

MASTER MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
1er degré	M2A
Site de formation :	Foix

MEMOIRE

Sensibiliser de très jeunes enfants à l'environnement

Une approche sensible de l'environnement naturel proche fondée sur l'exploration libre et l'expression des émotions en classe de toute petite et petite section.

Marie Séguélas

Directrice de mémoire
Christine Vergnolle Mainar (professeur des universités en géographie, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées)
Membres du jury :
- <i>Christine Vergnolle Mainar (professeur des universités en géographie, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées)</i> - <i>Jean-Yves Léna (maître de conférences en biologie, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées)</i>
Remis le : 09/06/2020

Table des matières

Introduction.....	4
I) L'éducation à l'environnement pour un développement durable dans les instructions officielles.....	6
II) Synthèse des données de la recherche.....	10
II.1) Apports de la recherche en éducation à l'environnement pour un développement durable.....	10
II.1.1) Les apports du champ de l'écoformation.....	12
II.1.2) Les apports de la théorie des intelligences multiples.....	15
II.1.3) L'approche par le « Paysage multisensoriel ».....	18
II.2) Le rôle des émotions dans le développement de l'enfant : les apports de la recherche	22
II.2.1) Qu'est-ce qu'une émotion ? Quels mécanismes met-elle en jeu ?.	22
II.2.2) Le stade de développement de la faculté de compréhension des émotions chez l'enfant de deux à trois ans. Quel degré de conscience et quelles capacités d'analyse des émotions ressenties ou observées ?.....	24
II.2.3) La place des émotions dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle.....	27
II.2.4) Apports de la recherche sur le rôle et la place des émotions dans les apprentissages scolaires.....	28
III) Problématique et hypothèses de recherche.....	32
IV) Proposition didactique et scénario envisagé de recueil des données	36

VI) Analyse partielle des résultats.....	41
VI.1) Constats effectués lors de lectures d'albums sur le thème des émotions en classe.....	41
VI.1.1) Description de la mise en œuvre.....	41
VI.1.2) Analyse des réactions des élèves.....	44
VI.2) Les retours de professeures des écoles stagiaires exerçant en classe de toute petite et petite section.....	45
VI.2.1) Présentation des modalités de recueil des données.....	45
VI.2.2) Présentation et analyse des retours faits par les professeures stagiaires	46
VI.2.2.1) Régulation des émotions et sensibilisation à l'environnement ; les connaissances et pratiques professionnelles déclarées par les PES.	46
Pratiques professionnelles de régulation des émotions déclarées par les PES.....	46
Connaissances des PES en matière de sensibilisation à l'environnement.....	47
VI.2.2.2) Notre proposition didactique analysée par les PES : points forts et pistes d'amélioration.....	48
Les points forts de notre proposition didactique.....	48
Propositions de pistes d'améliorations du protocole de recueil de données.....	49
VI.2.2.3) Pistes de réponses apportées à nos hypothèses par les PES au prisme de leur expérience professionnelle.....	50
VII) Conclusion.....	54
VII) Bibliographie.....	56
VIII) Annexes.....	60
Annexe 1 : Questionnaire transmis aux familles.....	60

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif utilisé pour les entretiens avec les PES exerçant en classe de toute petite section et petite section dans le département de l'Ariège.....	62
Annexe 3 : Fiche synthèse des fondements théoriques de notre mémoire...	63

Introduction

Le développement durable est aujourd'hui une question socialement vive dans la société, et l'éducation au développement durable renferme des enjeux forts en termes de formation de la personne et du citoyen. L'importance et la place de cette *éducation* à au sein de la scolarité obligatoire ont été récemment réaffirmées et précisées dans la circulaire n°2019-121 du 27 août 2019, « Transition écologique ; Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable ».

Notre sujet de recherche en éducation au développement durable se penche sur un public particulier, celui des très jeunes enfants scolarisés en toute petite section et petite section de maternelle (deux ans et demi à trois ans et demi).

Nous nous sommes interrogée sur la façon d'aborder l'éducation au développement durable avec ces élèves dont le stade de développement est tel qu'ils sont encore fortement autocentrés, car au début de l'apprentissage de la relation à autrui, et avons privilégié une entrée par l'environnement naturel proche des élèves.

Des données recueillies auprès des familles nous ont permis de constater que les élèves de l'échantillon étudié avaient peu d'occasions d'explorer leur environnement naturel proche dans le temps hors-classe. Or la sensibilisation à l'environnement est une branche de l'éducation au développement durable qui doit être investie au cours de la scolarité. Nous nous sommes donc appuyée sur les instructions ministérielles ainsi que sur les travaux autour du champ de l'écoformation (Cottureau) et des intelligences multiples (Partoune) pour envisager une situation didactique d'éducation au développement durable et un protocole expérimental fondés sur une exploration libre de l'espace naturel proche ainsi qu'une verbalisation des émotions ressenties à son contact par les enfants. Cette démarche a pour but de créer un

sentiment d'attachement à l'environnement naturel, qui servirait de socle à l'éducation à l'environnement pour un développement durable dans la suite de la scolarité. Au-delà des objectifs d'éducation au développement durable, elle est aussi l'occasion d'aborder les émotions comme objet d'apprentissage auprès d'un public très jeune, dont la compréhension des émotions est en pleine construction.

La proposition didactique n'ayant pas pu être mise en place dans sa totalité auprès des élèves du fait du contexte sanitaire, nous avons pris le parti d'effectuer des entretiens semi-directifs avec des professeures des écoles stagiaires (PES) afin d'évaluer sa pertinence.

Dans un premier temps, nous présenterons les fondements théoriques de notre travail de recherche, qui portent sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable mais aussi sur le développement émotionnel durant l'enfance. Dans un second temps, nous exposerons notre problématique et nos hypothèses de recherche ainsi que la proposition didactique incluant le protocole de recueil de données que nous avons élaboré pour répondre à nos hypothèses. Enfin, nous présenterons et analyserons les données recueillies lors de la mise en place partielle de la proposition didactique et lors des entretiens semi-directifs avec les PES.

I) L'éducation à l'environnement pour un développement durable dans les instructions officielles

De nos jours, le développement durable est un objet d'enseignement incontournable et ce dès l'école primaire. Ce concept est défini ainsi sur le site Eduscol¹ : « ... développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoins », et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité ; et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir.”(...)”. Le développement durable se fonde ainsi sur les notions d'interdépendance et de solidarité. Interdépendance entre les dimensions environnementale, sociétale, économique et culturelle, solidarité entre les générations et entre les pays. » Sur la même page, on trouve détaillées les grandes thématiques du développement durable, thématiques qui sont intégrées aux programmes d'enseignement : « Il existe de nombreux thèmes et problématiques propres au développement durable : satisfaire les besoins de chacun aujourd'hui, partager les biens publics mondiaux pour demain, gérer les ressources, comprendre la biodiversité, travailler au développement humain, produire et consommer de façon responsable. »

Eût-égard au public auprès duquel nous enseignons, nous nous sommes demandé quelle approche privilégier pour aborder l'éducation au développement durable dès la première année de scolarisation, avec des élèves âgés de deux à trois ans. Quels enjeux y a-t-il derrière le fait d'aborder cette *éducation* à dès le plus jeune âge ? Partant de ce questionnement, nous

1 EDUSCOL- Les grandes thématiques du développement durable. Consulté pour la dernière fois le 14/11/19. Disponible en ligne sur : <https://eduscol.education.fr/cid47860/les-grandes-thematiques-du-developpement-durable.html>

nous sommes penchée sur deux documents officiels de cadrage : d'une part la récente circulaire n°2019-121 du 27 août 2019, intitulée « Transition écologique ; Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable », circulaire qui précise les enjeux et modalités de l'éducation au développement durable ; d'autre part les programmes en vigueur pour l'école maternelle, datant de 2015.

Dans la circulaire parue en août 2019, le ministère de l'éducation nationale rappelle que l'éducation au développement durable, qui prend place dès le plus jeune âge par le biais de la scolarité, est un élément important et nécessaire dans les politiques en faveur du développement durable :

« La lutte contre le réchauffement climatique ainsi que la protection de l'environnement et de la biodiversité (...) impliquent une mobilisation forte, efficace et pérenne de l'ensemble de notre société, et des évolutions profondes des comportements individuels et collectifs (...). Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse est un acteur privilégié de la transition écologique dans ces deux dimensions : d'une part, il assure l'éducation de tous les élèves au développement durable et au respect de l'environnement (...). »²

Ces orientations ministérielles sont en lien avec les travaux de la recherche sur l'éducation et plus particulièrement à propos des « éducations à ». Dans l'article « Éducation au développement durable » du Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »,³ Lange nous rappelle que « L'idée d'un projet éducatif visant à un développement humain respectueux de l'environnement et s'inscrivant dans la durée n'est ni totalement nouvelle, ni incongrue : ce projet s'ancre dans une perspective émancipatrice et démocratique de l'éducation. Au total, l'éducation apparaît à la fois comme la source du problème – l'obsolescence du rapport au monde construit chez les apprenants – et sa solution – le passage d'une génération entière dans un système organisé, l'enseignement général et obligatoire ». L'école serait, selon lui, un « moteur de la transformation sociale » dans la mesure où elle permettrait à

2 Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. NOR : MENE1924799C circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 Transition écologique - Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030.

3 LANGE, J-M. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à » - Éducation au développement durable, L'Harmattan, 2017. p 83-84

tous les individus de la société de construire un rapport au monde leur permettant d'envisager les modalités d'un développement durable.

Cela est à mettre en lien avec l'inscription de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) dans les programmes officiels de l'éducation nationale. Cette *éducation à* est une éducation transversale, s'inscrivant à la fois dans des enseignements scientifiques et civiques. Elle est décrite ainsi dans la circulaire du 27 août 2019 :

« (L'EEDD) doit permettre aux élèves de s'approprier les enjeux de la lutte contre le changement climatique et de la préservation de la biodiversité, de façon scientifique, pédagogique et civique. Elle permet d'appréhender l'ensemble des dimensions environnementales, sociales, économiques et civiques du développement durable. (...) Elle relève de contenus et de démarches s'inscrivant dans les enseignements disciplinaires généraux, technologiques et professionnels, et dans les enseignements et dispositifs interdisciplinaires. Elle constitue un élément important de l'enseignement moral et civique, et de l'éducation à la citoyenneté. »

Ceci étant dit, comment mettre en lien cette éducation à avec les domaines d'apprentissage de l'école maternelle ? Quels dispositifs didactiques privilégier pour aborder l'EEDD tout en tenant compte des spécificités d'un public composé de très jeunes enfants ? Pour répondre à ce questionnement, nous nous sommes penchée sur le programme officiel de l'école maternelle. On retrouve la thématique de la sensibilisation des élèves à l'environnement dans le domaine d'apprentissage *Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière*, plus précisément dans les items *Découvrir différents milieux* et *Découvrir le monde du vivant*, qui préconisent respectivement :

« L'enseignant conduit les enfants de l'observation de l'environnement proche (la classe, l'école, le quartier...) à la découverte d'espaces moins familiers (campagne, ville, mer, montagne...). (...) Ces situations sont autant d'occasions de se questionner, de produire des images (l'appareil photographique numérique est un auxiliaire pertinent), de rechercher des informations, grâce à la médiation du maître, dans des documentaires, sur des sites Internet. Cette exploration des milieux permet aussi une initiation concrète à une attitude responsable (respect des lieux, de la vie, connaissance de l'impact de certains comportements sur

l'environnement...). »⁴

« Les enfants enrichissent et développent leurs aptitudes sensorielles, s'en servent pour distinguer des réalités différentes selon leurs caractéristiques olfactives, gustatives, tactiles, auditives et visuelles. Chez les plus grands, il s'agit de comparer, classer ou ordonner ces réalités, les décrire grâce au langage, les catégoriser. Enfin, les questions de la protection du vivant et de son environnement sont abordées dans le cadre d'une découverte de différents milieux, par une initiation concrète à une attitude responsable. »

En lien avec ce dernier item, on retrouve aussi en introduction des programmes, parmi les dispositifs pédagogiques à privilégier eût-égard à l'âge des élèves concernés, la préconisation suivante : « (l'enseignant se doit de) multiplier les occasions d'expériences sensorielles pour les élèves. ».

De l'examen des instructions officielles, nous retenons plusieurs points qui nous semblent importants pour la suite de notre travail de recherche : d'une part la nécessité d'aborder dès le plus jeune âge l'EEDD ; d'autre part la nécessité de la mise en œuvre de modalités spécifiques d'apprentissage pour ces jeunes enfants : laisser toute sa place à une exploration des milieux et plus particulièrement celle de l'environnement proche ; privilégier une approche par les sens. Partant de ces observations, nous avons décidé d'orienter notre recherche sur une thématique particulière du développement durable, comprendre la biodiversité, qui nous mettrons en lien avec les modalités spécifiques d'apprentissage sus-citées.

4 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. NOR : MENE1504759A. Arrêté du 18-2-2015 – JO du 12-3-15. Programmes d'enseignement de l'école maternelle.

II) Synthèse des données de la recherche

II.1) Apports de la recherche en éducation à l'environnement pour un développement durable

Quels enjeux recouvre la thématique « comprendre la biodiversité » dans le cadre de l'EEDD ? Nous avons trouvé une piste de réponse dans les travaux de la philosophe de l'environnement Maris, qui indique que depuis les années 1980, « La question centrale (dans la protection de la nature) est d'évaluer si (les humains) contribuent au maintien de la biodiversité – voire à son augmentation – ou, au contraire, s'ils ont un effet homogénéisant sur les communautés et les écosystèmes avec lesquels ils interagissent. »⁵. Nous nous sommes aussi interrogée sur le terme « comprendre » (la biodiversité). Parmi les définitions du mot « comprendre », le dictionnaire Larousse⁶ propose la suivante, qui semble convenir à notre public : « se rendre compte de (l'importance de) quelque chose ; réaliser » ; mais aussi « appréhender par la sensibilité la nature profonde de quelqu'un, (...), s'en tenir proche, en avoir une connaissance intuitive » ; ainsi que « se représenter quelque chose d'une certaine manière ».

La définition de « compréhension », dans le *Dictionnaire de philosophie* de Julia oppose elle compréhension et explication : « La compréhension relève du sentiment et s'exerce dans le domaine proprement humain ; l'explication est

5 MARIS, V. La part sauvage du monde – Penser la nature dans l'Anthropocène, Seuil, 2018, chapitre 2 p 58

6 Dictionnaire Larousse en ligne, « Comprendre ». Disponible en ligne sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comprendre/17773> (consulté pour la dernière fois le 15/12/19)

analytique, objective et relève exclusivement de la raison »⁷. Partant de ces définitions, il semblerait que pour amener nos jeunes élèves à « comprendre » la biodiversité, il s'agirait d'adopter une démarche leur permettant d'appréhender de manière sensible l'existence d'une biodiversité dans leur environnement proche ; et ce afin qu'ils puissent en construire des représentations, qu'ils éprouvent des sentiments vis-à-vis de cet environnement. Cela est à mettre en lien avec la réflexion de Maris qui nous rappelle que « l'absence de contact avec la nature dans une population de plus en plus urbaine, cette « extinction d'expérience de nature » qui se généralise, a des coûts psychologiques importants. Par ailleurs, il est difficile d'imaginer comment les citoyens pourraient se mobiliser, ou même seulement se motiver, pour défendre une nature avec laquelle ils n'auraient aucune relation. ».

Lange souligne lui aussi l'importance de la construction d'une relation avec l'environnement naturel,⁸ et propose un « parcours comportant des moments d'actions collectives, concrètes et réelles, en construisant progressivement chez les élèves des dispositions d'engagement à agir sous condition de durabilité. (...) afin de préparer le futur citoyen à agir selon des modalités non stéréotypées, contrairement aux stratégies de l'éducation aux gestes ». Il envisage ainsi plusieurs axes à explorer pour une « EEDD forte » :

- apprendre le collectif par la pratique sociale ;
- étayer l'appartenance au monde par la mise au jour des enjeux sociétaux ;
- apprendre à anticiper et réduire nos vulnérabilités par l'élaboration collective de solutions durables (prospective) ;
- développer le sentiment d'empathie pour l'humanité actuelle et future, et *vis-à-vis des non humains* ;

7 JULIA, D. Dictionnaire de la philosophie. Larousse, 1964.

8 LANGE, J-M. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à » - Éducation au développement durable, L'Harmattan, 2017. p 83-84

- se transformer soi-même pour transformer le monde.

C'est ce sentiment d'empathie vis-à-vis des non humains et cette compréhension de la biodiversité par l'expérience sensible, permettant de construire des représentations de la nature nécessaires à une éducation au développement durable, que nous souhaitons développer chez nos élèves de très petite section et de petite section.

Pour cela, nous nous sommes penchée sur les travaux de la recherche en éducation à l'environnement, et plus particulièrement sur le champ de l'écoformation.

II.1.1) Les apports du champ de l'écoformation

Cottureau définit l'écoformation comme « la formation que chacun reçoit et construit par contact direct et réfléchi avec l'environnement. »⁹. C'est pourquoi, selon elle, le champ de l'écoformation préconise, « dès les premiers âges de la vie, de remettre les enfants dans les dehors multiples afin de favoriser les interactions formatrices », car aller dans l'environnement est un « prérequis indispensable pour pouvoir apprendre *sur* l'environnement, pour en saisir le fonctionnement, et surtout pour se sentir impliqué, solidaire et responsable vis-à-vis de cet environnement ».

L'intérêt du contact avec le « dehors », d'aller à l'extérieur de la classe, a été démontré par de nombreuses études, comme le résument les travaux de Dillon et al. : « We found substantial evidence to indicate that fieldwork, properly conceived, adequately planned, well taught and effectively followed up, offers learners opportunities to develop their knowledge and skills in ways that add

9 COTTEREAU, D. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à » - Éducation à l'écoformation, L'Harmattan, 2017, pages 131-140.

value to their everyday experiences in the classroom »¹⁰

Cottureau nous explique quant à elle que dans la démarche écoformatrice, « le corps sert de médiateur, il est celui par lequel l'environnement est saisi au sens premier du terme avant que d'être compris, saisi par les sens, par les mouvements et par les actions. ». Cette place importante du corps et des expériences sensibles au sein de la formation nous semble pertinente à mettre en œuvre avec nos jeunes élèves dans la mesure où elle peut être mise en lien avec les activités d'exploration, qui revêtent une place importante en maternelle et d'autant plus dans une classe de TPS PS. Les jeux d'exploration sont définis ainsi dans la ressource Eduscol « Les jeux d'exploration » :

« Les jeux d'exploration sont des jeux libres. Ils sont effectués hors de tout guidage direct de l'adulte et ne répondent à aucune règle particulière, à aucune fonction utilitaire. L'enfant joue pour le simple plaisir de jouer. Il construit son propre cheminement de découverte pour interagir avec son environnement matériel et social. Il « apprend » cet environnement, notamment les objets et leurs propriétés, au travers de l'ensemble de ses perceptions sensorielles. Il découvre et entraîne son pouvoir d'agir sur les choses et sur ses proches en se confrontant aux réactions qu'il suscite. Il développe ainsi ses capacités motrices et ses capacités à agir sur le monde ».

Le document Eduscol précise aussi que ces jeux d'exploration « contribuent à la formation de l'intelligence et à la formation de « représentations initiales » à partir desquelles pourront être initiées des situations d'apprentissages explicites et formalisées ».

Cottureau quant à elle précise que si elle est indispensable, on ne peut se contenter de l'expérience sensible¹¹ : « il est indispensable d'en passer par la mise

10 DILLON, J. RICKINSON, M et al. The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. School Science Review, Mars 2006, n°87, p 107-110. Disponible en ligne sur : https://www.univie.ac.at/freilandidaktik/literatur/Dillon_School%20Sc.%20Rev._2006_The%20value%20of%20outdoor%20learning.pdf Consulté pour la dernière fois le 18/11/19

11 COTTEREAU, D. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à » - Éducation à l'écoformation, L'Harmattan, 2017, pages 131-140.

en mots de l'expérience : nommer les éléments qui sont là, décrire les sensations, les sentiments, les émotions, et le faire à chacune des sorties. On facilite ainsi l'enrichissement de la conscience, l'éveil des sens (...). On permet la construction des savoirs d'expérience avec lesquels vont pouvoir dialoguer les savoirs de sciences et les savoirs de l'imaginaire. La conscience des liens qui se tissent renforce l'écoformation. ». Cette assertion doit elle aussi être mise en lien avec l'objectif premier de l'école maternelle : l'acquisition du langage, langage dont l'usage et la maîtrise permettent aux élèves d'adopter une posture réflexive sur leurs actions, afin qu'ils passent du *faire* à l'*apprendre*.

Le champ de l'écoformation nous apporte donc une piste à explorer avec nos élèves : l'expérience sensible de l'environnement, à introduire peut-être par le biais de jeux d'exploration, expérience qui doit impérativement être mise en mots afin d'en construire des savoirs.

Cette approche par l'expérience sensible et la verbalisation des émotions ressenties au cours de cette expérience, prônée par le champ de l'écoformation, semble en accord avec les objectifs en faveur de l'éducation au développement durable, qui ont été définis en 1989 lors du séminaire de Lillehammer en Norvège et que rappelle la géographe Partoune dans ses travaux sur les styles d'apprentissage :¹²

« Le premier a été jugé le plus important : 1. Des objectifs affectifs et émotionnels : développer des sentiments d'amour, de respect et d'engagement envers la nature et l'humanité. 2. Des objectifs moraux : acquérir une attitude nouvelle de responsabilité envers la nature et l'humanité ainsi intégrer des valeurs de solidarité, d'égalité entre les peuples et de coopération en vue de la résolution de problèmes.(...) ».

Pour parvenir à ces objectifs, Partoune préconise elle aussi une approche sensible, et introduit une distinction entre approche sensible et

¹² PARTOUNE, C. L'éducation relative à l'environnement et à la santé : une approche globale - Quelques grilles de lecture pour situer nos pratiques pédagogiques. Congrès pluraliste des sciences – Louvain-la-Neuve – 23 août 2006.

approche sensorielle :

« Bien au-delà de l'approche sensorielle, (l'approche sensible) vise à développer et affiner notre sensibilité, notre aptitude à percevoir le monde qui nous entoure et à lui donner du sens, à être capable de nous émouvoir et d'exprimer ce que nous ressentons. Fondée sur des expériences à vivre susceptibles de procurer du plaisir, elle permet de renforcer et d'enrichir les liens multiples avec l'environnement qui nous entoure. Prendre conscience de ces liens, c'est leur donner une certaine valeur. Modifier un paysage ou avoir un comportement qui aura une incidence sur lui à moyen ou long terme devient alors un geste qui nous concerne, qui peut nous toucher profondément, qui peut affecter d'autres personnes, parfois à l'autre bout du monde. »¹³

Cette conception de l'approche sensible de l'environnement, fondée sur des « expériences à vivre susceptibles de procurer du plaisir », ne va pas sans rappeler celle prônée par le champ de l'écoformation. Nous nous sommes donc penchée sur les travaux de Partoune et particulièrement sur sa théorie des intelligences multiples.

II.1.2) Les apports de la théorie des intelligences multiples

Les travaux de Partoune affirment que chaque individu convoque en fonction du contexte, et de manière préférentielle certains styles d'apprentissage fondés sur différents types d'intelligence (« visuo-spatiale », « verbo-linguistique », « musico-rythmique », « émotionnelle »...), toutes n'étant par développées dans les mêmes proportions selon les individus. Elle affirme aussi que l'école a tendance à stimuler de manière privilégiée certaines formes d'apprentissage ; alors que si elle en sollicitait une plus grande variété cela permettrait d'augmenter les performances des individus. Elle s'appuie pour cela sur les travaux de Gardner (1997), selon lequel « indépendamment des

13 PARTOUNE, C. L'éducation relative à l'environnement et à la santé : une approche globale - Quelques grilles de lecture pour situer nos pratiques pédagogiques. Congrès pluraliste des sciences – Louvain-la-Neuve – 23 août 2006.

différences initiales, une intervention précoce et un enseignement constant peuvent jouer un rôle décisif dans la détermination du niveau des prestations d'un individu. ».¹⁴

Dans ses travaux sur les intelligences multiples, Partoune s'appuie aussi sur les travaux de la neurobiologiste Vidal pour justifier l'importance de prévoir des dispositifs pédagogiques à même de solliciter chez les jeunes élèves les différentes formes d'intelligences :¹⁵

« 90% des circuits de neurones vont se former progressivement dans les années qui suivent la naissance. C'est précisément sur la construction de ces circuits que l'environnement intervient sous ses diverses formes, qu'il s'agisse du milieu intérieur (alimentation, hormones) ou extérieur (interactions familiales et sociales, rapport au monde). On parle de « plasticité » pour qualifier cette propriété du cerveau à se modeler en fonction de l'expérience vécue. La plasticité cérébrale est très prononcée chez l'enfant»¹⁶.

En matière de développement durable, Partoune a établi dans ses travaux une nomenclature des formes d'intelligence qui seraient selon elle requises pour une gestion concertée des espaces publics :

« le développement et la gestion concertée des espaces publics (mettent principalement en œuvre) : les intelligences visuo-spatiale, corporelle-kinesthésique, émotionnelle et logicomathématique pour percevoir et penser l'espace en tant qu'écosystème ; les intelligences visuo-spatiale, émotionnelle et territoriale pour imaginer

14 Gardner, H., 1997. Les formes de l'intelligence, Paris, Odile Jacob. Traduction française de Frames of Mind, édité en 1983 et réédité en 1993.

15 PARTOUNE, C. L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage. Journées nationales d'Études de Didactiques de l'Histoire et de la Géographie Caen, 19 et 20 octobre 2004. Disponible en ligne sur : https://www.researchgate.net/profile/Christine_Partoune/publication/240628259_L%27APPROCHE_DU_PAYSAGE_REVISITEE_A_LA_LUMIERE_DES_THEORIES_SUR_LES_STYLES_D%27APPRENTISSAGE/links/5be316c092851c6b27aed683/LAPPROCHE-DU-PAYSAGE-REVISITEE-A-LA-LUMIERE-DES-THEORIES-SUR-LES-STYLES-DAPPRENTISSAGE.pdf. Consulté le 27/11/19

16 VIDAL, C. Quand l'idéologie envahit la science du cerveau, Paris, La Recherche, Numéro spécial Masculin-féminin. 2001

l'espace public autrement ; les intelligences interpersonnelle, émotionnelle et verbolinguistique pour communiquer et interagir positivement avec les autres acteurs ; y ajouter l'intelligence visuospatiale si la communication est médiatisée par des images ; les intelligences intrapersonnelle, territoriale, citoyenne et existentielle pour réfléchir au sens de l'action, se positionner en tant que citoyen et se fixer des objectifs communs. »¹⁷

En particulier, Partoune rejoint les travaux de Retaillé (1996), qui « reconnaît l'importance d'un travail sur les émotions » ; afin de « forger une familiarité qui efface la peur de l'inconnu, l'angoisse du monde étrange pour ne pas dire étranger, et les jugements à l'emporte-pièce. ». Selon ces deux auteurs, les émotions ne doivent pas être négligées au sein des apprentissages car elles permettraient de « développer une sensibilité à l'égard des paysages ». Partoune souligne cependant que l'intelligence émotionnelle n'est pas toujours suffisamment stimulée dans le cadre scolaire. Elle propose toutefois dans ses travaux quelques exemples d'activités permettant d'appréhender le paysage par le biais des émotions : « se promener, être en contact avec le paysage, partager ses émotions et ses sentiments, s'exprimer spontanément... »¹⁸ ; ce qui semble rejoindre la démarche préconisée par le champ de l'écoformation.

17 PARTOUNE, C. « Intelligences multiples », in Tableau de bord « Participation et espaces publics - Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics », Recherche Topozym pour la Politique scientifique fédérale, partenariat Ulg (UGES), KUL (USEG), Institut d'EcoPédagogie (IEP), Vorming plus Antwerpen, article 29, mis en ligne le 31 janvier 2009, consulté le 15/12/19 URL : http://www.topozym.be/spip/article.php3?id_article=29

18 PARTOUNE, C. L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage. Journées nationales d'Études de Didactiques de l'Histoire et de la Géographie Caen, 19 et 20 octobre 2004. Disponible en ligne sur : https://www.researchgate.net/profile/Christine_Partoune/publication/240628259_L%27APPROCHE_DU_PAYSAGE_REVISITEE_A_LA_LUMIERE_DES_THEORIES_SUR_LES_STYLES_D%27APPRENTISSAGE/links/5be316c092851c6b27aed683/LAPPROCHE-DU-PAYSAGE-REVISITEE-A-LA-LUMIERE-DES-THEORIES-SUR-LES-STYLES-DAPPRENTISSAGE.pdf. Consulté le 27/11/19

II.1.3) L'approche par le « Paysage multisensoriel »

En lien avec la nécessité de l'expérience sensible de l'environnement préconisée par le champ de l'écoformation, ainsi que l'intelligence émotionnelle inscrite par Partoune dans sa nomenclature des intelligences requises pour une gestion concertée des espaces publics, l'approche par le « paysage multisensoriel » développée par Manola propose un cadre théorique permettant de mettre au jour et d'analyser les expériences sensibles qu'ont les habitants de leur environnement proche.

Cette approche du paysage se veut à contre-courant de la conception historique du paysage porté par le regard, à la dimension contemplative et donc distanciée. L'approche par le « paysage multisensoriel » portée par Manola intègre la notion d'ambiance, qui sous-tend l'idée d'une « immersion » dans le paysage, vécu et ordinaire, plutôt que la distanciation qui est historiquement associée au paysage dans son acception classique de « paysage remarquable ».

Dans ses travaux, Manola définit la notion de paysage multisensoriel comme un « système de rapports sensibles (sensoriels et signifiants) qu'un individu ou un groupe d'individus co-construit avec son territoire de vie »¹⁹. Selon elle, le paysage ne se résumerait pas à un aspect contemplatif mais serait à la fois un « système de relations entre le sujet et la réalité physique » ; « multisensoriel » car vécu par tous les sens de l'individu qui l'habite et y est donc en immersion (et donc en lien avec la notion d'ambiance) ; ainsi qu'« expérientiel » car à mettre en lien avec des « pratiques, des usages, des modes de vie et des habiter ». Nous retenons cette caractérisation du concept de paysage multisensoriel proposée par Manola et Geisler : « L'ambiance serait

19 MANOLA, T. GEISLER, E. Du paysage à l'ambiance : le paysage multisensoriel –

Propositions théoriques pour une action urbaine sensible. Ambiances in action / Ambiances en acte(s) - International Congress on Ambiances, Montreal 2012, Sep 2012, Montreal, Canada. pp.677-682. ffhalshs00745926

plutôt de l'ordre de l'expérience individuelle (...). Quant au paysage, (...), il est une représentation sociale. (...) Le paysage multisensoriel est au croisement entre vécu individuel et représentations sociales, il met alors en lien individu et société. ».

A ce titre, le paysage multisensoriel serait selon Manola un outil privilégié pour la mise en œuvre de politiques de développement durable ; dans un article de recherche portant sur les écoquartiers et les paysages multisensoriels qui y sont associés, Faburel, Manola et Geisler concluent que « l'attachement à un territoire aimé est un moteur puissant pour nous conduire sur la voie du développement durable »²⁰. En effet, ils font remarquer que l'analyse par le paysage multisensoriel permet de mettre au jour les « croyances et valeurs socio-écologiques » des habitants, et donc une « vision pré-collective, voire un projet dont le commun serait en construction par l'ordinaire de pratiques. » ; vision qui pourrait être à l'origine de politiques d'aménagement urbain réellement durables car en accord avec les rapports entretenus entre les habitants et leur environnement.

Partant de ce constat, ils affirment que « l'analyse multisensorielle est une opportunité pour faire des paysages de véritables objets et outils de l'intervention territoriale et, en renouvelant les pratiques des métiers (...), d'accompagner quelques détournements, bricolages voire braconnages (...). Le paysage deviendrait ainsi par sa complexité retrouvée un outil pertinent de réflexion globale, ainsi qu'un instrument de construction, donc d'investigation, du développement durable et de la qualité (de vie) urbaine. »

Une approche par le paysage multisensoriel nous semblerait donc pertinente dans une perspective d'éducation au développement durable. Si son intérêt dans le cadre d'une démarche prospective ne nous semble pas pertinent à mettre en œuvre auprès de très jeunes élèves, il nous semble en revanche

20 FABUREL, G. GEISLER, E. MANOLA, T. « Le paysage (multisensoriel) dans la qualité de l'environnement urbain », *Méditerranée* [En ligne], 123 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 28 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/mediterranee/7446> ; DOI : 10.4000/mediterranee.7446

qu'elle apporte une variable nouvelle par rapport au champ de l'écoformation : l'aspect « collectif » de la démarche.

En effet, l'écoformation s'appuie avant tout sur le rapport entre l'individu et son environnement, sur une expérience sensible et subjective à l'origine d'un « être-au-monde » singulier. Ainsi, Cottureau écrit qu'« il est en effet primordial à un projet d'éducation relative à l'environnement que chacun explore et comprenne qu'un « petit bout » du monde participe à son identité. D'aucuns seront constitués d'un coude de rivière, d'un bord d'étang ou d'un mouvement du fleuve; d'autres, d'une terre tranquille, d'un arbre tordu ou d'une prairie multicolore... ».²¹

L'approche par le paysage multisensoriel permet, elle, comme nous venons de le voir de « mettre en lien individu et société. ».²² Adopter cette approche avec nos élèves pourrait donc leur permettre de dépasser leur rapport individuel à cet environnement proche en construisant la représentation d'un rapport collectif, par la mise au jour des expériences sensibles individuelles et leur confrontation ; par la mise en évidence de ressemblances et de régularités dans ces expériences sensible.

La construction de cette représentation d'un rapport collectif avec l'environnement chez les élèves nous semble en effet indispensable dans le cadre de l'EEDD ; car comme il nous est rappelé sur le site Eduscol, « le développement durable se fonde sur les notions d'interdépendance et de solidarité. Interdépendance entre les dimensions environnementale, sociétale, économique et culturelle, solidarité entre les générations et entre les pays ».

21 COTTEREAU, D. (2009). Feu et vie quotidienne : pour une écoformation éclairée.

Éducation et francophonie, 37 (2), 33–43. <https://doi.org/10.7202/038814ar>

22 MANOLA, T. GEISLER, E. Du paysage à l'ambiance : le paysage multisensoriel –

Propositions théoriques pour une action urbaine sensible. Ambiances in action / Ambiances en acte(s) - International Congress on Ambiances, Montreal 2012, Sep 2012, Montreal, Canada. pp.677-682. ffhalshs00745926

La définition que le dictionnaire Larousse propose de la « solidarité » est la suivante : « sentiment d'un devoir moral envers les autres membres d'un groupe, fondé sur l'identité de situation, d'intérêts ».²³ Ce serait donc en montrant cette identité de situation, d'intérêts que l'on pourra construire chez les élèves cette notion de solidarité au fondement du développement durable. En matière de protection de la biodiversité, il s'agirait donc de montrer, par le biais d'une démarche fondée sur l'expression des émotions ressenties dans le contact avec l'environnement proche, la récurrence au sein du groupe d'élèves de sentiments d'attachement, d'émotions, d'empathie ressentis vis-à-vis d'un certain état de la biodiversité dans l'environnement proche, et ce afin de créer le sentiment de solidarité indispensable à l'EEDD.

Comme nous venons de le démontrer, pour sensibiliser nos élèves à leur environnement naturel proche, les résultats de la recherche en éducation à l'environnement pour un développement durable nous suggèrent de mettre en place une démarche fondée sur l'expression et le partage des émotions ressenties à son contact. Nous nous sommes donc penchée sur des travaux de la recherche portant sur le développement émotionnel de l'enfant et sur la place des émotions dans les apprentissages, afin de mieux comprendre l'impact des émotions ressenties dans le développement de nos jeunes élèves, et ce afin d'envisager comment et à quelles conditions elles pourraient permettre une sensibilisation à l'environnement naturel en vue de l'éducation au développement durable.

23 Dictionnaire Larousse, « Solidarité ». Disponible en ligne sur :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/solidarit%C3%A9/73312>. Consulté pour la dernière fois le 28/12/19.

II.2) Le rôle des émotions dans le développement de l'enfant : les apports de la recherche

II.2.1) Qu'est-ce qu'une émotion ? Quels mécanismes met-elle en jeu ?

Nous nous sommes d'abord attachée à définir le concept d' « émotion ». Le mot « émotion » provient du latin « motio » : action de mouvoir, trouble, frisson. Le dictionnaire Larousse définit l'émotion comme une « réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement ».²⁴ Plus précisément, dans l'article « Psychologie des émotions », Sander établit une caractérisation de l'émotion en deux étapes, le déclenchement à la suite d'un événement, puis la réponse à cet événement :

«L'émotion est un processus rapide, focalisé sur un événement et constitué de deux étapes. La première est un mécanisme de déclenchement fondé sur la pertinence de l'événement qui façonne la seconde étape. Cette seconde étape est une réponse constituée de plusieurs composantes (les tendances à l'action, les réactions du système nerveux autonome, l'expression et le sentiment) ».²⁵

Cette caractérisation peut être encore détaillée. En effet, les sciences cognitives définissent le concept scientifique d'émotion comme un ensemble de plusieurs composantes. Certaines sont détectables par soi voire même par autrui (ressenti ou sentiment subjectif de l'émotion, expressions faciales et autres manifestations comportementales (cette dernière composante est

24 Dictionnaire Larousse, « Émotion ». Disponible en ligne sur :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9motion/28829>. Consulté pour la dernière fois le 03/04/20

25 SANDER, D. Psychologie des émotions. Encyclopaedia Universalis. Disponible en ligne sur :

<http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedia/psychologie-des-emotions/> . Consulté pour la dernière fois le 03/04/20

intéressante car elle donne des indices à autrui sur l'émotion que l'on ressent²⁶), manifestations physiologiques comme l'accélération du rythme cardiaque... ; tandis que d'autres composantes de l'émotion échappent à la conscience, comme l'évaluation.

Concernant cette dernière composante, Pons et Cuisinier dans l'article « émotions et cognition en classe »²⁷ précisent que « les émotions s'élaborent à partir d'une évaluation très rapide et inconsciente de la signification de la situation pour l'individu. Cette évaluation vise à détecter tout élément nouveau ou changement dans la situation présente. (...) Si un élément modifie « le cours de choses », l'évaluation se précise en déterminant l'agréabilité de ce changement (faible ou élevée), sa pertinence (importance faible ou élevée) ainsi que les possibilités entrevues par l'individu de pouvoir y faire face, autrement dit de s'ajuster et de composer avec cette situation. En outre, la situation est évaluée en termes de compatibilité avec les normes personnelles, sociales et culturelles. L'émotion correspond ainsi à une séquence, un processus, qui intègre une série d'évaluations permettant à l'individu de spécifier la signification de la situation à ses yeux. »

De l'analyse du concept scientifique d'émotion et plus particulièrement de sa composante « évaluation », nous retirons l'idée que l'émotion est déclenchée par la confrontation de l'individu à une situation inhabituelle. Il se pourrait donc que le fait de confronter nos élèves à un environnement naturel peu familier permette de déclencher chez eux des émotions suffisamment fortes pour qu'ils aient conscience de les ressentir et que ce ressenti puisse être verbalisé en classe.

Après nous être penchée sur la définition du concept scientifique d'émotion, et dans la mesure où nous souhaitons dans notre travail de recherche nous appuyer sur une mise au jour des émotions ressenties par nos jeunes élèves, il nous semble important de détailler le stade de développement émotionnel de l'enfant de deux à trois ans, stade qui conditionne la

26 NADEL, J. « Les sciences cognitives à l'école » Chapitre 2 (2003) Presses Universitaires de France

27 CUISINIER, F. PONS, F. « Émotions et cognition en classe » (2011). Disponible en ligne sur :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/document> Consulté pour la dernière fois le 30/04/20

méthodologie que nous allons adopter.

II.2.2) Le stade de développement de la faculté de compréhension des émotions chez l'enfant de deux à trois ans. Quel degré de conscience et quelles capacités d'analyse des émotions ressenties ou observées ?

Les travaux récents de la recherche sur le développement de la compréhension des émotions au cours de l'enfance nous permettent de faire un état des capacités de reconnaissance et d'expression des émotions chez les enfants de 2 à 3 ans.

Très jeune, l'enfant commence à développer des compétences en reconnaissance des émotions. Dans l'article « Développement des émotions », Gil précise que dès la fin de la première année de vie, l'enfant est en capacité d'« utiliser les expressions émotionnelles pour guider ses actions ». ²⁸En effet, les émotions dites « de base » comme la colère, la peur, la joie ou encore la tristesse seraient « universelles et aisément reconnaissables grâce à des expressions spécifiques ». L'enfant serait donc en mesure de reconnaître les manifestations expressives de ces émotions et d'adapter son comportement en conséquence. Par exemple, si la mère affiche une expression de peur à l'égard d'un objet, l'enfant n'osera pas s'en approcher.

Selon Nadel, jusqu'à l'âge de quatre ans, l'enfant identifie les émotions d'autrui grâce à des indices externes, comme les expressions du visage. Cette capacité d'identification visuelle des émotions « de base » s'affine

28 GIL, S. « Développement des émotions », Encyclopaedia Universalis. Disponible en ligne sur :

<http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedia/developpement-des-emotions/> .

Consulté pour la dernière fois le 10/04/20

progressivement et à partir de quatre ans, les enfants sont capables de reconnaître et de nommer sans difficulté des expressions de joie, de colère ou encore de tristesse, ce qui est en lien avec le développement du langage.²⁹

En outre, selon Gil, à partir de dix-huit mois l'enfant commence à reconnaître et ressentir l'émotion d'autrui en « adoptant sa perspective » (émergence de l'empathie).³⁰

Les chercheurs Pons et Cuisinier ont théorisé les stades de développement de la compréhension des émotions chez l'enfant. Ils qualifient « d'externe » le stade où se situe l'enfant de deux à quatre ans quant au développement de la compréhension qu'il a « de ses émotions et de celles d'autrui ainsi que de leurs causes, conséquences et possibilités de contrôle ». Le stade « externe » correspond au moment où l'enfant « commence à identifier certaines émotions apparentes et comprendre l'effet de quelques causes externes ou des désirs sur l'émotion. Avec le développement du langage, l'enfant commence à nommer des émotions de base comme la joie, la tristesse, la peur et la colère. Il est en outre capable de nommer des émotions imaginaires et d'évoquer des émotions qu'il a ressenties ou pourrait ressentir dans le futur. (...) Dès trois ans, l'enfant commence à reconnaître certaines causes externes de l'émotion dans un contexte réel ou imaginaire (i.e. reconnaître que la perte d'un objet cheri peut susciter la tristesse ou que recevoir un cadeau peut susciter la joie) »³¹.

Selon Cuisinier, la capacité à réguler ses émotions (c'est à dire être capable de moduler intentionnellement leur intensité ou leur nature) nécessite du temps pour se mettre en place et se construit tout au long de l'enfance et de

29 NADEL, J. « Les sciences cognitives à l'école » Chapitre 2 (2003) Presses Universitaires de France

30 GIL, S. « Développement des émotions », Encyclopaedia Universalis. Disponible en ligne sur :

<http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedia/developpement-des-emotions/> .

Consulté pour la dernière fois le 10/04/20

31 CUISINIER, F. PONS, F. « Émotions et cognition en classe » (2011). Disponible en ligne sur :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/document> Consulté pour la dernière fois le 30/04/20

l'adolescence car elle met en jeu différents processus complexes :

- « identification du ressenti (savoir ce que l'on ressent) »
- « contrôle de l'attention et de l'inhibition (orienter pensées et actions dans un sens donné ; s'empêcher de penser ou de faire quelque chose) »
- « connaissances sur le contexte social, les codes d'expression et de conduite ».³²

Ainsi, la régulation émotionnelle chez le jeune enfant met du temps à devenir autonome et serait facilitée par l'entourage de l'enfant, en particulier les adultes qui « exercent une régulation externe de l'émotion de l'enfant qui vise à l'aider à apaiser ses craintes, ses colères ou son chagrin, à intensifier ou contenir sa joie ou encore à surmonter une peur ou une aversion ». Cet étayage de l'adulte s'exerce à la fois au sein de la famille et à l'école, et serait essentiel au développement émotionnel de l'enfant.³³

Dans le cadre de notre recherche, la nécessité d'un étayage de l'adulte semble donc indispensable pour permettre la compréhension et l'expression des émotions ressenties par les élèves.

32 CUISINIER, F. Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? ENS éditions « Recherche et formation » 2016/1 n°81 p 9 à 21. Disponible en ligne sur :

<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-9.htm>. Consulté pour la dernière fois le 01/05/20

33 CUISINIER, F. Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? ENS éditions « Recherche et formation » 2016/1 n°81 p 9 à 21. Disponible en ligne sur :

<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-9.htm>. Consulté pour la dernière fois le 01/05/20

II.2.3) La place des émotions dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle.

Les programmes de l'école maternelle de 2015 accordent une place aux émotions comme objet d'apprentissage. Ils insistent en particulier sur le fait qu'au cours du cycle 1, les élèves doivent être accompagnés dans le développement de leur « capacité à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » ; ils doivent « apprendre à mettre des mots sur leurs émotions ». ³⁴

Selon la chercheuse en processus d'apprentissage Goevaerts, les programmes de 2015 « abordent les émotions dans leur dimension phénoménologique, c'est-à-dire comme expériences subjectives essentielles, et comme objet de connaissance. (Cela traduit) une intention de stimuler le développement émotionnel concernant la compréhension des émotions et des sentiments, leur mise en mots et leur régulation. » ³⁵

Les programmes de 2015 considèrent donc les émotions comme un objet d'apprentissage essentiel au développement de l'enfant. Dès l'école maternelle, les élèves doivent être capables d'identifier les émotions qu'ils ressentent et être capables de les exprimer, afin d'être à terme en capacité de les réguler.

Si les émotions comme objet d'apprentissage sont bien présentes dans les programmes en vigueur, une autre dimension peu explorée par les programmes est pointée par des travaux récents de la recherche : les émotions font partie intégrante du processus d'apprentissage. Elles sont une composante essentielle des apprentissages qui peut influencer positivement ou négativement

34 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. NOR : MENE1504759A. Arrêté du 18-2-2015 – JO du 12-3-15. Programmes d'enseignement de l'école maternelle.

35 GOEVAERTS, S. GREGOIRE, J. Chap 8 - Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire in (Se) motiver à apprendre (2006) Presses Universitaires de France. Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre---page-97.htm>. Consulté pour la dernière fois le 01/05/20

sur leur qualité.

II.2.4) Apports de la recherche sur le rôle et la place des émotions dans les apprentissages scolaires.

Les résultats récents de la recherche sur le rôle des émotions dans les processus d'apprentissage insistent sur l'importance de leur accorder une place à la fois comme objet d'apprentissage et au sein des pratiques d'enseignement. En effet, des études montrent que ressentir des émotions au cours d'une activité est corrélé avec de meilleures performances.

Entre autres, les travaux de Govaerts montrent que parce qu'elles traduisent un fort engagement cognitif dans l'activité, les émotions agréables sont corrélées avec les bons résultats. En effet, les émotions agréables ont une influence notable sur la motivation de l'élève à réaliser la tâche.³⁶ Ces mêmes travaux montrent que si la corrélation est moins forte, même des émotions désagréables comme le stress peuvent conduire à une bonne réussite de l'activité car elles traduisent un fort engagement dans la tâche (l'élève ressent de la peur de ne pas réussir la tâche parce qu'il accorde de l'importance à cette réussite). Cependant, à niveau égal, un élève qui ressent de fortes émotions, qu'elles soient agréables ou désagréables, au cours d'une activité réalisera de meilleures performances que celui qui en manque et qui ne ressent pas de stress. Cela s'expliquerait selon Govaerts par le fait que l'élève qui ressent une émotion forte au cours de l'activité (que ce soit du plaisir ou de la peur) aurait de fait une meilleure « perception de la valeur de la tâche » et donc manifesterait

36 BOEKAERTS, M. Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. In « Comment apprend-t-on ? La recherche au service de la pratique » (20), OECD Publishing. Disponible en ligne sur : https://read.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on/motivation-et-emotion_9789264086944-6-fr#page21 . Consulté pour la dernière fois le 05/05/20.

un meilleur investissement cognitif dans la réalisation de l'activité.³⁷

Dans l'article « Psychologie des émotions », Sanders apporte des précisions sur les « effets positifs » que peuvent avoir les émotions sur les activités cognitives. Il soutient que les émotions amélioreraient à la fois la perception, l'attention, la mémoire et la prise de décision, en « orientant notre attention vers des stimuli ayant une pertinence affective ». Selon lui, « les émotions peuvent avoir un effet facilitateur sur chacune des trois étapes de l'activité mnésique : l'encodage, la consolidation et le rappel. Ce processus de facilitation mnésique expliquerait pourquoi les situations personnelles à forte charge émotionnelle (par exemple la naissance d'un enfant ou un traumatisme) sont mieux mémorisées, avec l'impression que les souvenirs sont plus clairs et détaillés ».³⁸

Govaerts précise quant à elle que le ressenti de l'enfant est une composante inhérente aux apprentissages scolaires. En effet, au cours des apprentissages, l'élève « est sans cesse confronté à la nouveauté et/ou à la difficulté », puisque l'enseignant lui propose des activités situées dans sa zone proximale de développement. Si être confronté à la nouveauté est une condition indispensable pour construire de nouveaux apprentissages, Govaerts nous fait remarquer que « le déséquilibre, l'incertitude de parvenir à maîtriser la situation, en principe provisoire et les éventuelles erreurs pouvant, de surcroît, être considérées de façon réprobatrice, sont inconfortables et sources d'émotions déplaisantes voire douloureuses. ». Selon elle, « il importe donc que l'accompagnement pédagogique permette d'inscrire ce déséquilibre dans un contexte de sécurité favorable à la régulation des émotions générées par l'activité d'apprentissage. »³⁹

37 GOEVAERTS, S. GREGOIRE, J. Chap 8 - Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire in (Se) motiver à apprendre (2006) Presses Universitaires de France. Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre---page-97.htm>. Consulté pour la dernière fois le 01/05/20

38 SANDER, D. « Psychologie des émotions », Encyclopaedia Universalis. Disponible en ligne sur : <http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedia/psychologie-des-emotions/>. Consulté pour la dernière fois le 03/04/20

39 GOEVAERTS, S. GREGOIRE, J. Chap 8 - Motivation et émotions dans l'apprentissage

De plus, selon Govaerts, il est important d'accompagner les élèves dans la compréhension et la régulation de leurs émotions puisque « la compréhension et la régulation des émotions sont essentielles au maintien dans l'activité, spécialement face à la difficulté ou aux situations stressantes ».⁴⁰

Si les travaux présentés ci-dessus ne portent pas spécifiquement sur des élèves très jeunes de toute petite section ou de petite section de maternelle, ils réaffirment selon nous l'importance d'un travail dès l'école maternelle qui permettrait aux élèves de mieux identifier et réguler leurs émotions. En effet, ces compétences semblent essentielles à la réussite scolaire dans la mesure où ressentir des émotions et être en capacité de les réguler semblent être des leviers pour la réussite dans les apprentissages.

Parmi les travaux de la recherche sur les liens entre émotions et apprentissages, nous avons par ailleurs relevé les propos de Rimé dans l'article « Partage social des émotions » à propos d'un moyen de régulation des émotions qui nous semble intéressant à mettre en place au cours de notre protocole, et en lien avec les travaux de la recherche en éducation à l'environnement pour un développement durable. Selon lui, le fait de partager une émotion ressentie avec des personnes qui lui sont proches aurait un impact positif sur l'individu. En effet, il explique que « le partage social répond bien aux besoins affectifs et sociaux que les expériences émotionnelles éveillent (réconfort, soutien concret, intégration sociale, validation) et régule ainsi naturellement les effets collatéraux des

scolaire in (Se) motiver à apprendre (2006) Presses Universitaires de France. Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre---page-97.htm>. Consulté pour la dernière fois le 01/05/20

⁴⁰GOEVAERTS, S. GREGOIRE, J. Chap 8 - Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire in (Se) motiver à apprendre (2006) Presses Universitaires de France. Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre---page-97.htm>. Consulté pour la dernière fois le 01/05/20

expériences émotionnelles (déstabilisation, anxiété, insécurité, impuissance, aliénation, baisse d'estime de soi) ». ⁴¹

Ces travaux nous suggèrent qu'afin de permettre à nos jeunes élèves de réguler les émotions désagréables (peur, sentiment d'insécurité) qui pourraient émerger en conséquence de la première fréquentation d'un espace naturel proche mais inconnu, il serait intéressant d'instaurer en classe un temps de parole où les élèves pourraient partager avec leurs camarades les émotions ressenties (avec si besoin une aide à la verbalisation par l'enseignante), afin de leur permettre de surmonter leurs éventuelles premières impressions négatives.

Des travaux de la recherche sur le développement émotionnel au cours de l'enfance mais aussi de la lecture des programmes, nous retirons le fait que les élèves de deux à trois ans sont capables de reconnaître les émotions de base mais n'en ont pas une connaissance stable, et sont en plein apprentissage pour ce qui relève de la reconnaissance des émotions chez autrui et de la verbalisation de leurs propres émotions. Nous retirons de cet état de la recherche l'idée que notre protocole de recherche ne peut s'appuyer sur le prérequis d'une capacité de reconnaissance et de verbalisation des émotions par les élèves. Au contraire, la méthode de recherche que nous allons proposer doit contribuer à la construction de cette connaissance des émotions et de la capacité à verbaliser son propre ressenti.

41 RIME, B. « Partage social des émotions », Encyclopaedia Universalis. Disponible en ligne sur :

<http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedia/partage-social-des-emotions/>

Consulté pour la dernière fois le 28/04/20

III) Problématique et hypothèses de recherche

Compte tenu des résultats de la recherche auxquels nous nous sommes intéressée, il semblerait qu'un travail sur les émotions ressenties au cours de l'expérience sensible vécue dans l'environnement proche soit pertinent pour initier l'éducation à l'environnement pour un développement durable chez nos élèves. Nous retenons des travaux en éducation à l'environnement pour un développement durable présentés ci-dessus l'intérêt d'un temps d'exploration libre de l'environnement, suivi de phases de mise au jour et de verbalisation des émotions ressenties lors de cette exploration, ainsi que de mise en regard des émotions ressenties par les uns et les autres, pour faire émerger chez les élèves des représentations d'un rapport collectif et solidaire vis-à-vis de cet environnement.

Dans le contexte qui est le nôtre, nous remarquons un obstacle à la mise en place de cette démarche : par quel biais permettre à nos élèves de repérer, de comprendre et d'exprimer les émotions qu'ils ressentent ?

Le contexte dans lequel nous menons notre étude est en effet le suivant : une classe composée d'élèves de très petite section (TPS) et de petite section (PS) primo-arrivants de dix-neuf élèves (dix PS et neuf TPS), qui fait partie d'une école primaire située dans un réseau d'éducation prioritaire (REP). La ville est elle-même sise au pied du massif des Pyrénées, au creux d'un verrou glaciaire. La situation de la ville est propice aux sorties dans l'environnement naturel (présence à proximité de l'école de chemins de randonnée, voie verte...) ; cependant un questionnaire à destination des familles⁴² nous a permis

⁴² Le questionnaire est reproduit en annexe 1

de constater que les élèves n'avaient pas tous l'occasion de fréquenter régulièrement leur environnement naturel proche. Ainsi, sur douze questionnaires récoltés, tous les parents déclarent que leur enfant a déjà été en contact avec un environnement naturel, mais un tiers d'entre eux affirment que c'est seulement quelques fois par an, ce qui est peu quand on est seulement âgé de deux ans. Faire un travail de sensibilisation à l'environnement naturel proche auprès de ces élèves nous semblait donc d'autant plus important.

L'âge des élèves de l'échantillon varie de deux ans et demi à trois ans. Ce contexte est particulier en ce qui concerne les interactions langagières possibles avec les sujets de l'étude. En effet, beaucoup d'élèves s'expriment par phrases-mots, certains élèves de TPS ne s'expriment presque pas par le langage oral mais communiquent surtout par sons ou signes (hochements de tête, pointage par le doigt...). Les interactions orales entre enfants ou avec l'adulte nécessitent l'élaboration d'un climat de grande confiance et sont favorisées par un contexte temporel, social et environnemental de prise de parole familial (temps d'accueil du matin, moments de vie de classe ritualisés comme la collation...). Il s'avère donc difficile de faire verbaliser les émotions ressenties à une partie de ces élèves. Cette situation exclut les méthodes de recherche fondées sur des entretiens ou questionnaires.

Il n'est pas possible non plus de récolter pour notre travail de recherche des traces écrites ou des dessins qui représenteraient ces émotions puisque nos élèves ne maîtrisent pas encore la tenue de l'outil scripteur, qui nécessite une grande habileté en terme de motricité fine de la main. Ils ne sont pas encore au stade de la représentation, car leur niveau de développement moteur est tel qu'ils sont en plein apprentissage de la compétence « exercer sa gestuelle selon une intention ».⁴³

De plus, à l'âge de deux ou trois ans, les études en développement des

43 EDUSCOL, Le graphisme à l'école maternelle – Repères de progressivité. 2015. Disponible en ligne sur :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/42/9/Ress_c1_Graphisme_reperes_456429.pdf

Consulté pour la dernière fois le 02/01/19

compétences émotionnelles montrent que l'enfant reconnaît les émotions de base grâce à des indices externes comme les expressions faciales. Il a donc besoin de l'étayage d'un adulte pour analyser son propre ressenti afin de l'associer correctement à une représentation visuelle ou mettre des mots sur les émotions qu'il ressent, et cela ne peut se faire sans un travail préalable en classe sur les émotions comme objet d'apprentissage.

Nous sommes donc confrontée à un contexte d'étude particulier, sur lequel peu de travaux de la recherche portent, en particulier en matière d'éducation à l'environnement. Pourtant, avec l'obligation de la scolarisation à trois ans et les efforts faits pour scolariser dès deux ans en REP, les attentes en termes de dispositifs pédagogiques adaptés à ce public particulier sont fortes.

Notre travail de recherche s'articule donc autour de la problématique suivante : si, comme le montrent les travaux sus-présentés, la mise au jour, la verbalisation et la confrontation des émotions ressenties au contact sensible de l'environnement permettent de créer des sentiments d'attachement, d'empathie vis-à-vis de ce dernier durant l'enfance, cette démarche pourrait-elle être pertinente auprès d'élèves à peine âgés de deux à trois ans, chez qui la maîtrise du langage est encore balbutiante et les capacités d'analyse des émotions ressenties encore aux prémices de leur développement ? Un travail préalable sur les émotions comme objet d'apprentissage, accompagné de la mise en place d'un système de représentation visuelle des émotions permettraient-ils aux élèves d'appréhender et de communiquer les émotions ressenties au contact de cet environnement, avec si besoin des étayages comme des photographies de l'enfant en situation ou l'accompagnement langagier de l'enseignant ?

Au regard de cette problématique, nous émettons l'hypothèse et les

sous-hypothèses suivantes :

Comme semblent le suggérer les travaux de la recherche sus-cités, une démarche didactique fondée sur une exploration libre de l'environnement proche suivie de la mise en évidence et de la confrontation des émotions ressenties par chaque élève, permettrait de créer un sentiment de plaisir et d'attachement vis-à-vis de cet environnement chez les élèves.

Au vu du contexte d'étude, de cette première hypothèse découlent les sous-hypothèses suivantes :

La communication par les élèves des émotions qu'ils ont ressenties au contact de l'environnement naturel proche peut être faite grâce à l'utilisation de marottes représentant symboliquement les émotions, dont la signification devra être travaillée au préalable avec eux en lien avec une lecture en réseau d'albums de littérature enfantine traitant des émotions. Les élèves n'osant pas s'exprimer verbalement pourront ainsi exprimer l'émotion ressentie par pointage de la marotte correspondante.

Les élèves pourraient réussir à exprimer correctement les émotions ressenties en situation de découverte d'un environnement naturel proche grâce à un travail préalable sur les émotions par le biais de la lecture en réseau, ainsi que des pratiques d'étayage langagier réalisées par l'enseignant et l'utilisation de supports tels que des photographies ou vidéographies d'élèves exprimant corporellement une émotion (indices visuels).

Cependant, du fait du très jeune âge des élèves, deux ans et demi à trois ans et demi, il se pourrait aussi que cette démarche n'aboutisse pas car les élèves n'ont pas une connaissance suffisante des émotions et ne seront peut-être pas capables d'analyser ou d'exprimer les émotions qu'ils ressentent malgré le travail préalable sur les émotions mené en classe, l'accompagnement langagier de l'enseignant et l'utilisation de supports vidéographiques ou photographiques. Des disparités de réussite pourraient être constatées entre les élèves de TPS et de PS, du fait d'un degré différent de développement des

compétences en analyse des émotions mais aussi du degré de maîtrise de langage.

IV) Proposition didactique et scénario envisagé de recueil des données

En préalable du recueil de données, un travail sur les émotions et leur codage visuel devrait être mené avec les élèves à partir de l'album d'Anna Llenas, La couleur des émotions⁴⁴ ; émotions qui sont représentées dans l'album sous forme de couleurs enfermées dans des fioles (jaune = joie ; noir = peur, rose = amour, rouge = colère, bleu = tristesse), et par un « monstre des couleurs » qui change de couleur selon l'émotion qu'il ressent. Le travail sur ces différentes émotions devrait être enrichi par une mise en réseau de cet album avec d'autres œuvres de littérature de jeunesse traitant d'une seule émotion, par exemple : Le livre en colère ; Le livre qui a peur (C. Ramadier et V. Bourgeau). A chaque lecture, un travail devrait être mené afin de mettre en correspondance le codage issu de l'album La couleur des émotions et les émotions effectivement ressenties par les personnages rencontrés dans le réseau de lecture, afin que les élèves soient capables d'associer ces différentes émotions et leur codage, et ce pour ne pas fausser les résultats de la collecte de données. En effet, ce codage des émotions devenu familier des élèves serait ensuite repris comme support pour collecter les données nécessaires à notre recherche.

44 LLENAS, A. La couleur des émotions – Un livre tout animé. Éditions quatre fleuves, 2014.

Au cours des différentes lectures en réseau portant chacune sur une émotion différente, les émotions devraient être traitées comme des objets d'apprentissage et mises en regard avec des situations de vie de classe afin que les élèves puissent associer la représentation orale (mots « colère », « joie » etc) et visuelle (illustration par des marottes représentant le monstre des couleurs) de chaque émotion traitée avec des exemples de situations qu'ils ont vécues. Par exemple, la colère pourrait être associée à la situation « mon camarade m'a pris l'objet avec lequel je jouais », ainsi qu'aux manifestations corporelles de cette émotion (l'enfant qui était en colère avait le visage rouge, il criait...).

Pour faciliter cette association, l'enseignante devrait rappeler des situations de vécu collectif dont les élèves sont familiers, et inciterait ensuite les élèves à dire s'ils ont déjà vécu la même situation, s'ils ont déjà été en colère à cause de quelque chose... Le but est de faire s'exprimer les élèves au sujet d'une émotion pour leur montrer qu'ils l'ont tous déjà ressentie, et pour leur permettre d'associer à sa représentation le ressenti dû à une émotion afin de pouvoir à terme le communiquer de façon autonome.

L'enseignante utiliserait aussi des photographies ou vidéographies des élèves manifestant une émotion afin de leur permettre de se familiariser avec les manifestations corporelles et faciales de cette dernière.

Pour collecter les données nécessaires à notre travail de recherche, nous avons envisagé de mener au minimum deux séances d'exploration sensible dans l'environnement proche, deux nous semblant nécessaires pour que les élèves puissent surmonter d'éventuelles appréhensions liées à la première fréquentation d'un espace nouveau et inhabituel. Nous mènerions ces deux séances d'exploration dans le parc de la mairie de la ville, qui est un environnement riche en biodiversité, mais aussi sécurisé et accessible à pied depuis l'école.

En préalable à notre recueil de données, nous avons transmis aux parents des élèves de la classe un questionnaire pour recenser les habitudes de fréquentation du parc que pouvaient déjà avoir les élèves en-dehors du temps scolaire⁴⁵. Sur un effectif de 19 élèves au moment de recueil, nous avons récolté 12 réponses. Il ressort du traitement des données récoltées que seulement un tiers des élèves avaient déjà fréquenté le parc avec leurs parents. Parmi ces derniers, la moitié (deux élèves) le fréquentaient de façon régulière, c'est à dire plusieurs fois par mois. L'environnement proche que constitue le parc était donc en large majorité peu voire pas du tout connu des élèves, ce qui nous a confortée dans l'idée de la nécessité d'une première séance d'exploration permettant aux élèves de surmonter d'éventuelles appréhensions liées à la fréquentation de cet espace nouveau.

En lien avec les préconisations ministérielles et celles du champ de l'écoformation, nous laisserions les élèves explorer librement cet environnement dans le respect des règles de sécurité. Nous leur proposerions d'utiliser s'ils le souhaitent du matériel d'observation, afin de les inciter à prêter attention à la biodiversité qui les entoure : loupes, boîtes de récolte, tablettes numériques pour prendre des photographies et faire des enregistrements audio... Tout ce matériel aurait au préalable été exploré en classe.

Pendant le premier temps d'exploration libre, l'enseignante accompagnerait les élèves en verbalisant les actions qu'ils effectuent, en nommant les objets et les éléments de la biodiversité rencontrés. L'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) qui accompagne la classe aurait en charge de filmer les élèves en action et de les prendre en photographies.

Ces traces serviraient de support à une séance collective de langage en classe, prenant place entre les deux séances d'exploration dans l'environnement, avec verbalisation des jeux auxquels se sont adonnés les élèves ; des éléments de la biodiversité qui ont attiré leur attention ou avec

45 Questionnaire reproduit en annexe 1

lesquels ils ont pu jouer...

Ces traces numériques permettraient aussi de verbaliser avec le groupe d'élèves les émotions ressenties pendant cette sortie, ainsi que de les confronter, en utilisant les marottes représentant les émotions construites à partir de l'album La couleur des émotions. En lien avec les travaux de recherche de Rimé présentés précédemment, cette phase de partage social des émotions nous semble essentielle afin de permettre aux élèves de réguler leurs éventuelles émotions désagréables et leur permettre d'aller vers un ressenti plus agréable lors de la deuxième sortie, ressenti qui est nécessaire à la création de sentiments d'attachement à cet environnement naturel comme l'ont montré les travaux de la recherche en éducation à l'environnement.

Pour cela, l'enseignante inciterait les élèves à verbaliser ou à pointer sur le support leur ressenti en les orientant grâce à un questionnaire : Est-ce que les élèves ont l'air joyeux sur la vidéo ? Ont-ils aimé la sortie ? Ont-ils l'air tristes de quitter le parc sur la vidéo ? Quelles émotions semblent-ils exprimer ? Est-ce que tu as envie de retourner au parc après cette première sortie ? Est-ce que tu as eu peur pendant la sortie ? Il nous semble par ailleurs important que cette phase d'échange se déroule en groupe-classe, pourquoi pas au coin regroupement pour que les élèves puissent avoir une vision globale du ressenti de tous leurs camarades, afin qu'ils puissent construire la représentation d'un rapport collectif à l'environnement.

Nous réaliserions aussi un affichage à partir des traces numériques récoltées lors de la première séance d'exploration (photographies des élèves au parc), toujours dans le but de favoriser une familiarisation des élèves avec ce nouvel environnement.

Une fois qu'aurait été fait ce travail de familiarisation avec ce nouvel environnement, ainsi que la mise en évidence des différentes émotions qu'ont pu ressentir les élèves à son contact, la deuxième séance d'exploration libre

nous permettrait de récolter les données nécessaires à notre travail de recherche. Pendant cette deuxième sortie dans l'environnement proche, l'enseignante inviterait les élèves, durant l'action, à indiquer de façon individuelle les émotions qu'ils ressentent. Pour cela ils devraient pointer sur le support représentant les émotions celles qu'ils pensent ressentir, et éventuellement accompagner le pointage d'une verbalisation. Durant cette phase, l'enseignante pourrait apporter un étayage langagier à l'élève afin de lui permettre de mieux exprimer son ou ses émotions s'il n'arrive pas à le faire seul, par exemple en pointant des indices corporels ou faciaux manifestés par l'élève.

En parallèle de ce recueil, l'ATSEM filmerait les interactions élèves / enseignante afin de garder trace de ces moments. Cela servirait par la suite à relever des indices des émotions effectivement ressenties par les élèves à ce moment là, telles que des manifestations non verbales de l'émotion comme des expressions faciales ou des gestes. Ces traces vidéographiques permettraient de confronter les émotions déclarées par les élèves avec celles qu'ils semblent effectivement ressentir, afin de vérifier s'ils sont capables d'analyser l'émotion qu'ils ressentent et donc de vérifier ou d'infirmer notre deuxième hypothèse de recherche.

Les résultats des émotions déclarées par les élèves et celles qu'ils expriment corporellement sur les vidéographies seraient ensuite confrontés afin de vérifier ou d'infirmer nos hypothèses de recherche.

A l'issue de la deuxième séance d'exploration, un travail de verbalisation de ce qui a marqué les élèves au cours de la sortie et des émotions qu'ils ont ressenties au contact de cet environnement naturel proche serait à nouveau mené. Il permettrait de récolter des données sur l'éventuelle création d'un sentiment d'attachement vis-à-vis de cet environnement au cours de son exploration libre. Pour cela, l'enseignante interrogerait les élèves : Est-ce que le parc t'a plu ? Est-ce que tu aimerais y revenir ? Quelle émotion ressens-tu en regardant une photographie de toi en train de jouer dans le parc ? Les élèves

devraient pointer l'émotion ressentie grâce aux marottes ou verbaliser comme ils l'auront fait durant la sortie, avec si besoin l'étayage langagier de l'enseignante.

Le protocole de recherche tel que présenté ci-dessus n'a pas pu être mis en œuvre dans son entièreté du fait de la période de confinement qui a commencé le 17 mars 2020. Nous n'avons eu le temps de mettre en place avec nos élèves que sa première partie qui consistait en une lecture en réseau d'albums sur le thème des émotions. Cette partie est présentée et analysée ci-dessous.

Pour compléter notre travail de recherche en l'absence de nos élèves, nous avons pris le parti de mener des entretiens avec des professeures stagiaires enseignant en classe de toute petite et petite section. Ces entretiens avaient pour but d'enrichir notre travail en recherchant dans leurs expériences professionnelles des pistes de réponses à nos hypothèses ainsi que des pistes d'amélioration de notre proposition didactique. Les résultats et l'analyse de ces entretiens sont reproduits ci-après.

VI) Analyse partielle des résultats

VI.1) Constats effectués lors de lectures d'albums sur le thème des émotions en classe.

VI.1.1) Description de la mise en œuvre

Conformément à notre protocole de recherche, au cours de la période 3 (janvier à mars), nous avons mené une lecture en réseau sur le thème des émotions, autour de l'album La couleur des émotions de A. Llenas⁴⁶. L'album a été lu trois fois aux élèves lors des moments de lecture quotidiens, afin de leur laisser le temps de s'approprier la structure du récit. Au cours de ces lectures, nous avons introduit des « marottes » (photocopies de l'album plastifiées) représentant le monstre des couleurs lorsqu'il ressent différentes émotions : joie, peur, colère, tristesse et amour (le monstre change de couleur et d'expression selon l'émotion). Nous nous sommes assurée à l'issue des lectures successives que chaque marotte était associée au mot désignant correctement l'émotion correspondante en demandant aux élèves de nous montrer « le monstre des couleurs en colère » ou « le monstre des couleurs triste », etc.

Ensuite, nous avons proposé plusieurs lectures offertes aux élèves, ciblées sur une émotion en particulier. Par exemple, celle de l'album Le livre en colère de Ramadier et Bourgeau. A la suite de chacune de ces lectures, un temps d'échange en groupe-classe nous a permis :

- Tout d'abord de familiariser les élèves avec l'émotion correspondant à la lecture. Grâce à des questions précises ou des rappels de situations de vécu collectif, nous avons essayé de mettre en évidence aux yeux des élèves quelques exemples de situations qui peuvent déclencher cette émotion.

Le but de ce moment d'échange était que les élèves puissent se remémorer un moment où ils ont pu ressentir eux-même cette émotion et/ou voir un camarade l'exprimer par son corps, afin qu'ils arrivent à nommer correctement la manifestation de l'émotion concernée.

Par exemple, pour l'émotion de la colère, nous avons rappelé le moment de la rentrée des nouveaux élèves de TPS en janvier. L'un

46 LLENAS, A. La couleur des émotions – Un livre tout animé. Éditions quatre fleuves, 2014.

d'eux avait fait une grosse colère après que ses parents l'aient laissé seul à l'école pour la première fois, avait crié et s'était roulé par terre (ces manifestations sonores et visuelles étaient parlantes pour les élèves, qui avaient tous assisté à la scène et même pour certains, réagi de la même façon lors de leur propre première rentrée). Cette situation nous a permis non seulement de mettre en évidence les manifestations physiques de la colère (visage rouge, cris...), mais aussi la cause ou déclencheur de l'émotion (l'élève ne voulait pas que ses parents partent sans lui). Nous n'avons pas utilisé de photographies car nous n'en avons pas, mais avec le recul nous pensons qu'un support visuel comme une vidéographie de l'élève en colère aurait été encore plus efficace pour remémorer à chacun l'événement et leur permettre de mieux identifier l'émotion et ses manifestations physiques.

Ces temps d'échange ont montré qu'un étayage de l'enseignante (par le biais à la fois de questionnements et d'exemplifications) était nécessaire afin que les élèves puissent associer une émotion à son ressenti ou à ses manifestations physiques, manifestations qu'ils avaient pourtant déjà pu observer sur des camarades au cours de situations vécues à l'école.

- Le temps d'échange à l'issue des lectures offertes permettait en outre de familiariser les élèves avec la représentation de l'émotion que nous voulions utiliser dans la suite de notre protocole de recherche, à savoir la marotte reproduisant l'illustration du monstre des couleurs dans l'album de Llenas. Par exemple, à la suite de la lecture d'un album sur la colère, nous avons demandé aux élèves de nous montrer la marotte du monstre des couleurs en colère parmi toutes les marottes (peur, tristesse, joie, colère, amour).

VI.1.2) Analyse des réactions des élèves

Ce travail sur les émotions par le biais d'une lecture en réseau a été fédérateur auprès des élèves. La plupart se sont montrés capables d'associer correctement une émotion décrite dans un album avec la marotte du monstre des couleurs correspondante. La représentation des émotions par des marottes « monstres des couleurs » semble donc comprise par la plupart des élèves à l'issue de ce travail. Il se pourrait que cette association entre l'émotion et sa représentation par un « monstre des couleurs » soit facilitée par les expressions faciales des monstres, très reconnaissables sur les illustrations de A. Llenas (grand sourire pour le monstre joyeux par exemple). Cependant, les lectures et échanges effectués en groupe-classe ne nous ont pas permis d'évaluer cette compréhension auprès de tous les élèves. Bien qu'elle n'ait pas pu être menée, une poursuite sous forme d'ateliers avec de petits groupes d'élèves aurait selon nous été nécessaire afin de s'assurer de la maîtrise de ce référentiel par tous avant d'envisager un recueil de données sur les émotions ressenties lors de la sortie au parc.

En revanche, les échanges menés avec le groupe-classe autour de la compréhension des émotions vont dans le sens des données de la recherche sur le sujet. Cette compréhension ne doit pas être envisagée comme un acquis sur lequel s'appuyer au cours du recueil de données, mais bien comme un objet d'apprentissage. Les élèves sont capables de reconnaître les manifestations physiques et faciales des émotions de base, ils commencent aussi à savoir les nommer grâce au travail de lecture en réseau. En revanche, la plupart des élèves de la classe de TPS PS ne sont pas capables d'analyser et d'exprimer verbalement l'émotion qu'ils ressentent dans une situation sans la médiation d'un adulte, a fortiori lorsque la situation est distante dans le temps. Comme le soutient Cuisinier dans ses travaux présentés précédemment, l'étayage langagier de l'adulte est indispensable afin que l'élève prenne conscience et soit capable de désigner (que ce soit par le langage ou par pointage d'une

marotte) l'émotion qu'il ressent. L'utilisation de supports visuels (photographies ou vidéographies des élèves) semble souhaitable voire nécessaire si l'on souhaite revenir sur une situation distante dans le temps, comme lors d'un retour sur les émotions ressenties en classe après la visite du parc.

VI.2) Les retours de professeures des écoles stagiaires exerçant en classe de toute petite et petite section.

VI.2.1) Présentation des modalités de recueil des données

En période cinq, nous avons interrogé trois professeures des écoles stagiaires (PES) enseignant en classe de toute petite et petite section dans le département de l'Ariège. Préalablement à l'entretien, nous leur avons communiqué une fiche synthétisant notre travail. Cette fiche comprenait un bref résumé des fondements théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyée⁴⁷, ainsi que notre problématique de recherche, nos hypothèses, la proposition didactique et le protocole de recueil de données que nous avons exposés précédemment.

Pour recueillir nos données, nous avons mené des entretiens individuels semi-directifs⁴⁸. Le but de ces entretiens était d'améliorer notre protocole de recherche et d'apporter des pistes de réponses à nos hypothèses, en nous appuyant sur les expériences professionnelles des professeures stagiaires. Nous avons choisi d'éviter d'orienter l'entretien par des questions fermées, et

47 La fiche synthèse des fondements théoriques est reproduite en annexe 3

48 Le guide d'entretien semi-directif est reproduit en annexe 2.

avons privilégié le format semi-directif et l'utilisation de questions ouvertes afin de nous approcher au plus près de leurs expériences de classe.

Au début de l'entretien, un temps a été réservé pour répondre aux éventuelles questions que pouvaient se poser les professeures stagiaires à l'issue de la lecture de la fiche synthèse qui leur avait été communiquée (des précisions ont pu être apportées sur des aspects théoriques ou sur le protocole). Ensuite, nous les avons questionnées sur leurs pratiques personnelles et leurs connaissances de la mobilisation des émotions et de la sensibilisation à l'environnement en classe. Ensuite, nous leur avons demandé de nous donner leur avis sur notre protocole de recherche, plus précisément ce qui posait difficulté à leurs yeux ou au contraire ce qui leur semblait possible et pertinent de mettre en place avec des élèves de toute petite et petite section. Enfin, nous leur avons demandé si elles pouvaient apporter des pistes de réponses à nos hypothèses de recherche en se basant sur leur expérience professionnelle.

VI.2.2) Présentation et analyse des retours faits par les professeures stagiaires

VI.2.2.1) Régulation des émotions et sensibilisation à l'environnement ; les connaissances et pratiques professionnelles déclarées par les PES.

Pratiques professionnelles de régulation des émotions déclarées par les PES

Les PES interrogées ont déclaré ne pas avoir travaillé avec leurs élèves

de toute petite et petite section sur les émotions comme objet d'apprentissage au cours de leur année de stage. En revanche, deux PES témoignent jouer au quotidien un rôle de médiateur pour aider les élèves à réguler leurs émotions. Lorsqu'un enfant manifeste une forte émotion en classe ou en récréation (tristesse, colère...), elles l'aident à verbaliser ce qu'il ressent et lui proposent une solution pour réguler cette émotion. Mais au niveau de la temporalité, plusieurs stratégies se dessinent. Ainsi, une PES a déclaré prendre à part l'enfant pour verbaliser et proposer une solution permettant de réguler son émotion au moment où celle-ci se manifeste, tandis qu'une autre a déclaré attendre que l'enfant se soit calmé et que la classe soit réunie au coin regroupement pour discuter « de ce qui s'est passé et de ce que l'on aurait pu faire autrement pour ne pas se disputer ».

Une PES a déclaré par ailleurs commencer la matinée de classe par des rituels corporels (percussions corporelles par exemple). En effet, elle a remarqué que ce rituel était un moyen efficace de recentrer une grande partie de la classe en lui permettant d'atteindre un état émotionnel propice aux apprentissages : la sérénité.

Connaissances des PES en matière de sensibilisation à l'environnement

Les PES ont toutes déclaré avoir peu de connaissances en matière de sensibilisation à l'environnement. Deux d'entre elles ont cependant cité plusieurs situations didactiques mettant en contact les élèves avec l'environnement naturel ou le vivant : élevages et potagers permettant de sensibiliser les élèves aux modes de vie et aux besoins des êtres vivants, classe découverte, ramassage de déchets, balades en forêt.

VI.2.2.2) Notre proposition didactique analysée par les PES : points forts et pistes d'amélioration.

Les points forts de notre proposition didactique

Les PES ont unanimement décrit comme pertinent le fait d'introduire une sensibilisation à l'environnement dès la TPS PS. Une PES a pointé l'intérêt de sensibiliser très jeunes les enfants à l'environnement, car à cet âge « tout est nouveau pour eux, donc ils s'habituent plus vite à la nouveauté ». Selon elle, les plus petits ont encore peu d'a priori et sont donc plus enclins à découvrir de nouveaux environnements (d'après son expérience professionnelle ils n'ont pas trop peur des insectes contrairement à des enfants plus âgés, de moyenne section par exemple). De plus, particulièrement en milieu urbain, tous les élèves n'ont pas forcément l'occasion d'être en contact régulier avec des environnements naturels et une grande diversité d'êtres vivants non humains. Les PES s'accordent donc sur l'importance du fait qu'ils puissent faire cette expérience à l'école.

La possibilité de travailler sur les émotions comme objet d'apprentissage qu'offre notre proposition didactique, apprentissage incontournable à l'école maternelle, est aussi pointée comme un point fort.

Sur le plan pratique, certains choix didactiques sont aussi pointés comme pertinents au regard de l'âge du public concerné : le fait de commencer le travail sur les émotions par une lecture en réseau, le choix de laisser aux élèves une première séance d'exploration libre dans l'environnement naturel, l'utilisation de marottes supports pour permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti, l'utilisation de traces photographiques et vidéographiques pour permettre la verbalisation lors d'un retour en classe sur la sortie.

Propositions de pistes d'améliorations du protocole de recueil de données

Au sein de notre protocole de recueil de données, les PES ont pointé une difficulté qui est en lien avec notre dernière sous-hypothèse de recherche : celle de la capacité des élèves à verbaliser et même à pointer l'émotion effectivement ressentie lors de la sortie. Une PES craint par exemple que les élèves « ne pointent toujours la même marotte représentant une émotion », deux autres qu'ils ne soient « pas capables de prendre conscience des émotions qu'ils ressentent », et donc a fortiori de les pointer.

Afin d'améliorer notre proposition et pour pallier à cette difficulté, des pistes d'amélioration nous ont été soumises par les PES :

Pour améliorer la proposition didactique :

- Définir plus précisément la situation de présentation de l'objectif de la sortie aux élèves.
- A l'issue de la deuxième sortie, faire un livret individuel présentant les émotions ressenties pendant la sortie, que les élèves pourront ramener chez eux.
- En parallèle du livret individuel, réaliser un affichage collectif illustrant les différentes émotions avec des photographies d'élèves exprimant ces émotions.
- A l'issue de la sortie, lors de la verbalisation en classe des émotions ressenties, il serait intéressant de faire le lien avec les manifestations corporelles de ces émotions : « Comment je me suis senti dans mon corps ? Détendu ? Crispé? ». Selon une des PES, les élèves pourraient se souvenir de ces manifestations corporelles et l'on pourrait donc s'appuyer dessus pour verbaliser les émotions ressenties.
- Introduire chaque matin un rituel « mime des émotions », afin que les élèves puissent expérimenter les manifestations expressives des

émotions de base et par là même en construire une mémoire corporelle. Ainsi ils pourraient peut-être plus facilement analyser les émotions qu'ils ressentent par la suite.

- Faire attention à ce qu'il n'y ait pas un intervalle de temps trop important entre les deux séances d'exploration au parc, afin que les élèves puissent garder en mémoire ce qui a été vécu (faire les deux sorties la même semaine de préférence).

A tout cela, il faut ajouter une autre proposition faite par deux PES pour évaluer l'efficacité de la mise en place de la proposition didactique, mais aussi parce qu'il pourrait s'avérer nécessaire de laisser plus de temps aux élèves pour qu'un attachement à l'environnement naturel se crée :

- A l'issue de la deuxième sortie et une fois la verbalisation sur les émotions ressenties au cours de celle-ci faite, il serait intéressant de réaliser une troisième sortie au parc pour voir si l'on peut observer une évolution dans la capacité des élèves à prendre conscience des émotions qu'ils ressentent ainsi qu'une évolution de leur relation avec cet environnement (sous forme d'un plaisir à le fréquenter voire d'un attachement).

VI.2.2.3) Pistes de réponses apportées à nos hypothèses par les PES au prisme de leur expérience professionnelle.

Hypothèse 1 : Une démarche didactique fondée sur une exploration libre de l'environnement proche suivie de la mise en évidence et de la confrontation des émotions ressenties par chaque élève, permettrait de créer un sentiment de plaisir et d'attachement vis-à-vis de cet environnement chez les élèves.

Ayant déjà eu l'occasion de réaliser ou d'assister à une sortie dans un environnement naturel proche, les trois PES nous ont apporté quelques pistes de réponses à cette première hypothèse.

Les élèves d'une PES avaient l'habitude de faire régulièrement des balades en forêt avec sa collègue. Cet événement était toujours attendu avec impatience et souvent l'objet de conversations entre élèves ce qui dénote une importance accordée par les élèves à cet événement et donc peut-être un attachement à l'environnement « forêt ». De mêmes, les élèves d'une autre PES avaient régulièrement l'occasion d'aller au potager de l'école, et ils manifestaient toujours beaucoup de joie à l'idée de faire cette sortie.

Les trois PES soulignent par ailleurs qu'elle n'ont pas remarqué un sentiment de peur chez certains élèves lors du premier contact avec un environnement nouveau. Elle rapportent surtout une forte excitation et un grand plaisir éprouvé lors de ce premier contact, qui a parfois occulté les objectifs d'apprentissage présentés auparavant, ce qui nous conforte dans l'idée de la nécessité d'une première sortie permettant une exploration libre de l'environnement. Une PES a précisé avoir observé des phénomènes d'imitation et d'entraînement dans les réactions des élèves lors de la sortie, ce qui a peut-être aidé certains élèves à dépasser leurs craintes quant à la première fréquentation d'un environnement nouveau.

Par ailleurs, au-delà de la joie provoquée par la sortie, la PES qui emmenait régulièrement ses élèves au potager de l'école a rapporté avoir observé une grande sérénité ressentie par ces derniers au contact de l'environnement naturel, ainsi que beaucoup de curiosité.

Sous-hypothèse 1 : La communication par les élèves des émotions qu'ils ont ressenti au contact de l'environnement naturel proche peut être faite grâce à l'utilisation de marottes représentant symboliquement les émotions, dont la signification devra être travaillée en préalable avec eux en relation avec une lecture en réseau d'albums de littérature enfantine traitant des émotions. Les

élèves n'osant pas s'exprimer verbalement pourront ainsi exprimer l'émotion ressentie par pointage de la marotte correspondante.

Les PES interrogées pensent toutes que l'utilisation de marottes représentant les émotions comme support de verbalisation est pertinente. Une PES nous a précisé qu'elle utilisait régulièrement ce type de support pour aider ses élèves à s'exprimer. Selon elle, cet étayage fonctionne très bien auprès des élèves qui ont du mal à s'exprimer par le langage. Une autre PES précise que ses élèves ont déjà utilisé ce support pour faire un travail sur les émotions comme objet d'apprentissage avec sa collègue, et cela a bien fonctionné.

Sous-hypothèse 2 : Les élèves pourraient réussir à exprimer correctement les émotions ressenties en situation de découverte d'un environnement naturel proche grâce à un travail préalable sur les émotions par le biais de la lecture en réseau, ainsi que des pratiques d'étayage langagier réalisées par l'enseignant et l'utilisation de supports tels que des photographies ou vidéographies d'élèves exprimant corporellement une émotion (indices visuels).

Les PES pensent que cette hypothèse pourrait se vérifier auprès des élèves. En effet elles ont déjà éprouvé avec succès au cours d'autres séquences d'apprentissage le schéma didactique lecture en réseau / langage oral / utilisation de supports photographiques et vidéographiques.

Une PES nous a fait remarquer que l'utilisation de photographies des enfants comme support de langage va les aider dans la reconnaissance des émotions. Comme elle a pu en faire l'expérience, les élèves sont capables de reconnaître des émotions manifestées par un camarade à son expression faciale. Elle souligne en revanche l'importance d'utiliser des photographies d'émotions prises sur le vif et non mimées pour que ces dernières soient facilement reconnaissables pour tous les élèves.

Sous-hypothèse 3 : Du fait du très jeune âge de ces élèves, deux ans et demi à trois ans, il se pourrait aussi que cette démarche n'aboutisse pas car les élèves n'ont pas une connaissance suffisante des émotions et ne seront peut-être pas capables d'analyser ou d'exprimer les émotions qu'ils ressentent malgré le travail préalable sur les émotions mené en classe, l'accompagnement langagier de l'enseignante et l'utilisation de supports vidéographiques ou photographiques. Des disparités de réussite pourraient être constatées entre les élèves de TPS et de PS, du fait d'un degré différent de développement des compétences en analyse des émotions mais aussi du degré de maîtrise de langage.

Selon les PES, cette dernière hypothèse est évidente. Il y a toujours des disparités entre élèves, et certains risquent de ne pas exprimer l'émotion ressentie, soit parce qu'ils n'arriveront pas à en prendre conscience, soit parce qu'ils seront freinés par une maîtrise insuffisante du langage ou une inhibition (certains enfants n'osent pas s'exprimer en public par timidité). Une PES nous a ainsi fait remarquer que certains élèves s'enrichissent surtout du contact avec l'environnement naturel, mais peu du travail mené sur la reconnaissance et la verbalisation des émotions.

Des entretiens avec les PES, nous retirons quelques pistes d'amélioration de notre proposition didactique et de notre protocole de recueil de données. Par-delà les points qui mériteraient d'être améliorés en particulier dans le protocole de recueil de données, nous retenons le fait que notre proposition didactique a été pointée comme pertinente et adaptée au niveau de développement d'élèves de TPS PS. D'après l'expérience professionnelle des PES interrogées, nos hypothèses de recherche se vérifieraient probablement

auprès de ce public, ce qui nous conforte dans l'idée qu'il y aurait un intérêt à faire vivre à nos élèves cette proposition didactique.

VII) Conclusion

Pour rappel, notre travail de recherche s'articulait autour de la problématique suivante : « Si, comme le montrent les travaux de la recherche, la mise au jour, la verbalisation et la confrontation des émotions ressenties au contact sensible de l'environnement permettent de créer des sentiments d'attachement, d'empathie vis-à-vis de ce dernier durant l'enfance, cette démarche pourrait-elle être pertinente auprès d'élèves à peine âgés de deux à trois ans, chez qui la maîtrise du langage est encore balbutiante et les capacités d'analyse des émotions ressenties encore aux prémices de leur développement ? Un travail préalable sur les émotions comme objet d'apprentissage, accompagné de la mise en place d'un système de représentation visuelle des émotions permettraient-ils aux élèves d'appréhender et de communiquer les émotions ressenties au contact de cet environnement, avec si besoin des étayages comme des photographies de l'enfant en situation ou l'accompagnement langagier de l'enseignant ? »

Grâce à la mise en place d'un réseau de lecture autour des émotions mais aussi grâce aux entretiens menés avec des PES travaillant avec des élèves de très petite et petite section, nous avons pu récolter un certain nombre de données qui semblent valider notre problématique de recherche. La démarche qui consiste à mettre au jour, verbaliser et confronter les émotions ressenties par des élèves de TPS PS au contact sensible de l'environnement pourrait permettre de créer des sentiments d'attachement, d'empathie vis-à-vis de ce dernier chez les élèves. Mais pour cela, cette démarche doit être

accompagnée d'un travail préalable sur les émotions comme objet d'apprentissage ainsi que d'étayages, à la fois matériels (marottes, photographies...) et langagiers.

Toutefois, cela ne peut être affirmé avec certitude dans la mesure où notre proposition didactique n'a pu être testée dans son entièreté auprès des élèves du fait du contexte sanitaire durant lequel s'est déroulée notre récolte de données. Notre travail reste inachevé et il serait intéressant de le prolonger avec la mise en place de notre proposition didactique dans une classe de TPS PS, afin de vérifier ou d'infirmer de manière certaine nos hypothèses de recherche.

VII) Bibliographie

BARTHES, A. LANGE, J-M. TUTIAUX-GUILLON, N. (sous la direction de) Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à », L'Harmattan, 2017.

BOEKAERTS, M. Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. In « Comment apprend-t-on ? La recherche au service de la pratique » (20), OECD Publishing. Disponible en ligne sur : https://read.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on/motivation-et-emotion_9789264086944-6-fr#page21 . Consulté pour la dernière fois le 05/05/20.

COTTEREAU, D. Feu et vie quotidienne : pour une écoformation éclairée. *Éducation et francophonie*, 37 (2), 33–43 (2009). Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.7202/038814ar>

CUISINIER, F. PONS, F. « Émotions et cognition en classe » (2011). Disponible en ligne sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/document> Consulté pour la dernière fois le 30/04/20

CUISINIER, F. Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? ENS éditions « Recherche et formation » 2016/1 n°81 p 9 à 21. Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-9.htm>. Consulté pour la dernière fois le 01/05/20

DILLON, J. RICKINSON, M et al. The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. School Science Review, Mars 2006, n°87, p 107-110. Disponible en ligne sur : https://www.univie.ac.at/freilandidaktik/literatur/Dillon_School%20Sc.%20Rev._2006_The%20value%20of%20outdoor%20learning.pdf Consulté pour la dernière fois le 18/11/19

EDUSCOL- Les grandes thématiques du développement durable. Consulté pour la dernière fois le 14/11/19. Disponible en ligne sur : <https://eduscol.education.fr/cid47860/les-grandes-thematiques-du-developpement-durable.html>

EDUSCOL, Le graphisme à l'école maternelle – Repères de progressivité. 2015. Disponible en ligne sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/42/9/Ress_c1_Graphisme_reperes_456429.pdf Consulté pour la dernière fois le 02/01/19

FABUREL, G. GEISLER, E. MANOLA, T. « Le paysage (multisensoriel) dans la qualité de l'environnement urbain », *Méditerranée* [En ligne], 123 | 2014. Consulté le 28/12/19. disponible en ligne sur : <http://journals.openedition.org/mediterranee/7446>

GIL, S. « Développement des émotions », Encyclopaedia Universalis. Disponible en ligne sur : <http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedie/developpement-des-emotions/> . Consulté pour la dernière fois le 10/04/20

GOEVAERTS, S. GREGOIRE, J. Chap 8 - Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire in (Se) motiver à apprendre (2006) Presses Universitaires de France. Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre---page-97.htm>. Consulté pour la dernière fois le

01/05/20

JULIA, D. Dictionnaire de la philosophie. Larousse, 1964.

LLENAS, A. La couleur des émotions – Un livre tout animé. Éditions quatre fleuves, 2014.

MANOLA, T. GEISLER, E. Du paysage à l'ambiance : le paysage multisensoriel – Propositions théoriques pour une action urbaine sensible. Ambiances in action / Ambiances en acte(s) - International Congress on Ambiances, Montreal 2012, Sep 2012, Montreal, Canada. pp.677-682. ffhalshs00745926

MARIS, V. La part sauvage du monde – Penser la nature dans l'Anthropocène, Seuil, 2018

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. NOR : MENE1504759A. Arrêté du 18-2-2015 – JO du 12-3-15. Programmes d'enseignement de l'école maternelle.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. NOR : MENE1924799C circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 Transition écologique - Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030.

NADEL, J. « Les sciences cognitives à l'école » Chapitre 2 (2003) Presses Universitaires de France

PARTOUNE, C. L'éducation relative à l'environnement et à la santé : une approche globale - Quelques grilles de lecture pour situer nos pratiques pédagogiques. Congrès pluraliste des sciences – Louvain-la-Neuve – 23 août 2006.

PARTOUNE, C. « Intelligences multiples », in Tableau de bord « Participation et espaces publics - Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics », Recherche Topozym pour la Politique scientifique fédérale, partenariat Ulg (UGES), KUL (USEG), Institut d'EcoPédagogie (IEP), Vorming plus Antwerpen, article 29, mis en ligne le 31 janvier 2009, consulté le 15/12/19 URL : http://www.topozym.be/spip/article.php3?id_article=29

PARTOUNE, C. L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage. Journées nationales d'Études de Didactiques de l'Histoire et de la Géographie Caen, 19 et 20 octobre 2004 . Disponible en ligne sur : https://www.researchgate.net/profile/Christine_Partoune/publication/240628259_L%27APPROCHE_DU_PAYSAGE_REVISITEE_A_LA_LUMIERE_DES_THEORIES_SUR_LES_STYLES_D%27APPRENTISSAGE/links/5be316c092851c6b27aed683/LAPPROCHE-DU-PAYSAGE-REVISITEE-A-LA-LUMIERE-DES-THEORIES-SUR-LES-STYLES-DAPPRENTISSAGE.pdf. Consulté le 27/11/19

RIME, B. Partage social des émotions. Encyclopaedia Universalis. Disponible en ligne sur : <http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedie/partage-social-des-emotions/> Consulté pour la dernière fois le 28/04/20

SANDER, D. Psychologie des émotions. Encyclopaedia Universalis. Disponible en ligne sur : <http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedie/psychologie-des-emotions/> . Consulté pour la dernière fois le 03/04/20

VIDAL, C. Quand l'idéologie envahit la science du cerveau, Paris, La Recherche, Numéro spécial Masculin-féminin, 2001

VIII) Annexes

Annexe 1 : Questionnaire transmis aux familles

Questionnaire à l'attention des parents d'élèves

Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire de recherche en master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), qui porte sur la sensibilisation à l'environnement naturel proche en toute petite section et petite section de maternelle, je vous transmets ce questionnaire qui me permettra d'établir un panorama des habitudes de fréquentation d'environnements naturels que pourraient avoir les élèves en-dehors du temps scolaire.

Les données issues de ce questionnaire seront anonymisées ; n'hésitez donc pas à y répondre avec la plus grande franchise.

Merci pour votre participation !

Cordialement,
la maîtresse de votre enfant,
Marie Séguélas

Prénom de l'enfant :

- 1) Mon enfant a déjà été en contact avec un environnement naturel proche (par exemple : balade en forêt, promenade au parc ou au lac...)**

Oui ☐

Non ☐

2) Si oui, avec quelle fréquence ?

Une fois ou deux ☐

Quelques fois par an ☐

Quelques fois par mois ☐

Quelques fois par semaine ☐

3) Avez-vous déjà amené votre enfant au parc de la mairie de la ville ?

Oui ☐

Non ☐

4) Si oui, l'y amenez-vous régulièrement ?

Oui ☐

Non ☐

5) Si oui, à quelle fréquence ?

Quelques fois par an ☐
mois

Quelques fois par ☐

Quelques fois par semaine ☐

6) Y a-t-il une information complémentaire que vous souhaitez me communiquer à ce sujet ?

.....
.....
.....
.....

Merci d'avoir pris le temps de répondre !

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif utilisé pour les entretiens avec les PES exerçant en classe de toute petite section et petite section dans le département de l'Ariège.

- 1) Question préalable : Y a-t-il des points de notre propositions didactique que vous n'avez pas bien compris et qui auraient besoin d'être éclaircis ?
- 2) Comment mobilisez-vous les émotions dans votre classe?
- 3) Avez-vous déjà travaillé avec vos élèves sur les émotions comme objet d'apprentissage? Par le biais de quelles situations didactiques?
- 4) Que connaissez-vous des pratiques de sensibilisation à l'environnement?
- 5) Que pensez-vous du fait d'introduire une sensibilisation à l'environnement dès la TPS PS?
- 6) A la lecture de notre projet, y a-t-il des choses qui vous ont semblé poser des difficultés pour sa mise en œuvre? Pourquoi ? Au contraire, des points qui vous semblent faciles à mettre en œuvre?
- 7) Au vu de votre expérience professionnelle, la proposition didactique vous semble-t-elle adaptée au niveau de développement d'élèves de TPS PS ?
- 8) Y a-t-il des points qui ne vous semblent pas pertinents? / Y a-t-il des points de la proposition didactique que vous mèneriez autrement?

- 9) Si vous avez eu l'occasion de faire avec vos élèves une sortie dans un environnement naturel, quelles remarques pourriez-vous faire sur leurs réactions émotionnelles pendant et après la sortie? Avez-vous remarqué la création d'un sentiment d'attachement vis-à-vis de cet environnement naturel à l'issue de la sortie?
- 10) Au vu de votre expérience en classe, pensez-vous que les différentes hypothèses que nous avons émises se vérifient auprès de vos élèves?

Annexe 3 : Fiche synthèse des fondements théoriques de notre mémoire

Cette fiche synthèse a été communiquée aux PES préalablement aux entretiens semi-directifs. Elle était accompagnée de notre problématique, de nos hypothèses et de notre proposition didactique ainsi que notre protocole de recueil de données.

I) Travaux de la recherche en éducation à l'environnement.

1) Le champ de l'écoformation (Cottureau) :

Le champ de l'écoformation préconise de laisser les enfants dès leur plus jeune âge explorer librement leur environnement. En effet, aller dans l'environnement et en faire l'expérience afin de devenir familier avec ce dernier sont un prérequis indispensable pour pouvoir apprendre *sur* l'environnement, pour en saisir le fonctionnement, et surtout pour se sentir impliqué, solidaire et responsable vis-à-vis de cet environnement.

→ **On retient de cette théorie l'importance du corps et de l'expérience sensible de l'environnement.** Cela est en lien avec les activités

d'exploration préconisées dans les programmes de l'école maternelle. Selon les spécialistes de l'écoformation, **cette expérience sensible que fait l'enfant de l'environnement doit impérativement être ensuite mise en mots afin d'en construire des savoirs.**

2) La théorie des intelligences multiples (Partoune) :

Selon cette théorie, il n'existe pas une seule intelligence mais différentes formes d'intelligences, chacune plus ou moins développée selon les individus, et qui ne sont pas toutes également stimulées à l'école (intelligence mathématique, spatiale etc...).

→ Parmi elles, **l'intelligence émotionnelle est intéressante en éducation à l'environnement car elle permettrait d'appréhender le paysage**, mais elle n'est pas toujours suffisamment stimulée dans le cadre scolaire.

→ **Cette théorie préconise certaines activités permettant d'appréhender le paysage par le biais des émotions : « se promener, être en contact avec le paysage, partager ses émotions et ses sentiments, s'exprimer spontanément... »**; ce qui rejoint la démarche préconisée par le champ de l'écoformation (faire l'expérience sensible de l'environnement puis la mettre en mots).

3) L'approche par le « Paysage multisensoriel » (Manola)

Le paysage multisensoriel est un concept géographique permettant d'analyser les rapports qu'entretiennent des individus avec le lieu qu'ils habitent. Ce concept prend à la fois en compte le vécu individuel (l'expérience qu'en a chacun) et les représentations sociales communes au groupe d'individus qui habite ce lieu.

→ L'approche par le paysage multisensoriel apporte une variable nouvelle par rapport au champ de l'écoformation : **l'aspect « collectif »** dans lequel s'inscrivent les représentations d'un lieu.

→ Cette approche nous permet de dépasser le rapport individuel à l'environnement proche prôné par le champ de l'écoformation en construisant la représentation mentale d'un rapport collectif avec cet environnement. **Pour permettre la construction de cette représentation mentale, il faut mettre au jour les expériences sensibles individuelles des élèves de la classe et les confronter, afin de mettre en évidence des ressemblances et des régularités dans ces expériences sensibles individuelles pour permettre aux élèves de créer des représentations d'un rapport collectif à cet environnement.**

La construction de ce sentiment de collectif nous semble en effet indispensable dans le cadre de l'EEDD ; car comme il nous est rappelé sur le site Eduscol, « le développement durable se fonde sur les notions d'interdépendance et de solidarité. Interdépendance entre les dimensions environnementale, sociétale, économique et culturelle, solidarité entre les générations et entre les pays ».

→ De ces lectures, il nous semble qu'en matière de protection de la biodiversité, il s'agirait donc de montrer, par le biais d'une démarche fondée sur l'expression des émotions ressenties dans le contact avec l'environnement proche, la récurrence au sein du groupe d'élèves de sentiments d'attachement, d'émotions, d'empathie ressentis vis-à-vis d'un certain état de la biodiversité dans l'environnement proche, et ce afin de créer le sentiment de solidarité indispensable à l'EEDD.

II) Travaux de la recherche sur le rôle des émotions dans le développement de l'enfant

1) Stade de développement émotionnel de l'enfant de deux à trois ans

Très jeune, l'enfant commence à développer des compétences en reconnaissance des émotions. Dès la fin de la première année, **l'enfant est en capacité de reconnaître des expressions faciales traduisant les émotions de base (la colère, la peur, la joie ou encore la tristesse)**. Mais jusqu'à l'âge de quatre ans, l'enfant ne peut identifier les émotions d'autrui que grâce à des **indices externes**, comme les expressions du visage.

Entre 2 et 4 ans, l'enfant commence à identifier l'effet de quelques causes externes ou des désirs sur l'émotion (exemple : la perte d'un objet peut provoquer de la tristesse). **Avec le développement du langage, l'enfant commence à nommer des émotions de base comme la joie, la tristesse, la peur et la colère.** Il est en outre capable d'évoquer des émotions qu'il a ressenties ou pourrait ressentir dans le futur.

En revanche **la capacité de réguler ses émotions (moduler leur intensité par exemple) met beaucoup de temps à devenir autonome et serait facilitée par l'entourage de l'enfant, en particulier les adultes, qui exercent une régulation externe de l'émotion de l'enfant qui vise à l'aider à s'apaiser.** Cet étayage de l'adulte s'exerce à la fois au sein de la famille et à l'école, et serait essentiel au développement émotionnel de l'enfant.

2) Place des émotions dans les apprentissages

Les émotions font partie intégrante du processus d'apprentissage. Elles sont une composante essentielle des apprentissages qui peut influencer positivement ou négativement sur leur qualité.

→ En effet, des études montrent que ressentir des émotions au cours d'une activité est corrélé avec de meilleures performances. Si l'on ressent une émotion agréable lors de la réalisation d'une activité, les performances sont meilleures que lorsqu'on ressent une émotion désagréable (de la peur par exemple). En revanche, l'absence d'émotion traduit un manque d'engagement cognitif dans l'activité, et les performances sont moins bonnes que lorsqu'on ressent une émotion, qu'elle soit agréable ou désagréable, lors de la réalisation

de l'activité.

→ On en retient **l'importance d'un travail dès l'école maternelle qui permettrait aux élèves de mieux identifier et réguler leurs émotions. En effet, ces compétences semblent essentielles à la réussite scolaire** dans la mesure où ressentir des émotions et être en capacité de les réguler semblent être des leviers pour la réussite dans les apprentissages.

→ On retient aussi de nos lectures le fait que **le partage des émotions ressenties permet de les réguler** ; afin de permettre à nos élèves de réguler les émotions désagréables (peur, sentiment d'insécurité) qui pourraient émerger en conséquence de la première fréquentation d'un espace naturel proche mais inconnu, il serait intéressant d'instaurer en classe un temps de parole où les élèves pourraient partager avec leurs camarades les émotions ressenties (avec si besoin une aide à la verbalisation par l'enseignante), afin de leur permettre de surmonter leurs premières impressions négatives.

Des travaux de la recherche sur le développement progressif des capacités à analyser les émotions au cours de l'enfance mais aussi de la lecture des programmes, nous retirons le fait que les élèves de deux à trois ans sont capables de reconnaître les émotions de base mais n'en ont pas une connaissance stable, et sont en plein apprentissage pour ce qui relève de la reconnaissance des émotions chez autrui et de la verbalisation de leurs propres émotions. Nous retirons de cet état de la recherche l'idée que notre protocole de recherche ne peut s'appuyer sur le prérequis d'une capacité de reconnaissance et de verbalisation des émotions par les élèves. Au contraire, la méthode de recherche que nous allons proposer doit contribuer à la construction de cette connaissance des émotions et de la capacité à verbaliser son propre ressenti.