgence écologique invite à créer, analyser et à porter en affection les sujets représentés, et donc à protéger ou contester, tout en proposant une vision plus large des changements écologiques.

Bibliographie

Bailly, A. S. (1981). La géographie de la perception dans le monde francophone : Une perspective historique. *Geographica Helvetica*, 36(1), pp. 14-21.

Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris. L'Harmattan.

Barthes, A., & Alpe, Y. (2012). *Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université*. Spirale. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1100>

Balslev, K. Naef, L. (2024). Enseigner en intégrant l'urgence climatique : propos d'enseignant·es en formation, *Éducation et socialisation* [En ligne], n°72.

Berdoulay, V. (1974). Remarques sur la géographie de la perception. *L'Espace géographique*, 3(3), pp. 187-188.

Boelen, B. (2020). Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet, *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 15 - 2.

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), pp. 69-88. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>

Leininger-Frézal, C. Naudet, C. (mars 2024) « Pistes pour une géographie expérientielle dans l'enseignement », *Géoconfluences*.

Cavaille, F. (2016). *(Ap)prendre la géographie par les sentiments, Carnets de géographes* [En ligne]

Chernyuk, N. (2013). Sociétés. vol. 121. *La dimension du sensible dans l'apprentissage et l'optimisation de la transmission du savoir* [En ligne] pp. 93-100

Connaissance des Arts. (2023, mai 23). *Art et écologie : 20 expositions où les artistes s'engagent pour l'environnement*.

<https://www.connaissancedesarts.com/arts-expositions/art-ecologie/art-et-ecologie-20-exposition-s-ou-les-artistes-sengagent-pour-lenvironnement-11182513/>

Conrad, D., Hedin, D. (1995). *National assessment of experiential education : Summary and implications*. In *Experiential Learning in Schools and Higher Education*, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, pp. 382-403.

Clerc, P., Deprest, F., Labinal, G., & Mendibil, D. (2019). *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace* (2e édition). Armand Colin.

Réseau Canopé. *Climat de demain : Éduquer au changement*. Consulté 4 juin 2024, <https://www.reseau-canope.fr/climat-de-demain-eduquer-au-changement.html>

Colin, P., Heitz, C., Gaujal, S., Giry, F., Leininger-Frézal, C., & Leroux, X. (2019). Raisonner, raisonnements en géographie scolaire. *Géocarrefour*, 93(4).

Darbellay, F. (2019). Interdisciplinarité à l'école, succès, résistance, diversité. *Alphil*

Delay, R. (1996). Forming knowledge : Constructivist learning and experiential education. *The Journal of Experiential Education*, Vol. 19 (2), pp. 76-81

Desmarais, M-E. Rocque, R. Sims, L. (2022) « Comment faire face à l'éco-anxiété : 11 stratégies d'adaptation en contexte éducatif », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], n°17-1

Diemer, A. (2013). L'éducation au développement durable : Une affaire de représentation. *Revue francophone du développement durable*, 30.

Duhamel, A. (2017). Vincent Berdoulay, Olivier Soubeyran, Aménager pour s'adapter au

changement climatique. - Un rapport à la nature à reconstruire ? *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement. Territory in movement Journal of geography and planning*, 35, Article 35.

Eduscol. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse. *Éducation artistique et culturelle*. Consulté le 20 juin 2024, <https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle>

Fabre, F. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence, *Éducation et socialisation* [En ligne]

France Inter. *Qu'est-ce que la géographie a à dire sur l'urgence ?* (2023, septembre 28). <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/la-terre-au-carre/la-terre-au-carre-du-jeudi-28-septembre-2023-5695090>

García Piriz, T. (2018). *Revista proyecto progreso arquitectura. n°19. The weather Project : desplazamientos, andamiajes y modelos meteorológicos para una evaluación crítica del escenario público*. Séville, Éditeur de l'Université de Séville

Gaujal, S. (2016). *Une géographie à l'école par la pratique artistique* [HAL CCSD]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01816009>

Gibert, A-F.(2020). *Éduquer à l'urgence climatique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°133, mars . Lyon : ENS de Lyon.

Gobin, P., Baltazart, V., Simoës-Perlant, A. & Stefaniak, N. (2021). *Émotions et apprentissages*. Dunod.

Herres Terraz, G. (2023). La sensibilisation au développement durable à travers les arts plastiques. Education. dumas-04155648

Hervé, N. (2022). *Penser le futur : Un enjeu d'éducation pour faire face à l'anthropocène*. le Bord de l'eau.

Hiridjee, K. (2022). L'éco-anxiété : Entre angoisse et lucidité. Dossiers Cairn, n°22.
https://shs.cairn.info/dossier/CRNDOSS_022_0001?lang=fr

Hoyaux, A.-F. (2009). Phénoménologie et géographie. [HAL CCSD]
<https://shs.hal.science/halshs-00380150>

Jacqué, M. (2016). L'éducation à l'environnement : Entre engagements utopistes et intégration idéologique. *Cahiers de l'action*, 47(1), pp. 13-19.

Jaoul-Grammare, M., & Stenger, A. (2022). Quel rôle joue l'éducation dans les préoccupations environnementales ? *Céreq Bref*, 417(1), pp.1-4.

Kelly, J.-P. (2003). *Enseigner la controverse*. Presses de l'Université Laval.

Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*, 23. [HAL CCSD]

Laval, C. (2011). L'éducation ou le commun de l'humanité. *La Pensée*. janvier-mars

Leininger-Frézal, C., Gaujal, S., Heitz, C., & Colin, P. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : *L'exemple de l'espace proche*. *Recherches en éducation*, 41, Article 41.

Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.

Le Monde. (2018, 13 décembre). Greta Thunberg, la petite Suédoise en "grève scolaire" pour le climat.

<https://www.lemonde.fr/climat/visuel/2018/12/13/en-suede-greta-thunberg-en-greve-scolaire-pou>

[r-le-climat_5396984_1652612.html](https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. (s. d.). Consulté le 20 Juin 2023, <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Renforcement de l'éducation au développement durable*. (s. d.). Consulté le 27 avril 2024, <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale (DGESCO – IGEN) Bureau des programmes d'enseignement. (2009) Ressources pour le collège Histoire - Géographie - Éducation civique : Histoire des arts

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). VADEMECUM - Education au développement durable.

Ministère de l'Éducation Nationale. La feuille de route 2020-2021, Réussir le 100 % éducation artistique et culturelle

Opillard, F., & Sardier, T. (2023). *Il y a urgence ! : Les géographes s'engagent*. CNRS Editions.

Pellaud, F. (2013). *Au fait, Education au développement durable, ça veut dire quoi ?* Revue Francophone du Développement Durable, n°1.

Perret, B. (2017). L'urgence climatique. *Sens-Dessous*, 19(1), pp.19-28.

Planche, E. (2018). *Eduquer à l'environnement par l'approche sensible : Art, ethnologie et écologie*. Lyon. Chronique sociale

Pruneau,D., Lapointe, C. (2002), « L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement », *Éducation et Francophonie*, vol. 30, n°2.

Shusterman, R. (2010) Nouvelle revue d'esthétique, vol. 6, no. 2. *Olafur Eliasson et la métaéthique de l'art* , pp. 101-112.

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*. N°198. pp.179-185.

Sophie, D. (2023). *Lier art et développement durable au sein d'un projet pédagogique*. Éducation au développement durable. Consulté le 6 juin 2024, <https://edd.ac-rennes.fr/spip.php?article1024>

Souza et Halafoff, A. (dir.). *Re-enchanting education and Spiritual Wellbeing. Fostering Belonging and meaning-making for global citizens*, (p. 7-22). London : Routledge.

Studio Olafur Eliasson. (2003.) *The weather project. Artwork*. Consulté le 23 novembre 2023, <https://olafureliasson.net/artwork/the-weather-project-2003>

Thémines, J.-F. (2016). Propositions pour un programme d'agir spatial : La didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(4), pp. 117-150.

UNESCO. (2013, juin). *Éducation au changement climatique*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222117_fre/PDF/222117fre.pdf.multi

Vander Gucht, D. (2017). *L'Expérience politique de l'art: Retour sur la définition de l'art engagé*. Bruxelles. Les Impressions Nouvelles.

Villeneuve, P. (1985). Géographie de la perception et méthode dialectique. *Cahiers de géographie du Québec*, 29(77), pp. 241-260.

Volvey, A. (2014). Entre l'art et la géographie, une question (d')esthétique. *Belgeo. Revue belge de géographie*, 3, Article 3.

'We Are Living in a Climate Emergency' : Olafur Eliasson on How He's Using His Tate Modern Show to Combat Earth's Greatest Crisis. (2019, juillet 9). Artnet News.
<https://news.artnet.com/art-world/olafur-eliasson-tate-modern-1594018>

Annexes

Figure 3 : Questionnaire 1

Première approche

Qu'est ce que je vois ? (description sans interprétation)

Taille de l'œuvre, place du spectateur, les couleurs, les matériaux...

.....

Donne 3 mots qui illustrent ton ressenti face à cette œuvre.

.....

Interprétation

Quelle place occupe les spectateurs ? Que peuvent-ils ressentir ?

Je me mets à leur place.

.....

Une œuvre d'art veut toujours dire quelque chose.

Quel est le discours, le message de celle-ci ? (1 phrase simple)

.....

Je réponds après avoir pris connaissance de l'identité artistique de l'artiste

Quel message/discours veut faire passer l'artiste aux spectateurs ?

Je peux m'appuyer sur les autres œuvres de l'artiste. (1 phrase simple)

.....

Maintenant que je connais l'artiste, est-ce que je ressens la même chose lorsque je vois cette œuvre ?

Donne 3 mots qui illustrent tes sentiments ou sensations

.....

Quand je pense au changement climatique, quels sont les 5 mots qui me viennent en tête ?

.....

Figure 4 : Questionnaire 2

1) Quand je pense au changement climatique, quels sont les 5 mots qui me viennent en tête ?

-

-

-

-

-

2) Quel est selon toi, le meilleur moyen de motiver les populations dans l'engagement du changement climatique ?
(Se mettre d'accord sur 2 choix (et les expliquer) et tous les classer de 1 à 6)

Grâce à des photographies	Grâce à des statistiques
Grâce à de courtes vidéos (Youtube, Instagram, Tik Tok...)	Grâce à des films "catastrophe" de science-fiction
Grâce à de longs reportages	Grâce à des œuvres d'art (peinture, sculpture, danse, ...)

a) Expliquer le premier choix

.....

b) Expliquer le deuxième choix

.....

3) Vous êtes un acteur très engagé dans la lutte pour l'urgence climatique, vous sortez de la Tate Gallery de Londres après avoir vu The Weather Project (vu en début de séquence); vous êtes heureux de la présence de cette oeuvre engagée mais vous trouvez qu'il est possible d'aller plus loin :

Développez des propositions permettant à l'œuvre d'avoir un discours plus clair pour les spectateurs en reprenant au moins 2 thèmes (**thématique** de l'urgence climatique, **dispositif artistique**, **destinataires** du discours, **l'espace (lieu)** et/ou **quand (temporalité)**).

.....

.....

4) Retour d'expérience :

a) As-tu l'impression que ton engagement écologique a évolué depuis la présentation du premier questionnaire ?
☐ Oui ☐ Non

b) Ces différentes présentations ont-elles donné envie de voir plus d'œuvres d'art engagées pour l'écologie ?
☐ Oui ☐ Non

c) Voudrais-tu travailler avec des œuvres d'art en cours de géographie ?
☐ Oui ☐ Non

Figure 5 : Questionnaire 3

*Fiche guide/accompagnement du **projet de groupe** :*

Noms des élèves :

Tâche : Nous sommes un collectif artistique soucieux du futur écologique de la planète. Nous sommes sensibles à l'urgence climatique et souhaitons créer une œuvre qui porte notre discours. **Justifiez les choix pour engager les spectateur, les sensibiliser :**

Pour guider ce travail il faut : Choisir une **thématique** de l'urgence climatique, un **dispositif artistique** (tableau, sculpture, pièce de théâtre,...) , les **destinataires** du discours de notre œuvre, **l'espace (lieu)** de sa présentation et **quand (temporalité)**.

Quel est son discours, son message ?		
Quelle forme aurait cette œuvre d'art ?	Peinture	Sculpture
	Danse	Film
	Autre :	
		
Où cette œuvre serait-elle placée (diffusée) ?		
À qui serait destinée le discours de votre œuvre ?		
Quand doit être présentée cette œuvre et durant combien de temps ? (Pourquoi)		
Comment notre œuvre sensibilise-t-elle à l'urgence climatique ?		

Figure 6 : Grille d'évaluation

Grille de compétence : S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger				
Critères	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très Bonne maîtrise
Expression Orale	☐ Mes phrases ne sont pas construites ☐ Mon discours est incompréhensible ☐ Ma posture est nonchalante	☐ Je parle de manière hésitante, et il est difficile de comprendre certains passages ☐ Mon vocabulaire est fragile et peu adapté	☐ Mon niveau de langue est adapté ☐ Je construis des phrases correctes ☐ Je me détache de mes notes et regarde la classe	☐ Je m'exprime avec aisance, de manière fluide et audible ☐ Je n'ai pas besoin de note
Connaissances/ savoirs Construction artistique	☐ Je n'apporte aucun élément/ vocabulaire lié au changement climatique ☐ Je propose une oeuvre qui n'est pas cohérente et qui ne répond à aucune attente énoncée dans la consigne	☐ J'utilise seulement 1 ou 2 terme lié au changement climatique ☐ J'ai développé au moins un élément artistique (destinataire, lieu, temps) ☐ J'ai du mal à justifier mes choix artistiques	☐ Je réemploi des mots clés liés au changement climatique ☐ Je suis capable de justifier les choix de construction de mon oeuvre ☐ J'ai détaillé le choix de construction de mon oeuvre en suivant la consigne	☐ Je réutilise les notions de la leçon ☐ Je fais preuve d'originalité dans le choix de mon oeuvre ☐ Je vais au delà des 3 éléments de présentation demandés
Participation de Groupe	☐ Je n'ai pas participé à la discussion de groupe ☐ Je ne sais pas ce qui a été décidé par le groupe	☐ Je n'ai pas su me mettre d'accord avec mes camarades, mon discours n'est donc pas cohérent ☐ Je suis très peu intervenu pour donner mon opinion et construire l'oeuvre lors de la phase de préparation	☐ Nous avons réparti le temps de parole dans le groupe ☐ Nous avons su coopérer lors de la phase de préparation	☐ Nous avons réparti le temps de parole dans le groupe de manière équilibrée ☐ Nous avons construit un discours clair ainsi tout le groupe maîtrise le sujet

Annexe 1 : Séquence de mise en application

Les espaces productifs et leurs évolutions

- Introduction : Montrer la diversité des espaces de production
(5min) Activité Analyser un paysage pour identifier sa fonction
(20min) Institutionnalisation
 - Un espace se dessine selon des **objectifs de production** précis, dans un espace favorable à cette production.
 - La production inclut donc des acteurs particuliers.
 - L'objectif d'une production est de faire croître les rendements ou bien la qualité des biens produits, ce qui l'inclut de manière plus ou moins évidente dans la mondialisation. = grâce à l'emplacement notamment
- (10min) Ecrire le cours

En quoi la mondialisation transforme-t-elle les espaces productifs en France ?
 Les **espaces productifs** sont des espaces dont la fonction est économique, on y travaille et on y produit des richesses.

Ils diffèrent selon leurs paysages, leur **emprise spatiale** (= leur taille) et leurs fonctions précises.

Il existe des espaces :

- * de production de biens
- Produits agricoles → **secteur primaire**
- Industriels → **secteur secondaire**
- * de commandement d'entreprises (ex : centre des affaires)
- * touristiques et de loisirs
- (ex : parcs d'attractions, station de ski...) → **secteur tertiaire**
- * commerciaux

Séance 2 :

(20min) Activité : Partie 1 du tableau

À l'aide des documents, compléter le tableau			
	Agriculture Finistère	Usine Michelin	Bora Bora Pearl Beach Resort
Localiser l'espace de production	Bretagne, ouest de la France métropolitaine	Clermont-Ferrand, Massif Central	Polynésie Française
Décrire le paysage	Grands hangars entourés de champs et de haies Paysage de bocage	Nombreux bâtiments industriels au centre d'une ville, avec logement collectif	Rangée de cabanes sur pilotis au milieu d'une mer bleue turquoise
Identifier le type d'espace productif	Espace productif agricole : agriculture intensive	Espace productif industriel	Espace productif touristique
Montrer que cet espace est connecté au reste de la France (et au monde) ? Quels sont les moyens de connexion ?	Connecté à la France pour la vente de porc et la diffusion de ce modèle agricole intensif	Usines Michelin implantées dans 18 pays Pneus vendus dans 170 pays Usine de Clermont-Ferrand connectée par les routes terrestres et maritime	Connecté avec la France et le monde par voie aérienne uniquement

(20min) Correction et institutionnalisation

(10min) Trace écrite

Les espaces productifs en France (agriculture, industrie, services) sont liés à la mondialisation.

- L'**agriculture intensive** (forte mécanisation, utilisation de produits chimiques, élevage intensif) ou maraîchère, s'oriente vers l'exportation.
- Les industries, pour se connecter au monde, s'installent dans des **zones industrialo-portuaires** (ZIP) (des ports qui comprennent des espaces de stockage et des usines.)
- Les services attirent des entreprises étrangères, surtout dans les métropoles.

Ces espaces se développent dans des zones compétitives comme les **technopôles**, où les entreprises innovent ensemble.

L'accessibilité est primordiale grâce aux routes, trains, aéroports et ports pour faciliter les échanges et l'attractivité.

Séance 3 :

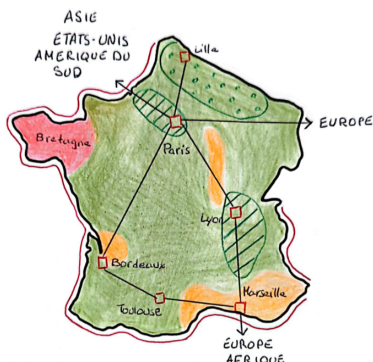
(15min) Activité : Partie 2 du tableau

À l'aide des documents et de mes connaissances, compléter le tableau (2eme partie du cours sur la transformation des activités)			
Identifier l'impact (les impacts) environnemental (aux) de cet espace	Pollution des eaux à cause du lisier	Pollution de l'air	Pollution par les déchets et pollution atmosphérique par les transports. Destruction de l'environnement
Comment se développent les activités ?	Vers un agriculture plus responsable : élevage sur paille pour limiter la pollution des eaux Expansion du modèle agricole dans le reste de la région	Production de produit automobile de luxe L'usine se tourne vers des nouvelles études technologiques et délocalise sa production	"écotourisme" Transports plus verts, énergies renouvelables, réduction des déchets, protection de la faune et la flore, sensibilisation au respect de l'environnement

(15min) Correction et institutionnalisation

(10min) Trace écrite

Les espaces productifs français



- centre de commandement } centre attractif.
- Technopôle
- Ville touristique
- espace touristique
- Polycultures et céréales
- cultures spécialisées
- élevage intensif
- ⚙ ancienne région industrielle
- ⚙ grandes régions industrielles
- principaux axes de communications.

Pour rester **compétitives**, les entreprises doivent innover. Elles essaient aussi de répondre aux souhaits des clients tout en protégeant l'environnement. Par exemple :

- Dans le secteur industriel, de nombreuses entreprises ont choisi de **délocaliser** leur production vers des pays où les coûts sont moins élevés, ce qui entraîne des pertes d'emplois en France.
 - L'agriculture se modernise et adopte des pratiques biologiques pour réduire leur impact sur l'environnement.
- Ainsi, la production française cherche à concilier performance économique, luxe et **responsabilité environnementale**.

(5min) **Mise en contexte du questionnaire** Selon les élèves, quel est le lien entre le titre du cours "Les espaces productifs et leurs évolutions"?

(10min) **Réponse au questionnaire 1**

Séance 4 :

Présentation d'autres oeuvres et artistes engagés (10min)

Remplir la fiche individuel (15min)

Travail de groupe sur une réflexion artistique et engagée (20min)

Oral de présentation de groupe volontaire de 5 min de leur oeuvre engagée (10min)

Séance 5 :

Croquis de Synthèse

Annexe 2 : Tableau de classement des données de la question 4 du questionnaire 2 avant représentations graphiques

As-tu l'impression que ton engagement écologique a évolué depuis la présentation du questionnaire 1 ?	Ces différentes présentations ont-elles donné envie de voir plus d'oeuvres d'art engagées dans l'écologie ?	Voudrais-tu travailler avec des oeuvres d'art en cours de géographie ?
Non	Non	Oui
Non	Oui	Oui
Non	Non	Non
Non	Non	Non
Non	Non	Oui
Oui	Non	Peut être
Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui
Non	Non	Non
Oui	Oui	Oui
Non	Oui	Non
Non	Oui	Non
Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui
Non	Peut être	Peut être
Oui	Oui	Oui
Non	Non	Oui
Non	Non	Non
Non	Oui	Peut être
Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Non

Annexe 3 : Tableau de classement des données de la question 2 du questionnaire 2 avant représentation graphique

Photographies	courtes vidéos	longs reportages	statistiques	films de SF	Oeuvres d'art
1	2	4	3	5	6
3	1	5	2	4	6
1	4	3	2	5	6
1	2	6	5	3	4
1	3	4	2	5	6
2	6	1	3	5	4
5	1	2	6	3	4
4	1	5	3	2	6
4	1	3	5	2	6
4	1	3	2	5	6
4	5	3	1	6	2
3	4	2	1	5	6
6	2	1	5	4	3
5	1	3	4	2	6
3	1	6	5	2	4
2	6	3	1	5	4
3	6	1	2	4	5
2	4	1	3	6	5
4	1	3	2	6	5
4	1	2	3	5	6
4	3	6	1	2	5
Réponse la plus fréquente par question	4	1	3	2	6

Annexe 4 : Tableau de classement de réponses des questionnaires

Questionnaire 1	Qu'est ce que je vois ?	Les mots qui illustrent les premiers ressentis	Place des spectateurs	Le discours de l'oeuvre	Discours de l'oeuvre après	Sentiments et sensations après	5 mots du changement climatique	5 mots du CC fin de séquence
Élève 1	Soleil	chaleur	Surprise	Lutter contre le réchauffement climatique	Lutter contre le réchauffement climatique	Climat	Soleil	Chaleur
	Batiment	soleil	Peur			Futur	Couche d'ozone	futur
	Personne	futur					Effet de serre	pollution
							Gaz	air
Élève 2	2 immeubles (hotiment)	Nostalgie	Subissent la chaleur		Lutter contre le CC	Tristesse	Pollution	Chaleur
	Soleil	Fin du Monde	Peur du vide (car au milieu de nul part)			Fin du monde	Afrique	danger
		animé				Peur	Population	destruction
							crise écologique	fin du monde
Élève 3	Immeubles	tristesse	spectateurs dominés par les immeubles	Il faut agir maintenant pour ne pas être dépassé par le CC	Il faut agir maintenant pour ne pas être dépassé par le CC	Tristesse	Urgence	Colère
	Soleil	lassitude				Danger	Problème	mort
	Silhouettes	fatigue				Fatigue	Sensibilisation	fatigue
							Danger	problème
							Action	incompréhension
Élève 4	Rouge	chaleur	Mal à l'aise	Il faut lutter contre le CC	Il faut lutter contre le CC	Chaleur	Iceberg	fonte des glaces
	Jaune	étrange				Etrange	Gaz	extinction
	2 batiments	pression				Pression	Restriction	chaleur
							Soleil	peur
							Pollution	
Élève 5	Soleil	peur	Peur	Le soleil est une menace	Il faut lutter contre le réchauffement climatique	Intrigue	Chaud	Chaud
	Immeubles	chaleur				Curiosité	Glacier	glacier
	Personne	couleur				Grandeur	Couche d'ozone	gaz à effet de serre
							Effet de serre	danger
							Soleil	soleil
Élève 6	Soleil	Incompréhension	Sentir la chaleur	Faire attention au changement climatique	Il faut préserver la planète	Compréhension	Température	green-washing
	Personne		Ils sont allongés par terre				Glace	iceberg
	Rouge						Déforestation	montée des eaux
							Incendie	pollution
							Fonte	
Élève 7	Rond jaune	Incompréhension	fatigue	sensibiliser au CC, ça représente le futur	sensibiliser au CC, ça représente le futur	Compréhension	Chaleur	chaleur
	Batiment						Iceberg	montée des eaux
	Barrière						pollution	pollution
							danger	CO2
							réchauffement	
Élève 8	Soleil	calme	spectateurs intrigués	le soleil est une source de bonheur	Il faut lutter contre le réchauffement climatique	calme	catastrophe	feu
	balcon	intrigant				splendide	urgent	flamme
	jaune	splendide				alarmant	chaleur	chaleur
	orange						danger	danger
							agir	SOS

Elève 8	Soleil	calme	spectateurs intrigués	le soleil est une source de bonheur	Il faut lutter contre le réchauffement climatique	calme	catastrophe	feu
	balcon	intrigant				splendide	urgent	flamme
	jaune	splendide				alarmant	chaleur	chaleur
	orange						danger	danger
Elève 9							agir	SOS
	Soleil	couleur	Peur	Il faut prendre conscience du changement global	Il faut éveiller nos consciences au CC	Peur	animal	animal
	personne	obscurité	danser pour la fin du monde			Recyclage	destruction	monde
						surpris	deforestation	déforestation
Elève 10							végétation	planète
							mort	mort
	Soleil	brillant	Ils meurent de chaud	Le soleil se rapproche donc il fait de plus en plus chaud, c'est le changement climatique	Il faut agir vite contre le CC	Conséquence	catastrophe	déforestation
	grand	chaud				tristesse	chaleur	plastique
Elève 11	immeuble	grand				dégout	plastique	Emballage
							lente	fonte
							action	
Elève 12	lampe	Soleil	Ils sentent la chaleur	le monde va être plongé dans la chaleur du CC	Il faut éveiller nos consciences au CC	Soleil	fonte	fonte
	rouge	chaleur				chaleur	disparition	futur
	grand	dystopie				futur	chaleur	réchauffement
							montée des eaux	montée des eaux
Elève 13	Soleil	beau	Ils sentent la chaleur	message porte sur la météo et le climat	Il faut agir vite contre le CC	Domage	danger	monde
	sombre	triste				triste	terre	attention
	spectateurs	chaud				malheureux	population	Population
							système solaire	chaud
Elève 14							météo	climat
	boule de feu	beau	Ils sentent la chaleur	Il faut lutter contre le CC	Il faut agir vite contre le CC	Beau	Mal	montée des eaux
	spectateurs	brillant				naturel	agir	chaleur
		impressionnant				chaleur	nature	crise biologique
Elève 15							destructeur	danger
							fonte	fonte
	boule géante	effrayant	Peur	Il faut prendre conscience du changement global	Le CC provoque la fonte des glaces	chaud	Effet de serre	écosystème
	jaune	claustrophobe	aveuglés par la lumière			planète	effondrement	biodiversité
Elève 16	murs géants					effet de serre	montée des eaux	montée des eaux
								nature
								canicule
Elève 17	Soleil	chaud	Ils sont sous le soleil	le monde va être plongé dans la chaleur du CC	Le CC provoque la fonte des glaces		Disparition	Rechauffement
	Batiment	réchauffement climatique					danger	
	spectateurs						glace	glace
	chaud						mort	
Elève 18							chaud	chaud
	boule jaune	incompréhension	peur	une météorite peut arriver à tout moment	Il ne faut pas fermer les yeux sur ce qu'il se passe et vivre comme si de rien était, car sinon nous allons mourir à cause du CC, car il n'y aura plus de ressource		destruction	glace
	batiment	curiosité	panique				mort	animaux
	Soleil	mystère		le soleil peut nous brûler			chaleur	chaleur
Elève 19	spectateurs						planete	biodiversité
							eau	eau
	peinture sous forme de portrait	apocalypse	peur	Le changement climatique va avoir des conséquences sur nos modes de vie, à cause de la destruction de la couche d'Ozone	L'artiste pose l'ultimatum des risques que nous encourons en détruisant la couche d'ozone	protection	extrême	climatique
	couleur chaude	futur	curieux			action	froid	CO2
Elève 20	immeubles	climat				leadership	chaud	sature
	habitants						température	pollution
	Soleil						animaux	effet de serre

Élève 17	peinture sous forme de portrait	apocalypse	peur	Le changement climatique va avoir des conséquences sur nos modes de vie, à cause de la destruction de la couche d'Ozone	L'artiste pose l'ultimatum des risques que nous encourons en détruisant la couche d'ozone	protection	extrême	climatique
	couleur chaude	futur	curieux			action	froid	CO2
	immeubles	climat				leadership	chaud	sature
	habitants						température	pollution
	Soleil						animaux	effet de serre
Élève 18	couleur chaude	chaleur	Ils fixent la lumière	Il faut suivre la lumière dans l'obscurité	Il faut agir vite contre le CC	Soleil	Important	pollution
	lumière	futurisme				Glace	grave	montée des eaux
	silhouettes	fausse				Fonte	glace	glace
							chaleur	chaleur
							conséquence	sécheresse
Élève 19	Soleil	soleil	Ils fixent la lumière	Le soleil est notre seul source de vie	critique le CC	colère	dérèglement	chaleur
	couleur chaude	chaleur				peur	destruction	réchauffement
	spectateurs					tristesse	glacier	glacier
							été	incendie
								température
Élève 20	Lumière	dystopie	Ils sont opprimés et fascinés	la population est consciente du CC mais elle est fascinée par la technologie donc n'agit pas	Il faut agir vite contre le CC		montée des eaux	Température
	immeubles	écrasement					crise biologique	gaz à effet de serre
		compression						réchauffement
								pollution
								incendie
Élève 21	Soleil	musée	Ils fixent la lumière	Le soleil mérite les personnes	Le musée est un endroit dangereux et effrayant	danger	dangereux	monde
	spectateur	soleil				triste	peur	température
	orange					peur	heureuse	attention
	noir						calme	population
								humidité
Élève 22	rond jaune	chaleur	ils ressentent de la peur ou de la joie	repas chaleureux en famille	La glace fond	choque	soleil	chaleur
	orange	soleil					glace	glace
	spectateurs	famille					eau	pollution
							sable	
							terre	