HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

L'éducation au développement durable au cycle 2 :

Analyse du lien entre enseignement et ressentis des élèves

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Emilie Joliat**
Sous la direction de : **Tom Fluri**
Delémont avril 2026

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mon directeur de mémoire, Monsieur Tom Fluri, pour ses retours constructifs et son accompagnement tout au long de ce travail.

Je souhaite également adresser mes remerciements à Marianne Beuchat pour sa relecture attentive.

Un grand merci à Sylvie Joliat, ma maman, et à mes amies pour leur présence, leurs encouragements, leur soutien ainsi que pour leur relecture.

Je remercie également les enseignants ayant accepté de participer à cette recherche, pour le temps qu'ils m'ont accordé ainsi que pour leur implication dans la distribution du questionnaire.

Résumé

Ce travail de mémoire s'intéresse à l'enseignement des enjeux environnementaux au cycle 2, dans le cadre de l'éducation au développement durable. Il met l'accent sur les émotions et les perceptions des élèves face à ces thématiques. Dans un contexte où ces enjeux occupent une place de plus en plus importante, il semble pertinent de s'interroger sur la manière dont ils sont abordés en classe, ainsi que sur la perception qu'en ont les élèves.

Cette recherche vise à mieux comprendre le rapport des élèves aux problématiques environnementales, tout en analysant la manière dont les enseignants[1] prennent en compte ces dimensions dans leurs pratiques. Pour ce faire, une méthodologie mixte a été mise en place, combinant un questionnaire adressé aux élèves et des entretiens menés avec les enseignants des classes concernées.

Les résultats mettent en évidence des émotions variées chez les élèves, parfois liées à une forme d'éco-anxiété, et soulignent l'importance de la manière dont ces thématiques sont abordées en classe, mais également dont elles sont perçues et ressenties par les élèves.

Ce travail permet ainsi de mieux comprendre le lien entre enseignement et ressentis des élèves face à ces enjeux.

Cinq mots-clés

- Éducation au développement durable (EDD)
- Éco-anxiété
- Émotions des élèves
- Pratiques pédagogiques des enseignants
- Rôle des enseignants

[1] Dans ce travail de Bachelor, le genre masculin est utilisé comme générique afin de ne pas alourdir le texte.

Liste des figures

Figure 1 : Modèles du développement durable (durabilité faible et forte).....7
Figure 2 : Sources d'exposition des élèves aux enjeux environnementaux hors école.....21
Figure 3 : Exposition des élèves aux thématiques écologiques selon les classes 22
Figure 4 : Intérêt des élèves face aux enjeux environnementaux. 23
Figure 5 : Comparaison de l'intérêt environnemental selon les classes. 24
Figure 6 : Niveau d'inquiétude des élèves face aux problèmes environnementaux 25
Figure 7 : Émotions des élèves face aux enjeux environnementaux. 26
Figure 8 : Nombre d'émotions négatives ressenties par les élèves 27
Figure 9 : Nombre d'émotions négatives ressenties par les élèves selon les classes 28
Figure 10 : Représentation de l'avenir de la planète selon les élèves 29
Figure 11 : Perceptions des solutions aux problématiques environnementales 30

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien I
Annexe 2 : Retranscription - enseignant A IV
Annexe 3: Retranscription - enseignant B XII
Annexe 4 : Retranscription - enseignant C VII
Annexe 5 : Questionnaire I
Annexe 6 : Résultats des questionnaires V

Sommaire

INTRODUCTION 1

1. PROBLÉMATIQUE 3

1.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET ET DU PROBLÈME DE RECHERCHE 3

1.1.1. Raison d'être de l'étude 3
1.1.2. Présentation du problème 3
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche 4

1.2. ÉTAT DES CONNAISSANCES THÉORIQUES 5

1.2.1. Définir l'écologie : science et écologie politique 5
1.2.2. L'éducation au développement durable (EDD) 6
1.2.3. L'éco-anxiété : un phénomène émergent 9
1.2.4. Le rôle et la posture de l'enseignant 11

1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE 13

1.3.1. Identification de la question de recherche 13
1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche 13

2. MÉTHODOLOGIE 14

2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES 14

2.1.1. Type de recherche 14
2.1.2. Démarche compréhensive et descriptive 14
2.1.3. Approche inductive-déductive 15
2.1.4. Type d'enjeu 15
2.1.5. Type d'objectif 16

2.2. NATURE DU CORPUS 16

2.2.1. Échantillonnage 16
2.2.2. Récolte de données – entretiens semi-directifs 17
2.2.3. Récolte des données - questionnaires 17
2.2.4. Précautions méthodologiques 18

2.3. MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES 19

2.3.1. Analyse des entretiens 19
2.3.2. Analyse des questionnaires 20
2.3.3. Triangulation et interprétation croisée 20

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 20

3.1. RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE ÉLÈVES 21

3.1.2. L'intérêt des élèves pour les questions environnementales 23
3.1.3. Les inquiétudes des élèves face aux enjeux environnementaux 24
3.1.4. Les émotions ressenties face aux enjeux environnementaux 26
3.1.5. La vision de l'état de la planète dans 10 ans 28
3.1.6. Les solutions envisagées par les élèves 30

3.2. RÉSULTATS DES ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS 31

3.2.1. Les pratiques des enseignants liées à l'EDD 31
3.2.2. La perception des émotions des élèves par les enseignants 33
3.2.3. Les stratégies mises en place par les enseignants face aux émotions des élèves 35
3.2.4. Les limites et contraintes rencontrées par les enseignants 35

3.3. MISE EN RELATION DES RÉSULTATS 36

CONCLUSION **38**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 40
TABLEAU DE L'UTILISATION DE L'IA 43
ANNEXES I

Introduction

« En Europe, juin 2025 restera le mois le plus chaud jamais enregistré, avec deux vagues de chaleur précoces et exceptionnelles », annonçait La Matinale de la RTS le 1er juillet 2025. Quelques semaines plus tard, la même émission alertait : « Le plus gros incendie de l'été en France reste incontrôlé dans l'Aude » (RTS, 2025). Diffusées dès les premières heures de la journée, ces nouvelles rappellent l'évolution du réchauffement climatique et les conséquences dramatiques qu'il entraine et qui font désormais partie du quotidien.

Ces exemples illustrent la place centrale qu'occupent aujourd'hui les enjeux environnementaux dans la société et dans l'actualité. Le changement climatique, la pollution, les catastrophes naturelles ou encore la perte de biodiversité sont désormais des préoccupations fortement médiatisées et font partie du quotidien de tous, y compris de celui des enfants. Dès leur plus jeune âge, ces derniers sont exposés à ces informations qui peuvent se révéler souvent anxiogènes, notamment lorsqu'on pense aux conditions de vie futures.

Dans ce contexte, l'école joue un rôle essentiel en permettant aux élèves de mieux comprendre les enjeux liés à l'environnement. D'ailleurs l'éducation au développement durable (EDD) fait partie du Plan d'études romand (PER) et vise notamment à sensibiliser les élèves à ces problématiques, tout en développant leur esprit critique et leur capacité à agir de manière responsable. De plus, elle amène les élèves à réfléchir à leur rapport à l'environnement.

Cependant, ces thématiques s'inscrivent généralement dans des questions socialement vives. En effet, elles sont souvent complexes, car ces dernières sont liées à des enjeux politiques, mais également à des savoirs scientifiques, ainsi qu'à des dilemmes moraux et sociaux. Aborder ces sujets en classe demande donc une certaine vigilance de la part des enseignants, afin de proposer une approche adaptée à l'âge des élèves et à la diversité des points de vue.

En tant qu'enseignante en formation, ce sujet me questionne et me fait réfléchir sur ma future pratique. Il me semble important de développer des compétences permettant d'aborder ces enjeux actuels et sensibles de manière adaptée, tout en prenant en compte les émotions des élèves. Cette recherche me permet ainsi d'approfondir ma compréhension de ces thématiques, qui vont, selon moi, prendre davantage de place dans les années à venir. Cette recherche me permet aussi d'analyser et de réfléchir aux pratiques pédagogiques qui favorisent à la fois l'intérêt, l'engagement mais aussi le bien-être des élèves.

C'est pourquoi il paraît pertinent de s'interroger sur la place que l'enseignant peut ou doit occuper face à ces problématiques. Ce dernier joue un rôle central dans la manière dont ces thématiques sont abordées en classe, mais aussi dans la façon dont les élèves les comprennent et les vivent. Il ne s'agit donc pas uniquement de transmettre des connaissances, mais aussi de guider les élèves dans la compréhension de ces enjeux et de les accompagner dans les réactions qu'ils peuvent avoir.

Dans ce contexte, il semble également important de s'interroger sur la manière dont les élèves réagissent à ces thématiques. Ces éléments m'ont amenée à formuler plusieurs questions de départ : les élèves s'intéressent-ils aux enjeux environnementaux ? Quelles émotions ressent-ils face à ces derniers ? Souffrent-ils d'éco-anxiété ? Et si c'est le cas, comment ces émotions peuvent-elles être prises en compte dans le cadre scolaire ?

Afin de répondre à ces questionnements, ce travail s'organise en plusieurs parties. Tout d'abord, la problématique met en évidence et explique les principaux concepts nécessaires pour cerner au mieux le sujet, tout en définissant l'angle d'approche et la question de recherche. Dans un second temps, la méthodologie est décrite et précise la démarche et les outils d'analyse choisis. Une troisième partie est consacrée à l'analyse des données recueillies. Finalement, une conclusion permet de résumer les principaux résultats, leurs limites ainsi que les perspectives qu'ils ouvrent.

1. Problématique

Cette première partie présente l'importance de l'objet de cette recherche, à savoir l'enseignement de l'écologie au cycle 2 ainsi que les émotions qu'il peut engendrer chez les élèves. Elle propose ensuite un éclairage théorique sur l'écologie, l'éducation au développement durable, la notion d'éco-anxiété ainsi que sur le rôle et la posture de l'enseignant. Finalement, la question et les objectifs de recherche sont présentés.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

L'actualité montre clairement la progression du changement climatique et ses effets sur la vie quotidienne. L'école faisant partie de ce monde, les élèves y arrivent avec ce qu'ils ont entendu, vu ou ressenti. En tant qu'enseignant, il est impossible d'ignorer ces échos et inquiétudes du quotidien qui peuvent impacter la classe. Le sujet de la crise climatique étant désormais omniprésent, il serait presque irréaliste d'imaginer qu'aucun élève ne s'interroge sur ce thème, d'autant qu'il est très vaste et complexe. De plus, et parce qu'il engage l'avenir de la planète et les conditions de vie des êtres humains, ce sujet peut interpeller les élèves de manière personnelle. Il peut aussi provoquer chez eux de l'anxiété, un sentiment d'impuissance ou du découragement. On parle à présent d'éco-anxiété. Ce terme désigne l'ensemble des inquiétudes ressenties face aux problèmes climatiques, mais aussi aux conséquences qui en découlent, telles que la détérioration des milieux naturels, la perte de biodiversité et autres problèmes écologiques. Toutes ces raisons soulignent l'importance de réfléchir à la façon d'en parler en classe. Parmi ces différentes facettes, la question du lien entre les pratiques d'enseignement et les émotions des élèves apparaît particulièrement centrale.

Cette recherche a pour but de comprendre le rapport des élèves du cycle 2 aux enjeux environnementaux, en s'intéressant notamment aux émotions qu'ils peuvent ressentir face à ces thématiques. Elle s'intéresse également aux méthodes employées par les enseignants pour aborder ces sujets et comment ils sont perçus au sein de la classe. Finalement, cette étude met en lien les pratiques pédagogiques adoptées et les émotions des élèves.

1.1.2. Présentation du problème

Dans le contexte scolaire, aborder l'écologie ne s'arrête pas à la simple transmission de savoirs scientifiques. En effet, les enseignants, se retrouvent parfois face à des questionnements délicats, qui compliquent cette démarche. L'un des principaux défis est lié à la posture professionnelle : informer sans alarmer, sensibiliser sans culpabiliser, proposer des pistes d'actions sans tomber dans le militantisme, tout en transmettant des connaissances scientifiques valables. Cet équilibre est difficile à atteindre dans un contexte où chaque choix pédagogique peut être perçu comme un engagement.

Le fait que l'écologie traverse plusieurs domaines rend la tâche d'autant plus complexe, sans compter le fait que c'est un thème socialement vif et actuel. L'écologie ne relève pas uniquement des sciences de la nature ; elle engage aussi des questions politiques, économiques et éthiques. Elle fait partie des thématiques traitées en EDD (éducation au développement durable). L'enseignant peut donc facilement se trouver exposé à des controverses, des débats, et parfois des résistances que ce soit de la part des élèves ou de leur famille. La neutralité attendue par le système scolaire peut alors sembler difficile à maintenir.

Une dimension émotionnelle s'ajoute encore à cela. Plusieurs études récentes montrent que les jeunes développent de plus en plus d'inquiétudes face au changement climatique (Pihkala, 2020; Léger-Goodes et al., 2022). Ce phénomène est qualifié comme étant de l'« éco-anxiété », et peut entraîner un sentiment d'impuissance ou de découragement. En abordant ces thématiques sensibles, il y a un risque de renforcer involontairement ce malaise. Les enseignants peuvent alors se poser les questions suivantes : Comment parler des enjeux écologiques sans provoquer d'angoisse ? Comment permettre aux élèves de se sentir concernés sans les accabler ?

Ces éléments démontrent que d'aborder le thème de l'écologie met les enseignants face à un questionnement pédagogique complexe. Outre le fait de savoir quoi dire, il faut surtout déterminer comment le dire et jusqu'où aller pour répondre aux exigences dictées par le Plan d'Étude Romand, tout en respectant le bien-être et la liberté de penser des élèves.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Lors de mes multiples stages et remplacements, j'ai réalisé que chaque enseignant avait sa façon bien à lui de traiter le sujet de l'écologie. Certains, effrayés par ce thème, ou n'y trouvant pas d'intérêt, s'accrochent aux moyens d'enseignement romands (MER) et ne s'en détachent pas, parfois par manque de connaissances, parfois par peur de créer de vives réactions. D'autres, au contraire, multiplient les projets pluridisciplinaires en mettant systématiquement en avant les dimensions citoyennes et sociales de l'écologie. Ces différences de pratique m'ont marquée et m'ont fait m'interroger : comment expliquer de tels écarts alors que le cadre institutionnel est pourtant le même ? Quels impacts ont ces différences sur les élèves ?

Pour considérer la place de l'écologie en milieu scolaire, il faut tout d'abord analyser ce que prévoit le Plan d'Étude Romand (PER) et comment cette thématique est concrètement intégrée dans la pratique des enseignants. En un coup d'œil, nous pouvons remarquer que l'éducation au développement fait partie du PER, mais ce dernier laisse toutefois une grande liberté d'interprétation aux enseignants. Cette marge peut constituer une richesse, mais elle est aussi à l'origine de façons de faire variées et inégales. Il paraît donc pertinent de comprendre les diverses approches et d'analyser les dilemmes vécus sur le terrain, car ils représentent un apport important, que ce soit pour la pratique enseignante, mais aussi pour mieux saisir la manière dont ces enjeux sont concrètement intégrés en classe en lien avec les attentes du PER.

L'intérêt de ce travail est également d'ordre pédagogique. À l'avenir, l'éco-anxiété pourrait toucher de plus en plus de jeunes. Les enseignants devront être informés sur le sujet pour qu'ils puissent au mieux enseigner et sensibiliser sans accentuer l'anxiété. Ce travail pourra être utile aux enseignants qui cherchent à se renseigner sur ce thème, ses limites et les émotions qui peuvent y être liées.

Finalement, cette recherche a également un intérêt plus personnel et formatif. En tant que future enseignante, je souhaite m'informer et développer une posture professionnelle claire, de sorte à répondre aux attentes institutionnelles tout en prenant en compte les émotions et besoins des élèves. L'éco-anxiété est un phénomène récent et mérite d'être mieux compris afin d'y répondre de manière adéquate. De même, l'éducation au développement durable, bien qu'inscrite dans le PER, reste une approche encore récente et laisse place à diverses interprétations. Ce mémoire est donc une occasion d'approfondir ces réflexions et, je l'espère, de partager des éléments utiles à d'autres étudiants et enseignants.

1.2. État des connaissances théoriques

Afin de comprendre les enjeux liés à l'éducation de l'écologie, il est nécessaire de préciser les principaux concepts traités lors de ce travail. Il s'agira d'abord de définir ce qu'englobe le terme « écologie », en abordant notamment les questions socialement vives, les controverses, les tensions et les débats qu'elles peuvent susciter dans le cadre scolaire. Ensuite, les bases de l'éducation au développement durable (EDD) et sa place au sein du plan d'étude romand (PER) seront présentées. Finalement, le terme « éco-anxiété » sera explicité, et permettra d'interroger le rôle et la posture des enseignants face aux potentielles émotions suscitées par ces thématiques.

1.2.1. Définir l'écologie : science et écologie politique

Le terme écologie peut avoir différentes définitions en fonction des disciplines (sciences, politique, …). Il est important de les distinguer afin d'éviter toute confusion. Dans son sens premier, l'écologie est une science biologique. Le Dictionnaire de l'éducation au développement durable rappelle qu'Ernst Haeckel, qui a introduit ce terme en 1866, le définit comme « la science des relations des organismes avec leur milieu » (Leleu-Galland & Meylan, 2015, p. 92). Cette approche scientifique vise à analyser le fonctionnement des écosystèmes, les interdépendances entre espèces et les équilibres qui permettent à la biosphère de se maintenir. Elle repose sur des méthodes d'observation, de modélisation et d'expérimentation et fait donc partie des sciences de la nature.

Cependant, l'usage du mot « écologie » a largement dépassé ce cadre scientifique. Depuis les années 1970, en raison de son ampleur grandissante, il a pris une dimension politique et sociale. L'écologie politique étudie les rapports entre les sociétés humaines et l'environnement, en mettant en avant les responsabilités collectives et les choix de sociétés liés à la crise écologique. Elle s'exprime dans des mouvements citoyens et politiques qui défendent des valeurs telles que la justice environnementale, la sobriété ou encore la

démocratie écologique (Charmetant, 2015). Comme le souligne Germain (2023), l'écologie, lorsqu'elle est intégrée dans l'éducation, ne se limite pas à la transmission de connaissances scientifiques, mais amène également des discussions plus larges qui touchent à la société et aux valeurs, ce qui en fait un sujet sensible délicat à aborder en classe.

Par ailleurs, l'écologie politique ne se limite pas seulement à des décisions techniques ou économiques. Elle aborde également des dimensions philosophiques et existentielles, comme le montre l'approche de l'écologie profonde développée par le philosophe Arne Naess. Ce dernier nous amène à reconsidérer notre relation avec le vivant, en considérant que la nature possède une valeur en soi, indépendamment de son utilité pour l'être humain. Selon Charmetant (2015), il s'agit d'une nouvelle éthique, voire d'une nouvelle spiritualité, qui replace l'humain dans une communauté élargie qui prend en compte tous les êtres vivants. Dans le contexte scolaire, l'objectif n'est pas d'enseigner cette philosophie en tant que vérité absolue, mais d'être conscient que de telles perspectives existent et qu'elles peuvent contribuer aux débats autour de l'écologie. Reconnaître qu'il existe des visions de l'écologie plus spirituelles ou philosophiques aide justement à comprendre pourquoi ce thème peut provoquer diverses réactions. Chaque élève a une sensibilité différente face à ces questions, et il est important de respecter tous les points de vue. Les recherches en éducation environnementale soulignent l'importance d'adopter une approche pluraliste, qui expose les élèves à des visions variées et encourage l'esprit critique. Tryggvason, Öhman et Van Poeck (2023) expliquent d'ailleurs que l'éducation à l'environnement doit viser une pédagogie dans laquelle différentes perspectives sur l'environnement sont discutées et analysées. Dans ce cadre, le rôle de l'école est de créer un espace dans lequel les élèves peuvent confronter et évaluer différentes façons de voir les choses, sans imposer une position unique.

Dans le cadre de ce mémoire de Bachelor, l'écologie sera avant tout envisagée sous l'angle social et politique. L'objectif n'est pas d'analyser les écosystèmes d'un point de vue biologique, mais de comprendre comment l'école peut soutenir la transition écologique par l'éducation.

1.2.2. L'éducation au développement durable (EDD)

L'éducation en vue du développement durable, abrégée EDD, remonte aux évolutions internationales de la fin du XX^{e} siècle en matière d'environnement et d'éducation. Le concept « développement durable » est apparu en 1987 avec le rapport Brundtland, qui le définit comme « un développement qui satisfait les besoins du présent sans menacer la capacité des générations futures à satisfaire les leurs » (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987).

Il existe deux conceptions du développement durable. L'une est dite de « durabilité faible » alors que la seconde est dite de « durabilité forte ». La durabilité faible part du principe que les différents types de capital économique, social et naturel sont interchangeables. Autrement dit, une perte de ressources naturelles peut être compensée par des progrès technologiques, économiques ou sociaux, tant que le « capital total » est maintenu (Brunel, 2018). Elle se concentre donc sur des écogestes et de petits comportements individuels sans remettre en question le modèle de société. Cette approche est souvent représentée (figure 1) par le modèle des trois piliers du développement durable : l'économie, le social et l'environnement

qui sont placés sur un pied d'égalité. Dans cette perspective, l'environnement est perçu à travers les services qu'il rend à l'être humain (ressources, énergie, matières premières, …). Les partisans de la durabilité faible estiment que l'innovation et la croissance économique permettront de résoudre les problèmes écologiques, par exemple grâce à de nouvelles technologies ou à des modes de productions plus efficaces (Hopwood et al., 2005).
Cette vision est toutefois critiquée, car elle suppose que la nature peut être remplacée par des solutions humaines, ce qui n'est pas toujours possible. Certaines dégradations environnementales, notamment la disparition d'espèces ou la destruction d'écosystèmes, sont irréversibles (Rockström et al., 2009).

De son côté, la durabilité forte considère que le capital naturel tels que les forêts, l'eau, la biodiversité, les sols, … sont irremplaçables et qu'il ne peut donc pas être compensé par des progrès économiques ou technologiques. L'environnement est donc la base sur laquelle reposent la société et l'économie (Brunel, 2018). Cette sorte de durabilité cherche alors à développer une éducation plus transformatrice, qui demandent aux élèves d'exercer leur esprit critique sur des choix collectifs et d'imaginer d'autres futurs possibles (Sauvé, 2014). La durabilité forte n'implique toutefois pas l'interdiction totale de l'exploitation de ressources naturelles. Elle différencie le capital naturel critique, c'est-à-dire les éléments indispensables au fonctionnement des écosystèmes (comme le climat, la biodiversité essentielle ou les grands cycles naturels), qui doivent être préservés, des autres ressources pouvant être utilisées de manière raisonnée (Ekins et al., 2003). Cette approche insiste aussi sur la nécessité de respecter les limites planétaires, c'est-à-dire les seuils écologiques à ne pas dépasser pour maintenir des conditions de vie stables sur Terre (Rockström et al., 2009).

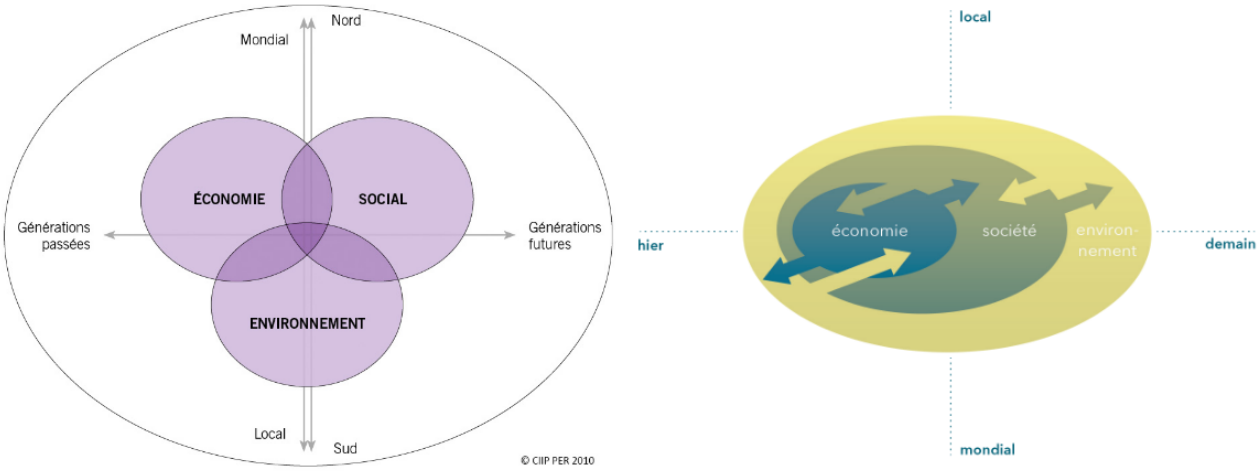


Figure 1 *: Modèles du développement durable (durabilité faible et forte)*

Ces représentations mettent en évidence les différentes conceptions du rapport entre économie, société et environnement (Cornu et al., 2018).

Dans le cadre de l'EDD, ces deux visions permettent d'aborder les défis environnementaux de différentes manières. La durabilité faible est axée sur l'innovation et l'adaptation, alors que la durabilité forte insiste sur la préservation des écosystèmes, la responsabilité collective et la remise en question des modèles de société.

Le Sommet de la Terre de Rio en 1992, puis celui de Johannesburg en 2002, ont officiellement inscrit le développement durable à l'agenda politique mondial, en appelant clairement à un rôle central de l'éducation (UNESCO, 2005). C'est dans ce contexte que l'UNESCO a proclamé la Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable, avec pour objectif d'intégrer la durabilité dans les systèmes éducatifs à travers le monde et de réaffirmer le rôle central de l'éducation dans la construction de valeurs favorables à un avenir durable.

De plus, l'UNESCO (2017) insiste sur le fait que l'éducation en vue du développement durable doit développer des connaissances, des compétences et des attitudes permettant aux élèves de faire des choix responsables et d'agir pour l'avenir collectif. Dans cette perspective, l'EDD ne doit pas se limiter à transmettre des savoirs scientifiques, mais elle doit chercher aussi à développer la pensée critique, la capacité à juger et à participer activement à la démocratie (Lausselet et al., 2024).

La Suisse a également pris part à cette dynamique en intégrant l'EDD à son cadre législatif. De ce fait, le principe de durabilité figure désormais dans la Constitution fédérale (art. 2) (Confédération suisse, 1999). Dès 2007, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a élaboré un plan de mesure pour l'EDD. Ces décisions ont facilité l'intégration de l'EDD dans les plans d'études suisses, notamment dans le PER. Ce dernier introduit l'EDD comme un principe transversal, et non comme une discipline à elle seule.

La présentation générale du PER précise que l'EDD « poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité » (CIIP, 2010, p.14). Cette orientation met principalement l'accent sur une approche réflexive et cognitive. Elle n'impose toutefois pas explicitement une transformation des pratiques, ni une remise en question du modèle de société. Elle privilégie la compréhension des enjeux plutôt qu'une transformation profonde des rapports entre société, économie et environnement, ce qui s'apparente plus à une logique de durabilité faible.

Néanmoins, plusieurs auteurs soulignent que le PER laisse une certaine ouverture dans la mise en œuvre de l'EDD qui se traduit par des pratiques variées (Varcher, 2013 ; Lausselet, Vioget & Bürgisser, 2024). Cette liberté peut permettre, selon les choix pédagogiques, de dépasser une approche strictement réflexive pour s'inscrire dans des démarches plus transformatrices, et par conséquent de se rapprocher d'une logique de durabilité forte, tout en s'appuyant parfois sur des actions concrètes issues de la durabilité faible. Ces dernières servent de points d'entrée pédagogique.

L'EDD est ainsi pensée comme une approche transversale qui traverse l'ensemble du programme scolaire, en s'inscrivant aussi bien dans les sciences humaines et sociales, les sciences de la nature, en passant par la formation générale et certains projets interdisciplinaires (Varcher, 2013). Cependant, dans les faits, l'EDD reste difficile à repérer de manière explicite dans la majorité des branches. Comme le met en évidence Varcher (2013), les intentions affichées dans l'introduction du PER s'estompent en grande partie lorsqu'on examine les disciplines concrètes. L'EDD apparaît de façon plus explicite en géographie, sciences de la nature, éducation citoyenne ou encore dans la formation générale, mais elle

reste difficile à distinguer clairement dans l'ensemble du programme scolaire, laissant une grande marge d'interprétation aux enseignants. Des travaux plus récents confirment ce constat : selon Lausselet, Vioget et Bürgisser (2024), l'intégration de l'EDD dans les plans d'études reste contrastée selon les cantons romands, et dépend largement des choix pédagogiques propres à chaque contexte scolaire.

Cette liberté peut être une force, car elle permet d'adapter l'EDD à chaque classe. Toutefois, et comme j'ai pu le constater sur le terrain, elle entraîne aussi une grande diversité de pratique : certains enseignants restent très prudents, tandis que d'autres s'engagent dans de nombreux projets. Ces différences montrent de possibles difficultés pour ces derniers à trouver une manière d'aborder ces thématiques qui soit à la fois en accord avec les attentes institutionnelles, leur propre sensibilité et celle des enfants.

1.2.3. L'éco-anxiété : un phénomène émergent

L'éco-anxiété est un terme de plus en plus présent dans le monde scientifique et médiatique. Il désigne les émotions négatives telles que l'anxiété, la peur, la colère ou encore la tristesse qui sont générées par la conscience de la crise écologique et l'anticipation de ces conséquences. Ce phénomène a d'abord été étudié chez les adultes et les adolescents, mais il touche également les enfants (Hensler, 2025). L'éco-anxiété est décrite comme un nouveau mal du siècle, car elle révèle une inquiétude importante et croissante chez les jeunes qui sont désormais conscients des enjeux climatiques (National Geographic France, 2020).

Le Dictionnaire de l'éducation au développement durable définit l'éco-anxiété comme une « détresse émotionnelle liée à la perception de l'avenir écologique » (Leleu-Galland et Meylan, 2015). Cette détresse ne relève pas d'un trouble psychiatrique reconnu, mais d'une réponse émotionnelle à une menace réelle et documentée. Plusieurs études récentes montrent que les enfants sont de plus en plus concernés. À Londres, Hensler (2025) a mis en évidence qu'environ la moitié des enfants âgés de 8 à 12 ans se déclarent inquiets face au changement climatique et en ont conscience. Une autre enquête menée par Greenpeace UK (2025) révèle que près de 78% des enfants de moins de 12 ans au Royaume-Uni se disent « préoccupés » par la crise climatique.

Toutefois, comme le souligne une revue exploratoire publiée par le Fond Houtman (2025), les connaissances sur l'éco-anxiété chez les enfants de moins de 8 ans restent encore très limitées. Si des émotions telles que l'angoisse, la tristesse ou la colère apparaissent dès le plus jeune âge, peu d'études sur ce sujet ciblent spécifiquement cette tranche d'âge. Cela montre que la recherche s'intéresse surtout aux adolescents et préadolescents, alors que les élèves plus jeunes peuvent, eux aussi, être touchés par ces inquiétudes climatiques, car ils sont de plus en plus exposés aux médias et aux informations.

Chez les enfants, l'éco-anxiété peut se manifester sous différentes formes allant de la simple inquiétude jusqu'à la peur persistante. La colère ou la tristesse peuvent également faire surface. Selon la revue de littérature menée par Léger-Goodes et al. (2022), les jeunes expriment souvent un sentiment d'impuissance ou de découragement face au changement climatique. Cette détresse peut engendrer des effets cognitifs et comportementaux tels que

des difficultés de concentration, des troubles du sommeil ou encore des discours fatalistes. Ces manifestations doivent être prises au sérieux, car elles peuvent influencer la motivation scolaire et le bien-être général des élèves.

Au cycle 2, ces manifestations deviennent plus visibles et donc plus facilement identifiables. En effet, les enfants commencent à mieux comprendre les enjeux environnementaux, sans toujours disposer des capacités nécessaires pour y faire face. L'éco-anxiété peut alors se traduire par une inquiétude importante pour l'avenir, accompagnée de pensées répétitives liées aux catastrophes climatiques, à la disparition des animaux ou à la pollution (UNICEF, s.d.). Certains élèves ressentent également une profonde tristesse face à la dégradation de la nature, tandis que d'autres expriment de la frustration ou de la colère face au manque d'actions perçues pour protéger l'environnement.

Sur le plan comportemental, l'éco-anxiété peut se manifester par un retrait social, une perte de motivation ou un désengagement face aux activités scolaires. L'élève peut sembler moins concentré en classe, car ses pensées sont accaparées par ses préoccupations environnementales. Certains développent aussi un sentiment de responsabilité excessive, allant jusqu'à culpabiliser pour des gestes du quotidien ou à faire la morale à leur entourage sur les comportements jugés polluants (UNICEF, s.d.).

L'éco-anxiété, comme toute forme d'anxiété, peut aussi provoquer des réactions physiques telles que des troubles du sommeil, des cauchemars, des maux de ventre, de la fatigue ou de la perte d'appétit (CléPsy, 2023). Ces signes montrent que les préoccupations environnementales peuvent avoir un réel impact sur le bien-être des enfants.

Il est important de rappeler que ces réactions sont des réponses normales face aux informations sur le climat et l'état du monde. Elles témoignent d'une sensibilité aux enjeux écologiques et d'une prise de conscience des défis actuels. Toutefois, lorsque ces signes persistent et perturbent la vie quotidienne ou scolaire de l'élève, ils méritent une attention particulière. Repérer ces indicateurs permet aux enseignants de mieux comprendre les émotions vécues par les élèves et d'adapter leur approche pédagogique afin de favoriser un climat rassurant et porteur d'espoir (Leblanc, Denis & Singbo, 2025).

Cependant, les recherches montrent aussi que ces émotions ne sont pas uniquement négatives. Elles peuvent être mobilisées de manière constructive si elles sont accompagnées par les adultes, comme les enseignants. Pihkala (2020) insiste sur le fait que l'éducation à l'environnement doit reconnaître ces ressentis tout en ouvrant des perspectives d'action, afin de transformer la peur en moteur d'engagement. Chez les enfants, le lien entre émotion et action est particulièrement important pour éviter qu'ils ne se sentent impuissants.

D'un côté il existe donc un risque de renforcer involontairement la détresse en abordant la crise écologique de manière trop alarmiste ou culpabilisante. De l'autre, il y a l'opportunité de transformer ces inquiétudes en apprentissages citoyens et en expériences constructives. Comme le souligne Hensler (2025), les enfants qui sont à la fois informés et impliqués dans des projets concrets ressentent moins de détresse que ceux qui sont uniquement exposés aux menaces. Cela confirme l'importance de développer une pédagogie qui inculquent savoirs et actions tout en prenant en compte les émotions.

Concrètement, cela suppose plusieurs pistes pédagogiques comme offrir des espaces de parole où les élèves peuvent exprimer leurs craintes, ou proposer des activités pratiques telles que le jardinage scolaire, le recyclage, l'économie d'énergie, …. Ces activités leur donnent un sentiment d'efficacité et permettent de mettre en avant des solutions et des initiatives positives. Léger-Goodes et al. (2022) insistent sur l'importance de favoriser l'espoir, en montrant aux enfants que des réponses collectives sont possibles et qu'ils ont eux-mêmes un rôle à jouer, même s'il est modeste.

En résumé, l'éco-anxiété est donc un phénomène nouveau, mais déjà présent chez les enfants. Cela montre que la crise écologique touche directement le quotidien des plus jeunes et concerne également l'école. Les enseignants ne doivent pas éviter ce thème par crainte de faire angoisser les élèves, mais ils doivent chercher à transformer ces émotions en apprentissages et en expériences favorisant leur capacité à faire face à ces enjeux. L'éco-anxiété ne doit donc pas être vue uniquement comme un risque, mais aussi comme une occasion d'éduquer à la citoyenneté écologique de manière responsable.

1.2.4. Le rôle et la posture de l'enseignant

Comme abordé ci-dessus, parler d'écologie à l'école primaire ne consiste pas uniquement à transmettre des faits scientifiques. C'est aussi préparer les élèves à comprendre des enjeux complexes qui concernent toute la société. Certains enseignants se demandent alors s'ils doivent rester neutres ou s'ils peuvent s'engager davantage. Ce questionnement est particulièrement sensible, car l'éducation au développement durable est inscrite comme un principe transversal du PER, mais sans directive précise sur la manière de l'intégrer. Chaque enseignant doit donc trouver une posture professionnelle adaptée, en jonglant entre la neutralité attendue et la possible envie d'un engagement moral face à l'urgence climatique.

La neutralité de l'école ne repose pas uniquement sur des normes pédagogiques ou la tradition, mais elle s'appuie aussi sur des textes législatifs. Certains cantons possèdent une base légale explicite, comme c'est le cas pour Neuchâtel, où la loi sur l'organisation scolaire (LOS) stipule que « l'enseignant observe la neutralité aux points de vue politique et religieux, en s'abstenant de toute attitude partisane » (République et canton de Neuchâtel, 1984/2024, art 6). En revanche, dans le canton du Jura, aucune disposition légale n'exprime ce principe explicitement. La loi scolaire jurassienne de 1990 encadre l'organisation générale de l'école obligatoire, mais elle ne mentionne pas directement la neutralité religieuse et politique de l'enseignement. Toutefois, la CIIP (2010) précise dans le PER que l'enseignant doit « garantir la pluralité des approches » et « éviter toute forme d'endoctrinement ». Il doit donc présenter les faits puis laisser les élèves construire leur jugement en évitant de transmettre ses opinions personnelles. Toutefois, face à des enjeux comme le réchauffement climatique, certains auteurs remettent en cause cette neutralité absolue. Pour Balslev & Naef (2024), se retrancher derrière une neutralité totale reviendrait à tolérer passivement la destruction de la société et de ses fondements. De même, Chauvigné, Fabre et Monjo (2022) sont plus catégoriques encore et estiment que la neutralité scolaire, lorsqu'elle devient une fin en soi, peut empêcher toute remise en question du modèle de société actuel. Dans le cadre de l'EDD, il ne s'agit pas uniquement d'éviter les prises de positions, mais plutôt d'accompagner les élèves dans la compréhension de la complexité des enjeux environnementaux. Ceux-ci reposent en effet sur

des relations d'interdépendance entre les dimensions écologiques, sociales, économiques et culturelles (Morin, 2005).

Adopter une approche systémique (analyser la situation comme un système) en EDD permet d'analyser les enjeux environnementaux dans leur ensemble, en mettant en évidence les liens étroits entre société et nature. Comme l'indiquent Sauvé et Van Steenberghe (2014), l'éducation relative à l'environnement vise à développer une écocitoyenneté consciente des interdépendances entre les dimensions écologiques, sociales et politiques. Dans ce cadre, l'enseignant n'est pas tenu d'adopter une neutralité absolue. Son rôle est d'accompagner les élèves dans une réflexion critique fondée sur des connaissances et des expérimentations, et ce, tout en prenant en compte la diversité des valeurs et des points de vue. Cette posture permet d'ouvrir un espace de réflexion, dans lequel les élèves peuvent construire leur compréhension des enjeux et envisager des formes d'engagement adaptés.

Sur le terrain, plusieurs enseignants romands évoquent la difficulté de trouver un équilibre entre neutralité et engagement lorsqu'ils abordent les enjeux environnementaux. Une étude récente montre une tension constante entre le rôle professionnel et le devoir moral face aux élèves (Balslev & Naef, 2024). Certains craignent d'être jugés « trop militants » ou, au contraire, de rester dans une forme de silence qui exprimerait implicitement un choix. La posture enseignante se situe donc souvent dans un équilibre fragile qui consiste à présenter des faits objectifs, ouvrir un espace d'échange tout en rappelant des valeurs comme la responsabilité ou le respect du vivant.

Différentes stratégies pédagogiques sont mises en avant pour aider les enseignants à dépasser ce dilemme. Elles s'inscrivent dans une approche où l'enseignant devient facilitateur d'apprentissages plutôt que simple transmetteur de connaissances (UNESCO, 2017).

Une première approche consiste à intégrer les savoirs scientifiques de base dans les disciplines de l'école primaire, par exemple en observant le cycle de l'eau, en apprenant à trier les déchets ou encore en suivant l'évolution des saisons dans un carnet de nature. Ces activités permettent aux élèves d'acquérir des notions scientifiques tout en appliquant l'EDD dans des situations concrètes (Gibert & Barthes, 2024). Elles peuvent être complétées par des actions concrètes telles que la mise en place d'un compost scolaire, ce qui permet aux élèves de passer à l'action et de constater les effets de leurs efforts. Selon LaRevueDurable (2011), ces activités donnent aux enfants un sentiment d'efficacité et réduisent le risque d'éco-anxiété.

Une deuxième approche consiste à développer la réflexion critique et le débat. Que ce soit au cycle 1 ou au cycle 2, il est possible d'organiser des discussions guidées et y intégrer des dilemmes moraux adaptés à l'âge des élèves. Par exemple, on peut demander s'il faut protéger les animaux malgré le coût que ça engendre, ou encore se questionner sur les déchets produits par l'école.

Finalement, de nombreux enseignants explorent les projets collectifs et interdisciplinaires. Ces démarches permettent de relier plusieurs matières (sciences, géographie, français, …) autour d'un même thème, tout en impliquant parfois les parents ou d'autres classes. En Suisse romande, des réseaux comme éducation21 encouragent ce type de projets qui favorisent la coopération et donnent du sens aux apprentissages (CIIP, 2010).

Même avec ces différentes pistes, les enseignants doivent faire face à plusieurs obstacles, comme le manque de formation. Beaucoup d'entre eux se sentent insuffisamment préparés pour aborder des sujets complexes comme le climat (Balslev & Naef, 2024). Un autre obstacle est la surcharge du programme scolaire. Effectivement, l'EDD est une capacité transversale, il n'y a donc pas d'heure qui lui est réservée, ni d'évaluation spécifique, ce qui la met parfois en second plan par rapport aux disciplines dites « de base » (LaRevueDurable, 2011). À cela s'ajoutent les pressions sociales et institutionnelles. Certains parents estiment que l'école ne doit pas « faire de politique », et cette crainte peut décourager les enseignants à aborder ces sujets en classe.

Le but de l'EDD est donc de former des élèves capables de comprendre la complexité de ces enjeux, de débattre et d'agir à leur échelle. L'enseignant adopte alors une posture de guide en accompagnant les enfants dans leurs apprentissages et dans le développement de compétences citoyennes, qui sont indispensables pour affronter les défis environnementaux à venir.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

Cette partie consiste à définir la question de recherche ainsi que les objectifs qui en découlent.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Comme cela a été montré, aborder l'écologie à l'école primaire est à la fois un défi pédagogique, institutionnel et émotionnel. Les enseignants doivent tenir compte du cadre officiel (PER), des attentes de la société mais aussi des ressentis des élèves. Cela pose une question centrale :

De quelle manière les enseignants du cycle 2 en Suisse romande abordent-ils les thématiques liées à l'environnement en classe, et en quoi ces pratiques influencent-elles les émotions des élèves ?

1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

À partir de cette question, ce mémoire poursuit plusieurs objectifs. Il s'agit tout d'abord de comprendre comment les enseignants de cycle 2 en Suisse romande intègrent l'éducation au développement durable dans leur pratique quotidienne, en identifiant les différentes approches pédagogiques utilisées.

Le deuxième objectif vise à identifier si les élèves du cycle 2 sont concernés par les enjeux environnementaux, notamment en analysant les émotions qu'ils expriment et l'éventuelle présence de manifestations liées à l'éco-anxiété.
Le deuxième objectif est d'explorer si et comment les émotions des élèves sont prises en considération par les enseignants.

Enfin, le dernier objectif est d'explorer les liens possibles entre les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants et les émotions ainsi que l'intérêt des élèves face aux enjeux environnementaux.

2. Méthodologie

Ce chapitre présente la démarche méthodologique choisie pour répondre à la problématique de ce travail. Il expose les fondements théoriques ainsi que les modalités concrètes de la mise en œuvre de la démarche. L'ensemble de la méthodologie a été conçue dans le respect des principes éthiques liés à la recherche en milieu scolaire.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Type de recherche

Ce travail mobilise deux approches méthodologiques : l'approche qualitative et l'approche quantitative.

L'approche quantitative a pour but de comprendre un phénomène en profondeur en s'intéressant aux représentations, aux expériences et aux discours des participants. Elle permet ainsi d'obtenir des données riches et nuancées, qui donnent du sens aux pratiques abordées lors des entretiens (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

L'approche quantitative, elle, vise à collecter des données mesurables, généralement à l'aide de questionnaires. Elle permet d'identifier des tendances et de dégager des résultats généralisables à partir d'un grand nombre de participants (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Dans ce travail, c'est donc une approche mixte qui a été utilisée, combinant une méthode qualitative (entretiens semi-directifs avec des enseignants du cycle 2) et une méthode quantitative (questionnaires anonymes destinés à des élèves de cycle 2). Ces deux approches distinctes me permettent d'aborder ma problématique sous différents angles : d'une part en accédant aux représentations et aux expériences des enseignants, et d'autre part en recueillant des données sur la perception des élèves face aux enjeux environnementaux.

Ce choix méthodologique s'appuie sur plusieurs recherches en science de l'éducation qui montrent que la triangulation est une démarche pertinente qui permet de comprendre un phénomène complexe (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Combiner ces deux approches permet de croiser les visions des acteurs scolaires, mais aussi d'identifier les points communs ou les décalages dans leurs perceptions.

2.1.2. Démarche compréhensive et descriptive

Dans cette recherche, deux types de démarches sont mobilisées : l'une est compréhensive et l'autre est descriptive.

La démarche principale adoptée est de type compréhensif. Celle-ci « vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience » (Fortin & Gagnon, 2010, p. 35). Cette recherche s'inscrit pleinement dans cette perspective, puisqu'elle vise à comprendre comment les enseignants abordent les thématiques liées à l'environnement en classe, et les émotions que ces sujets peuvent susciter chez les élèves.

Par ailleurs, cette recherche comporte également une dimension descriptive, dans la mesure où elle cherche à rendre compte des pratiques pédagogiques mises en place ainsi que les perceptions et ressentis exprimés par les élèves. Les données recueillies à travers les entretiens et les questionnaires permettent ainsi de documenter ces éléments. (Fortin & Gagnon, 2010)

2.1.3. Approche inductive-déductive

L'approche adoptée dans le cadre de cette recherche est de type inductive-déductive.

Balslev et Saada-Robert (2006) disent que : « Le mouvement déductif se fonde sur les connaissances théoriques préexistantes alors que le mouvement inductif consiste à tirer un sens des données observables, exigeant un abandon des cadres théoriques par le chercheur et une ouverture empathique vers les acteurs » (p. 85) »

Selon Balslev et Saada-Robert (2002), la démarche de recherche peut s'appuyer sur un double mouvement, à la fois inductif et déductif, qui permet de mettre en lien les données collectées et le cadre théorique.

Ici, l'approche inductive se base sur les données recueillies sur le terrain, notamment grâce aux entretiens et aux questionnaires. Ces éléments permettent de faire émerger des pistes de compréhension à partir des perceptions et des expériences des participants.

Par ailleurs, l'approche déductive intervient dans l'analyse des données, en mobilisant des concepts issus du cadre théorique afin d'interpréter les résultats obtenus. Il s'agit ainsi de confronter les données empiriques aux apports théoriques pour mieux comprendre le phénomène étudié

2.1.4. Type d'enjeu

Dans le cadre de cette recherche, l'enjeu est ontogénique.

Cet enjeu fait référence au développement personnel et professionnel de l'enseignant. En effet, cette recherche vise à mieux comprendre sa propre pratique et à envisager des pistes d'amélioration en lien avec l'enseignement des enjeux environnementaux et la considération

des émotions des élèves. Comme le souligne Anadon et L'Hostie (2001), ce type d'enjeu cherche une amélioration personnelle et professionnelle à travers la démarche de recherche.

2.1.5. Type d'objectif

L'objectif est à visée heuristique, car il tend à approfondir la compréhension du lien entre les pratiques enseignantes liées à l'éducation au développement durable et les émotions ressenties par les élèves. Ce travail cherche ainsi à mieux comprendre ce phénomène afin d'enrichir la réflexion pédagogique autour de l'éducation au développement durable. Elle ne vise pas à généraliser les résultats, mais plutôt à proposer des pistes de réflexion.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Échantillonnage

Le corpus de ce travail est composé de deux types de données distinctes mais complémentaires. D'une part, des entretiens semi-directifs menés auprès de trois enseignants exerçant au cycle 2. Ces derniers présentent des profils variés. L'enseignant A compte 24 années d'expérience dans des classes multi-degrés (4H à 6H) aux Enfers, un petit village des Franches-Montagnes. L'enseignante B a 9 ans d'expérience et enseigne en 7H dans un contexte urbain, à Delémont. Enfin, l'enseignante C, avec 13 années de pratique professionnelle, enseigne dans une classe de 7-8H, à Courtételle qui est un village de taille moyenne proche de Delémont. Ce choix vise à obtenir une diversité de points de vue, tant au niveau de l'expérience, des degrés scolaires et des contextes d'enseignement (urbain / rural). De plus, les enseignants présentent des approches pédagogiques ainsi qu'un niveau de sensibilité écologique différents, ce qui permet d'enrichir l'analyse.

D'autre part, les questionnaires anonymes sont remplis par les élèves de ces trois classes. L'échantillon se compose de 52 élèves au total répartis ainsi : 18 élèves pour l'enseignant A, 20 dans la classe B, et 14 pour la C. Les élèves sont âgés d'environ 8 à 12 ans. Ceux de la classe A et C proviennent d'un contexte rural, alors que ceux présents dans la classe B vivent dans un cadre urbain. Ces différences de contexte peuvent influencer le rapport des élèves à l'environnement et donc leur intérêt et leurs émotions à l'égard de ces problématiques. En effet, les élèves vivant en milieu rural pourraient avoir un lien plus direct avec la nature et donc se sentir plus concernés que ceux vivant en milieu urbain. Ces éléments sont donc à prendre en compte lors de l'analyse des données.

En mobilisant ces deux outils complémentaires, il devient possible de croiser les perceptions des différents acteurs du monde scolaire. Cela permet aussi d'aborder les phénomènes étudiés sous des angles variés. Cette stratégie renforce la cohérence interne de la recherche et enrichit la compréhension globale du sujet, comme le soulignent Cohen, Manion et Morrison (2018) dans leurs travaux sur les approches mixtes.

Les échantillons restent toutefois restreints et ne permettent pas une généralisation des résultats.

2.2.2. Récolte de données – entretiens semi-directifs

Dans un premier temps, j'ai choisi d'explorer la perception des enseignants du cycle 2 face aux émotions suscitées par les thématiques liées à l'éducation au développement durable. Pour ce faire, j'ai opté pour des entretiens semi-directifs. C'est une méthode reconnue pour sa capacité à faire émerger les représentations, les expériences vécues et les logiques professionnelles dans un contexte donné (Legardez & Simonneaux, 2006).

Ce type d'entretien permet d'avoir une structure souple. La grille d'entretien est donc conçue de façon à guider les échanges, tout en laissant une part de liberté aux personnes interrogées. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'identifier les pratiques, les limites et les outils mobilisés par les enseignants lorsqu'il est question d'aborder des sujets écologiques complexes en classe.

J'ai choisi de cibler le cycle 2, car j'estime que c'est à cet âge que les enfants commencent à être plus exposés aux médias, aux images liées à la crise climatique et aux discussions familiales. Cela les rend potentiellement plus sensibles aux discours anxiogènes, mais aussi plus aptes à réfléchir aux conséquences à long terme du réchauffement climatique. Les enfants du cycle 2 sont donc probablement plus susceptibles de réagir aux problématiques environnementales. De plus, c'est à ce stade de leur scolarité qu'ils disposent d'un langage plus élaboré, ce qui les rend plus aptes à exprimer leurs émotions. Les enseignants peuvent ainsi mieux percevoir si ces sujets les touchent personnellement, ce qui facilite la récolte d'informations sur leur vécu en classe.

Par ailleurs, même si l'EDD est déjà présente au cycle 1, c'est au cycle 2 que le PER (CIIP, 2010) introduit plus clairement les thématiques de durabilité, notamment dans les branches de sciences humaines et sociales ou sciences de la nature. L'EDD y est abordée sous différents angles : interdépendances, responsabilités individuelles et collectives, et projection vers le futur. Le programme scolaire amène donc les élèves à se questionner sur ces enjeux complexes et ce de manière plus régulière, rendant ainsi plus visible l'impact émotionnel que ces sujets peuvent avoir sur eux.

Ces entretiens permettent d'accéder aux témoignages professionnels d'acteurs de terrain. Les échanges ont été enregistrés avec l'accord des participants, puis retranscrits de manière intégrale à l'aide d'un outil numérique utilisant l'intelligence artificielle, en omettant les éléments non significatifs (hésitations, répétitions), sauf lorsqu'ils apportaient une information utile à l'analyse (émotion, doute, hésitation marquée).

2.2.3. Récolte des données - questionnaires

En plus des entretiens, j'ai choisi de rédiger un questionnaire, qui est lui, destiné aux élèves du cycle 2. Le but est d'obtenir des données quantitatives sur leur ressenti face aux enjeux environnementaux. Actuellement, peu d'études se sont intéressées à la manière dont les enfants du cycle 2, plus particulièrement ceux vivant dans les cantons romands, perçoivent les enjeux climatiques. On ne sait donc pas dans quelle mesure ces élèves sont touchés ou non par l'éco-anxiété. Le questionnaire permet ainsi de recueillir des données sur leurs ressentis, leurs intérêts et leurs représentations. Cette méthode permet de dégager certaines tendances générales sur ce que les élèves perçoivent des enjeux climatiques, et s'ils expriment, implicitement ou explicitement, des signes de préoccupations émotionnelles. Les données récoltées permettent ainsi de mieux cerner la place de l'éco-anxiété chez les élèves. Le tout s'est fait en respectant l'anonymat et le rythme de chaque élève.

Le questionnaire est un outil structuré qui peut s'intégrer naturellement dans le cadre scolaire. Il est rédigé dans un langage accessible. Un soin particulier est apporté à la clarté des formulations. Il permet de recueillir les perceptions des élèves. Il est composé de questions fermées et d'échelles de réponse visuelles, comme des smileys, ce qui facilite l'expression d'un ressenti personnel, même pour des enfants. Ce type d'outils permet ainsi de recueillir des données exploitables tout en tenant compte des caractéristiques du public visé.

Les données récoltées ont été analysées de manière descriptive. Les réponses aux questions fermées seront organisées sous forme de graphiques en barres ou de diagrammes circulaires, ce qui permettra d'identifier des tendances générales dans les ressentis exprimés. Ils seront analysés en fonction des choix récurrents ou contrastés des élèves. Cette approche permet de mettre en lumière certains indicateurs émotionnels et d'offrir un regard complémentaire à celui obtenu grâce aux entretiens (Paillé & Mucchielli, 2016).

2.2.4. Précautions méthodologiques

Travailler sur des questions potentiellement sensibles comme l'éco-anxiété auprès d'enfants, implique de prendre de nombreuses précautions, autant sur le plan éthique que méthodologique. Il m'a donc semblé important d'accorder une attention particulière à la manière dont les données sont recueillies, présentées et interprétées. De plus, la mise en œuvre d'une double démarche m'a amenée à prendre plusieurs précautions afin de garantir la pertinence et la clarté de la démarche.

En ce qui concerne les entretiens, j'ai veillé à ce que la démarche soit volontaire, confidentielle et transparente. Pour ce faire, avant chaque entretien, une explication claire du cadre de recherche, des objectifs visés et de l'utilisation des données a été communiquée. Les participants ont eu la possibilité d'arrêter la démarche à tout moment ou de demander à relire leurs propos pour en valider l'utilisation. Le guide semi-directif a été rédigé en veillant à proposer des questions ouvertes, formulées de manière non suggestive. Des relances ont été préparées pour aider les enseignants à approfondir et préciser leurs réponses sans les orienter. J'ai également pris soin d'informer les participants des objectifs du travail.

Pour le questionnaire destiné aux élèves, plusieurs précautions ont également été prises afin de respecter leur sensibilité. Avant la distribution, les élèves ont reçu une brève introduction orale pour les préparer au thème. Ces explications étaient générales et n'influençaient pas leurs réponses. L'accent a été mis sur le fait qu'il n'y a pas de mauvaises réponses. Les questionnaires ont été remplis dans un cadre calme, sans pression ni temps imparti afin de limiter les biais cognitifs. De plus, les élèves ont été informés que leurs réponses resteront anonymes.

Enfin, j'ai également réfléchi à l'impact émotionnel potentiel de certaines questions, en évitant tout vocabulaire alarmiste ou anxiogène. L'objectif n'est pas d'éveiller une inquiétude chez les élèves, mais d'identifier les possibles traces d'anxiété ou de sentiment d'impuissance déjà existants face aux enjeux climatiques. Les questions ont donc été formulées de manière à ne pas susciter des émotions négatives, ni orienter les réponses. Une attention particulière a été portée à leur formulation afin qu'elles ne comportent aucun jugement sur les comportements ou les opinions personnelles des élèves. Ces précautions ont été prises afin de respecter le Code d'éthique de la recherche des HEP (2002), qui rappelle l'importance du consentement libre et éclairé du respect de la sphère privée et de la responsabilité personnelle de tout chercheur engagé dans une étude en milieu scolaire.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

L'analyse des données consiste à traiter les informations recueillies afin de récolter des résultats exploitables en lien avec la problématique de recherche. Dans ce travail qui combine des données qualitatives et quantitatives, le traitement des données a pour but d'organiser et de synthétiser les entretiens et les questionnaires de manière rigoureuse. Cela permet de répondre au mieux à la question et aux objectifs de recherche.

2.3.1. Analyse des entretiens

Les entretiens semi-directifs ont été exploités à l'aide d'une analyse thématique inductive, c'est-à-dire sans hypothèses de catégories définies. Cette approche inductive vise donc à faire émerger les thèmes à partir du contenu recueilli, en identifiant les idées principales récurrentes, les contradictions ou les points de tension. L'analyse se déroule en plusieurs étapes. Une première lecture des retranscriptions, dite lecture « flottante » a permis de s'imprégner du contenu des entretiens et de dégager une première compréhension globale en repérant déjà certains éléments importants. Selon Bardin (2013), cette première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, en laissant venir à soi des impressions et des orientations. Cette étape vise à établir une vision globale des réponses obtenues avant d'entrer dans une phase d'analyse plus approfondie. À ce moment-là, une analyse verticale (intra-entretien) a été effectuée afin de repérer les éléments importants propres à chaque entretien. Ensuite, une analyse horizontale (inter-entretien) est réalisée afin d'identifier les similitudes, différences et tendances générales.

Les éléments significatifs ont donc été repérés, puis regroupés en catégorie. Ils ont ensuite été organisés autour de thématiques centrales, conformément à une démarche d'analyse de contenu (Paillé & Mucchielli, 2016). Ces éléments ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence par rapport la question de recherche et aux objectifs.

L'analyse se concentre sur les dimensions principales suivantes :

- La façon dont l'éducation au développement durable est amené par les enseignants (projets, interdisciplinarité, …).
- La posture des enseignants face aux enjeux environnementaux (s'ils se sentent plutôt neutres, engagés, prudents, …).
- Les émotions des élèves face aux problématiques écologiques telles qu'elles sont identifiées par les enseignants (s'ils se montrent inquiets, sereins, distants, …).
- Les stratégies mises en place par les enseignants pour gérer les émotions qu'ils perçoivent.
- Les difficultés rencontrées liées à l'EDD .

Ces catégories ont structuré l'analyse des entretiens et ont permis de mettre en évidence les similitudes et les différences entre les pratiques et les perceptions des enseignants.

Cette méthode est adaptée à une recherche de type compréhensif, où l'objectif est d'interpréter des pratiques et des représentations situées dans un contexte donné (Paillé & Mucchielli, 2016). Elle permet également de mettre en relation les réponses tout en respectant leur singularité. Elle regroupe les différents éléments des discours autour de grands axes liés

à la problématique du travail, tout en conservant des extraits significatifs qui illustrent les propos des personnes interrogées.

2.3.2. Analyse des questionnaires

Les données issues des questionnaires sont traitées de manière quantitative à l'aide d'une analyse statistique descriptive. Les réponses sont organisées sous forme de graphiques en barres. Des indicateurs simples tels les moyennes et les pourcentages permettent de repérer les tendances générales dans les ressentis exprimés par les élèves.

Cette approche est adaptée au caractère exploratoire du questionnaire et au jeune âge des répondants. Ici, l'objectif est de repérer les signaux émotionnels dominants en lien avec les enjeux environnementaux, notamment à travers les réponses aux échelles visuelles. Dans ce cadre, les signaux associés à une possible éco-anxiété sont identifiés à partir de plusieurs indicateurs, tels que l'expression d'émotions négatives (peur, tristesse, inquiétude,…), la fréquence des pensées liées aux problèmes environnementaux ainsi que les éléments jugés préoccupants par les élèves. Les représentations du futur (plutôt optimistes ou pessimistes) sont également prises en compte. Ces indicateurs permettent de mettre en évidence certaines tendances, sans pour autant poser un diagnostic, mais en cherchant à identifier des manifestations possibles d'éco-anxiété.

L'analyse se veut simple, afin de produire une vision d'ensemble du vécu émotionnel des élèves. Lorsque cela s'y prête, des tris croisés sont réalisés pour examiner les réponses selon certaines variables (sexe, âge,…).

Les questions ouvertes sont traitées différemment à l'aide d'une brève analyse de contenu inductive (Bardin, 2013). Les réponses sont regroupées en catégorie de sens afin d'identifier des motifs récurrents ou des idées marquantes exprimées par les élèves. Cette double approche permet d'exploiter toutes les informations fournies par les élèves.

2.3.3. Triangulation et interprétation croisée

La dernière étape du traitement des données consiste à croiser les résultats issus des deux démarches.

Ce croisement a pour but de mettre en lumière les convergences, les écarts et les complémentarités entre les représentations des enseignants et le ressenti émotionnel exprimés par les élèves. Il permet également d'examiner dans quelle mesure la perception des enseignants concernant l'intérêt et les réactions émotionnelles des élèves face aux enjeux écologiques, correspondait aux ressentis réellement exprimés par ces derniers. D'éventuels décalages entre les intentions pédagogiques et les expériences vécues par les élèves peuvent ainsi être identifiées. Cette stratégie s'inscrit donc dans les recommandations méthodologiques en science de l'éducation.

3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre présente l'analyse des données recueillies à partir des questionnaires et des entretiens. Dans un premier temps, les résultats issus des questionnaires sont présentés, notamment sous forme de graphiques, afin de mettre en évidence les tendances générales.

Dans un second temps, les données issues des entretiens sont analysées selon les différentes thématiques. Enfin, ces éléments sont mis en lien avec le cadre théorique

3.1. Résultats du questionnaire élèves

Pour analyser au mieux les résultats et faciliter leur lecture, les réponses issues des questionnaires ont été organisées selon plusieurs axes. Ces derniers permettent de mettre en évidence la relations des élèves face aux enjeux environnementaux, à savoir leur exposition à ces thématiques, leur intérêt, les inquiétudes et émotions que ces sujets suscitent, leur perception de l'avenir ainsi que les solutions qu'ils envisagent.

3.1.1. Exposition des élèves aux thématiques environnementales

Les élèves ont été interrogés sur leur exposition aux thématiques environnementales. Cette question permet de déterminer dans quelle mesure les élèves sont confrontés à ces sujets dans leur quotidien extra-scolaire.

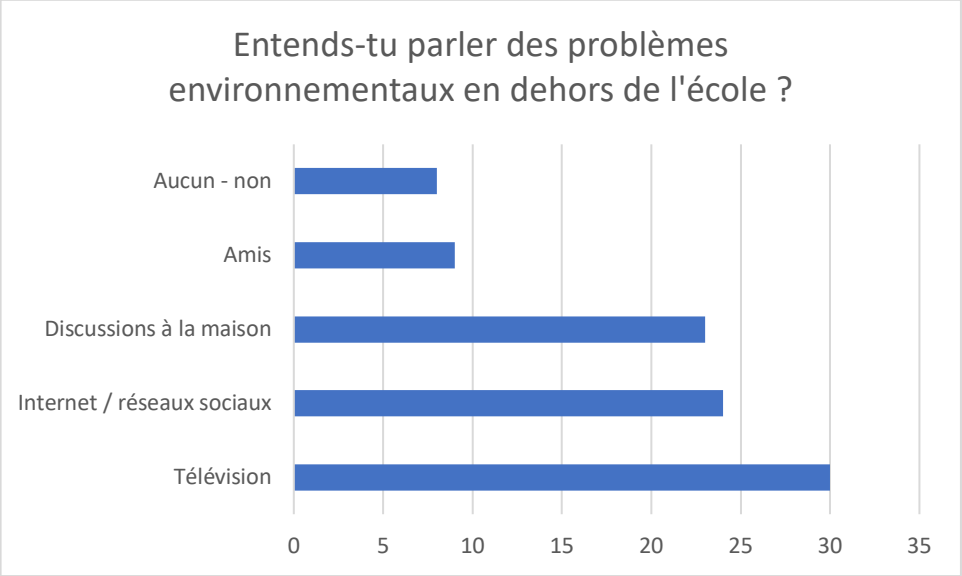


Figure 2 *: Sources d'exposition des élèves aux enjeux environnementaux hors école*

Comme le montre la figure 2, la grande majorité des élèves indiquent être exposés à ces thématiques en dehors du cadre scolaire, notamment via la télévision, internet / les réseaux sociaux ainsi que par les discussions avec les parents ou avec des amis. Cependant, 8 élèves sur les 52 interrogés disent ne pas en entendre parler dans leur quotidien extra-scolaire.

Ces éléments démontrent que les élèves ne sont pas uniquement exposés à ces thématiques dans le cadre scolaire. Ils ne découvrent donc pas forcément ces sujets à l'école. Toutefois, toutes les sources d'informations ne transmettent pas nécessairement des contenus adaptés à leur âge. Il est possible de supposer que certaines informations, notamment issues des médias, peuvent être simplifiées, partielles et alarmantes. Cela peut influencer la manière dont les élèves comprennent ces enjeux, mais aussi les émotions qu'ils y associent.

Ce point est particulièrement important, car il suggère que les élèves ont probablement déjà développé des représentations et des ressentis liés aux enjeux environnementaux avant qu'ils ne soient abordés à l'école. Les enseignants ne peuvent donc pas partir de zéro lorsqu'ils abordent ces thématiques en classe. Ils doivent tenir compte des connaissances, des représentations mais aussi des émotions déjà présentes chez les élèves.

Ces résultats laissent penser que les enseignants devraient adopter une posture d'accompagnement, en aidant les enfants à comprendre et à nuancer les informations qu'ils reçoivent.

Les élèves ont également été interrogés sur leur exposition aux thématiques environnementales dans le cadre scolaire. Cette question avait pour objectifs de déterminer dans quelle mesure ils ont conscience que ces enjeux sont abordés en classe, mais aussi de mettre en évidence d'éventuels décalages entre les classes, et donc entre les pratiques pédagogiques mises en œuvre.

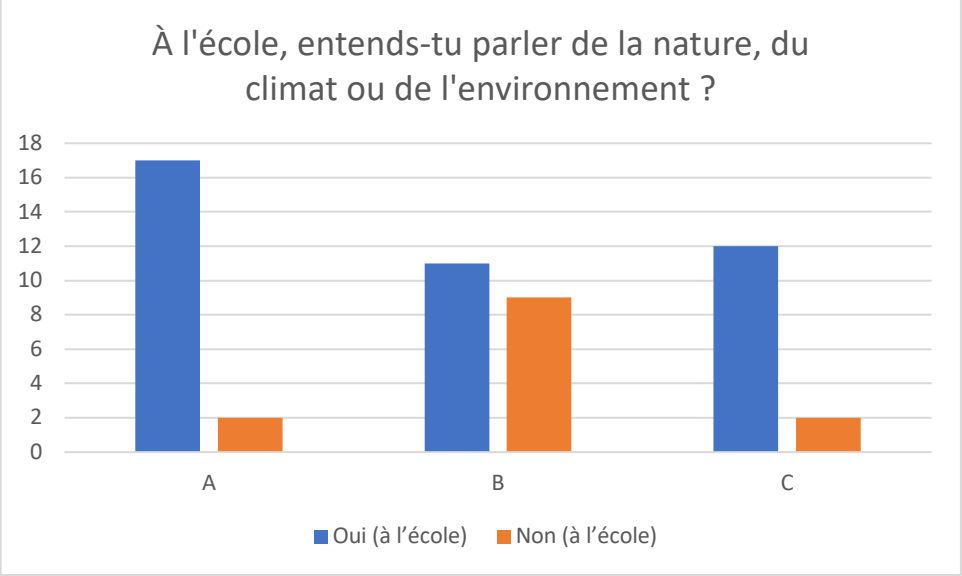


Figure 3 *: Exposition des élèves aux thématiques écologiques selon les classes*

Lorsque l'on compare les réponses entre les trois classes (figure 3), on observe que cette exposition est présente dans l'ensemble des contextes scolaires étudiés, mais elle est bien plus marquée dans les classes A et C. À l'inverse, la classe B se distingue par une proportion plus importante d'élèves déclarant ne pas entendre parler de ces thématiques à l'école.

Ce décalage entre les classes est particulièrement significatif, car il suggère que l'exposition des élèves aux enjeux environnementaux ne dépend pas exclusivement de leur environnement extra-scolaire, mais qu'elle est aussi influencée par le contexte scolaire.

Ce résultat met également en évidence les différentes perceptions des élèves quant à la place des enjeux environnementaux à l'école. Cela peut être dû au fait que ces sujets soient parfois enseignés de manière indirecte et que certains élèves peuvent avoir du mal à les repérer. L'identification de ce décalage est importante, car elle peut influencer la compréhension des élèves, mais aussi leurs émotions, leur sensibilité et l'intérêt qu'ils ressentent face à ces enjeux.

Les élèves ont précisé dans quelles matières scolaires ces thématiques sont abordées. Les réponses indiquent que les questions environnementales sont principalement liées aux

sciences et à la géographie, mais elles se retrouvent aussi dans d'autres branches telles que l'éthique et histoire des religions, l'histoire ou encore le français.

Cela suggère que les problématiques environnementales sont principalement traitées dans les disciplines scientifiques et les sciences humaines, mais qu'elles peuvent également être abordées de manière transversale. Cette variété montre que l'EDD peut prendre place dans différents contextes d'apprentissage, ce qui correspond aux recommandations du PER.

3.1.2. L'intérêt des élèves pour les questions environnementales

Afin de mieux comprendre le rapport que les élèves entretiennent avec les enjeux environnementaux, le questionnaire leur demandait dans quelle mesure ils s'y intéressent.

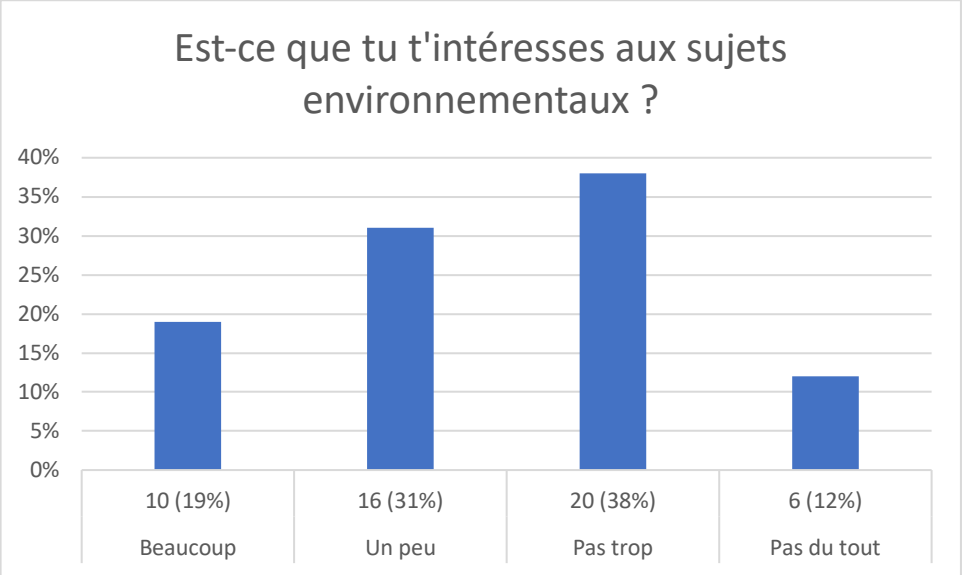


Figure 4 *: Intérêt des élèves face aux enjeux environnementaux.*

Les résultats présentés ci-dessus (figure 4) démontrent que les questions environnementales suscitent un intérêt partagé. La moitié des élèves interrogés disent s'y intéresser au moins dans une certaine mesure. Cette répartition suggère que les élèves ont des rapports différents à ces thématiques.

Les réponses ouvertes permettent de mieux comprendre les raisons évoquées par les élèves. Certains expliquent par exemple qu'ils souhaitent comprendre ce qui se passe sur la planète ou qu'il est important d'être informé sur ces questions. Un élève dit être intéressé, car selon lui « tout ce que les adultes font aujourd'hui sur Terre, plus tard ce monde sera à nous, les enfants », tandis qu'un autre explique qu'il s'y intéresse pour être prévenu de ce qui pourrait arriver à la planète. Ces propos démontrent une certaine forme de projection dans l'avenir et une sensibilité aux conséquences des actions humaines.

À l'inverse, plusieurs élèves expliquent pourquoi ces sujets les intéressent moins. Certains nous confient que ces thématiques les ennuient ou qu'ils préfèrent s'intéresser à d'autres sujets. Aussi, certains expliquent qu'ils préfèrent se concentrer sur le présent plutôt que de réfléchir aux problèmes environnementaux futurs.

Afin d'affiner l'analyse, il est pertinent d'examiner ces résultats selon les différentes classes.

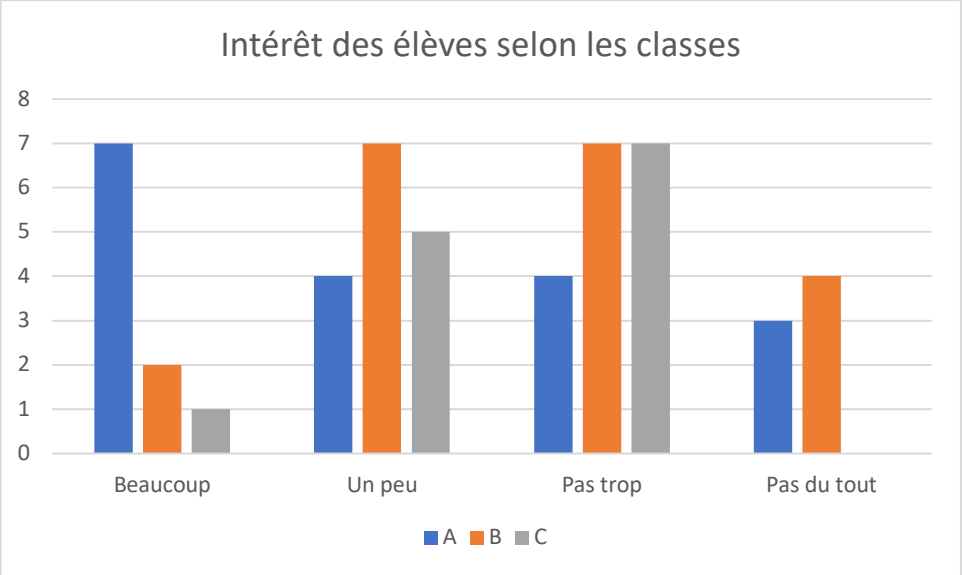


Figure 5 *: Comparaison de l'intérêt environnemental selon les classes.*

L'analyse par classe révèle des différences significatives entre les contextes scolaires. La classe A se distingue par un intérêt plus élevé, la classe B par un intérêt plus faible et contrasté, tandis que la classe C présente un intérêt globalement modéré se situant dans les intermédiaires plutôt que dans les extrêmes.

Ces résultats accentuent le fait que l'intérêt des élèves varie non seulement d'un individu à l'autre, mais également selon les contextes de classe. Ce point est particulièrement intéressant, car il semble confirmer les résultats précédents concernant l'exposition aux enjeux environnementaux. En effet, les classes dans lesquels les élèves déclarent être davantage exposés à ces thématiques sont également celles où l'intérêt est le plus élevé.

Il est ainsi possible de supposer que les pratiques pédagogiques des enseignants jouent un rôle dans le développement de l'intérêt des élèves. Une exposition plus fréquente et plus explicite à ces sujets semble favoriser l'engagement et la curiosité des élèves, alors qu'une exposition plus limitée risquerait de contribuer à un désintérêt vis-à-vis de ces problématiques.

Il est également important de prendre en compte l'influence du contexte de vie des élèves, notamment la différence entre milieu urbain et rural. En effet, les classes A et C, situées en milieu rural, semblent présenter un intérêt légèrement plus marqué pour ces thématiques. Toutefois, étant donné qu'il n'y a que trois classes étudiées, ces résultats doivent être interprétés avec prudence.

Ce résultat est central dans le cadre de cette recherche, car l'intérêt constitue un levier essentiel pour l'engagement des apprenants. Un élève intéressé sera plus enclin à s'impliquer, à poser des questions et à développer sa compréhension. À l'inverse, un manque d'intérêt peut limiter l'attention portée à ces enjeux et réduire l'impact des apprentissages. (Viau, 2009).

3.1.3. Les inquiétudes des élèves face aux enjeux environnementaux

Le questionnaire permet également d'explorer les inquiétudes que peuvent ressentir les élèves face aux problématiques environnementales. Cette question est particulièrement importante dans le cadre de cette recherche, puisqu'elle permet de mieux comprendre dans quelle mesure les enjeux environnementaux peuvent susciter des émotions négatives chez les élèves.

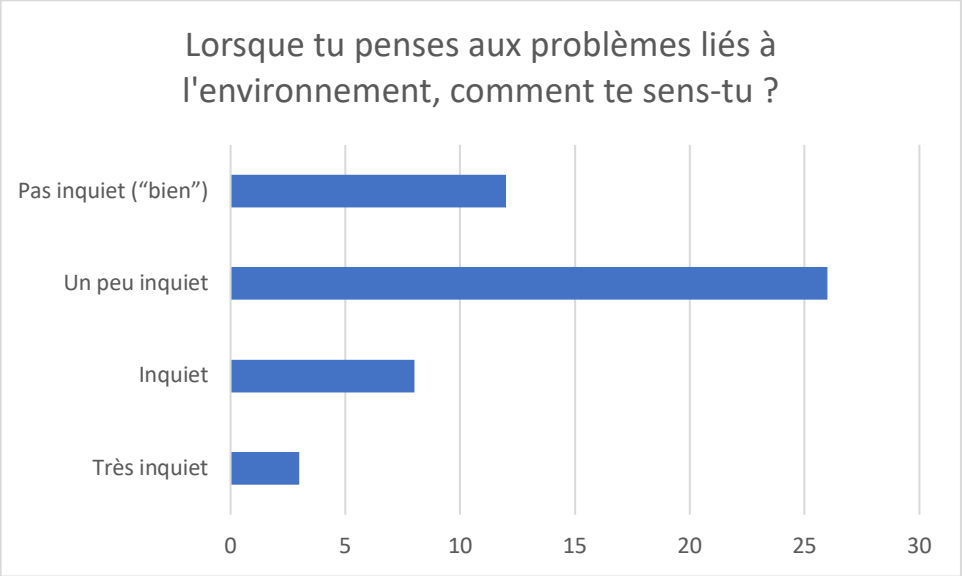


Figure 6 *: Niveau d'inquiétude des élèves face aux problèmes environnementaux*

Trois élèves n'ont pas répondu à cette question, l'analyse repose ici sur 49 réponses.

Ces résultats suggèrent que les problématiques environnementales suscitent un certain degré d'inquiétude chez environ 73% des participants. Même si l'inquiétude exprimée reste souvent modérée, une majorité d'élèves semble sensible à ces enjeux et présente donc une forme d'éco-anxiété. En effet, la littérature nous informe que l'éco-anxiété peut se manifester selon différents degrés, allant de la simple inquiétude jusqu'à la peur persistante (Léger-Goodes et al., 2022).

Cela rejoint les éléments présents dans la problématique, qui indiquent que les élèves peuvent être touchés par ces enjeux sans pour autant développer une anxiété importante.

De plus, nous pouvons relever que ces résultats rejoignent ceux obtenus par Greenpeace UK (2025), qui montre que près de 78% des enfants de moins de 12 ans se disent préoccupés par la crise climatique. Cela suggère que les élèves interrogés dans cette recherche ne constituent pas un cas isolé, mais s'inscrivent dans une tendance plus large.

Les élèves ont eu l'occasion de préciser les éléments qui les inquiètent le plus lorsqu'ils pensent à l'état de la planète. Les réponses montrent que certains thèmes reviennent souvent. La pollution est l'élément le plus mentionné, suivi de la perte de la biodiversité et des phénomènes naturels extrêmes.

Lorsque l'on compare les réponses entre les différentes classes, on observe certaines nuances. Dans la classe A et C, plusieurs élèves évoquent des inquiétudes liées à la pollution, à la disparition de certaines espèces animales ou au changement climatique. Dans la classe B, 7 élèves n'ont pas répondu à la question, deux ont répondu « tout » alors qu'un a écrit « rien ». Les autres réponses montrent une plus grande diversité d'inquiétudes, certains mentionnent par exemple le réchauffement climatique, les catastrophes naturelles, le gaspillage, les feux d'artifices, ou encore la fin du monde.

Ces écarts entre les classes peuvent être interprétés de différentes manières. Ils peuvent refléter un engagement ou intérêt plus restreint pour ces thématiques, mais aussi une difficulté à identifier ou à exprimer ses inquiétudes face à ces enjeux. Il est également possible que certains élèves aient de la peine à reconnaître ces thématiques, ce qui peut expliquer une absence ou une faible démonstration de préoccupation.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les enfants ne restent pas indifférents aux problématiques environnementales. Même si les niveaux d'inquiétudes varient d'un élève à l'autre, une majorité d'entre eux semble déjà consciente de certains enjeux et exprime une forme d'éco-anxiété, même si celle-ci reste généralement modérée.

Cela implique que les enseignants doivent être attentifs aux émotions que ces thématiques peuvent susciter, même lorsqu'elles ne s'expriment pas de manière intense. Il semble donc important d'accompagner les élèves dans la compréhension de ces enjeux, mais aussi dans la gestion de leur inquiétude.

3.1.4. Les émotions ressenties face aux enjeux environnementaux

Afin de mieux comprendre la manière dont les élèves réagissent face aux problématiques environnementales, ils ont répondu à des questions portées sur les émotions qu'ils ressentent lorsqu'ils entendent parler de l'état de la planète. Ils pouvaient cocher plusieurs réponses parmi les émotions suivantes : intéressé, content, neutre, ennuyé, inquiet, triste, en colère et découragé.

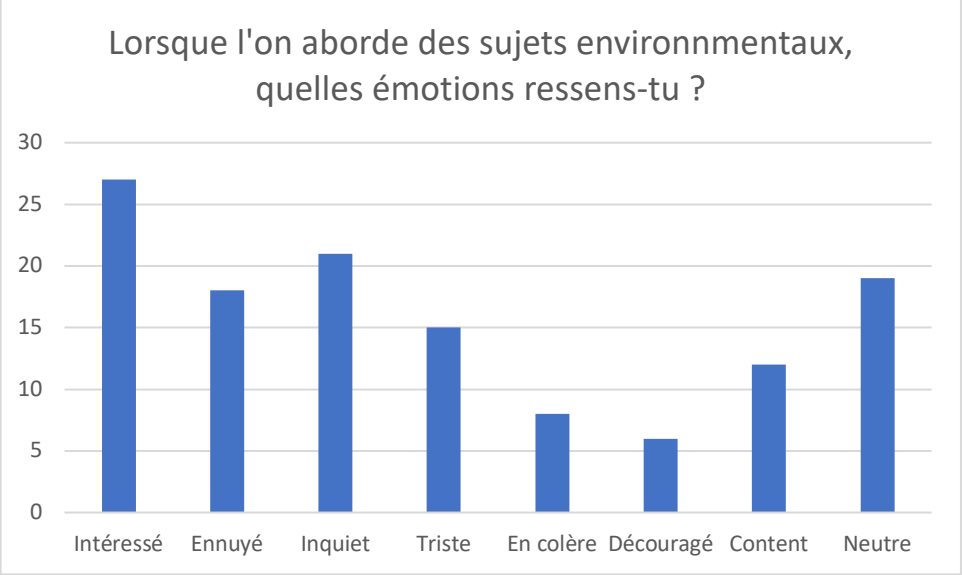


Figure 7 *: Émotions des élèves face aux enjeux environnementaux.*

L'analyse se repose sur 49 réponses.

Les résultats démontrent que diverses émotions sont exprimées. L'émotion la plus mentionnée est l'intérêt, citée par plus de la moitié des élèves, ce qui démontre qu'une part importante d'entre eux se montre attentive et curieuse à ces thématiques.

Une autre émotion apparaît de manière significative : l'ennui. 18 élèves, soit environ 35% disent se sentir ennuyés lorsqu'ils entendent parler de ces thématiques. Ce résultat souligne que ces sujets ne suscitent pas uniquement de l'intérêt ou de l'inquiétude, mais peuvent aussi

causer une baisse d'implication chez certains élèves. Plusieurs raisons peuvent en être la cause. Nous pouvons imaginer qu'une exposition répétée aux mêmes thématiques ou une manière répétitive d'aborder ces sujets peut engendrer une lassitude qui se traduit par l'ennui. D'autre part, un manque d'intérêt personnel ou une difficulté à se sentir concerné par ces enjeux peut également contribuer à ce ressenti. Enfin, nous pouvons imaginer que certains élèves perçoivent ces problématiques comme trop éloignées ou trop abstraites ce qui peut limiter leur engagement et donc conduire à de l'ennui.

19 élèves ont mentionné un état neutre. Cela démontre que certains enfants ne ressentent pas d'émotion marquée face à ces sujets ou adoptent de la distance.

Il est intéressant de relever que des élèves ont sélectionné plusieurs émotions. Cela montre que ces problématiques peuvent susciter des sentiments complexes. Afin d'approfondir cette analyse, dans le graphique suivant, seules les émotions négatives directement liées à des formes de préoccupation telles que l'inquiétude, la tristesse, la colère et le découragement ont été prises en compte. L'ennui n'a pas été comptabilisé étant donné qu'il n'est pas directement lié à l'éco-anxiété.

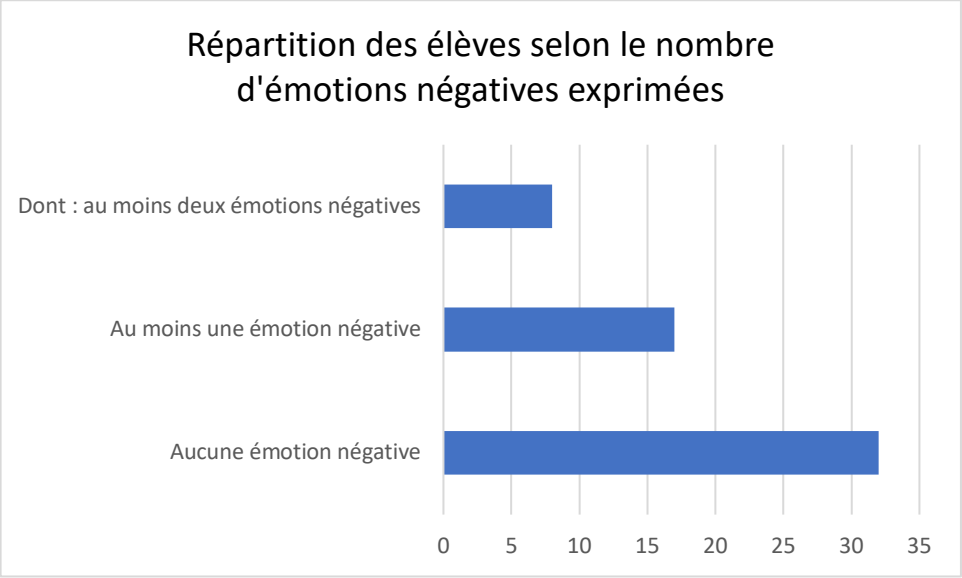


Figure 8 *: Nombre d'émotions négatives ressenties par les élèves*

Ces résultats obtenus montrent que certaines émotions associées à l'éco-anxiété, telles que l'inquiétude, la tristesse, la colère ou le découragement sont bien présentes chez certains élèves. Le mélange d'émotions négatives concerne 8 élèves sur 49 ayant répondu à cette question, ce qui représente 16 %. Ces éléments suggèrent que les élèves ressentent des réactions émotionnelles multiples face aux enjeux environnementaux, ce qui traduit une certaine ambiguïté dans leur manière de percevoir ces problématiques.

Pour ces élèves, il ne s'agit peut-être pas d'une simple sensibilité, mais plutôt de préoccupations plus marquées face à ces enjeux. Cela rejoint les éléments présentés dans la littérature selon lesquels les enfants du cycle 2 commencent à mieux comprendre ces problématiques sans toujours disposer des ressources nécessaires pour y faire face. L'éco-anxiété peut alors se manifester par une inquiétude importante pour l'avenir ou par des pensées récurrentes liées aux catastrophes environnementales (UNICEF, s.d.).

Les données scientifiques indiquent également que cette détresse peut engendrer des effets cognitifs comportementaux, tels que des difficultés de concentration, des troubles du sommeil

ou encore des discours fatalistes (Léger-Goodes et al., 2022). Comme toute forme d'anxiété, l'éco-anxiété peut également provoquer des réactions physiques, telles que des cauchemars, des maux de ventre, de la fatigue ou encore une perte d'appétit (CléPsy, 2023).

Toutefois, le questionnaire et les entretiens avec les enseignants n'ont pas permis d'observer ce type de manifestation. Les informations concernant l'intensité, la fréquence et l'impact de ces émotions négatives sur les élèves ne sont pas suffisamment détaillées pour indiquer si ces élèves présentent ce type de conséquences.

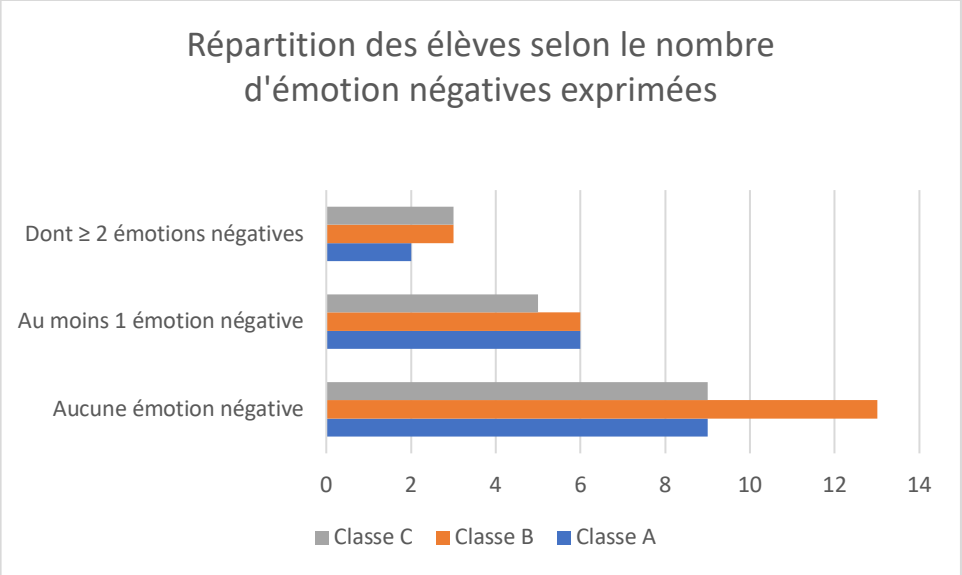


Figure 9 *: Nombre d'émotions négatives ressenties par les élèves selon les classes*

Une comparaison entre les classes relève quelques nuances dans les émotions exprimées. La classe B semble légèrement plus marquée par l'ennui ou la neutralité alors que les autres classes expriment plutôt de l'intérêt ou de l'inquiétude. Ces résultats ne permettent toutefois pas de dégager des tendances nettement marquées entre les classes.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les questions environnementales suscitent une diversité d'émotions chez les élèves. Si la majorité d'entre eux exprime un certain degré d'inquiétude, celle-ci semble le plus souvent modérée. Toutefois, certains élèves expriment des ressentis plus complexes, en combinant plusieurs émotions négatives, ce qui peut être interprété comme des préoccupations plus marquées face aux enjeux environnementaux.

Ces résultats mettent également en évidence que les thématiques ne provoquent pas uniquement des émotions négatives, mais aussi de la curiosité et de l'intérêt.

Cela souligne l'importance de tenir compte des différentes émotions des élèves lorsque ces thématiques sont abordées en classe. Il semble essentiel de permettre aux élèves d'exprimer leurs diverses émotions et de les accompagner.

3.1.5. La vision de l'état de la planète dans 10 ans

Le questionnaire demandait également aux élèves d'imaginer l'état de la planète dans les années à venir. Cette question permet de mieux comprendre la manière dont ils se projettent

dans le futur et la vision qu'ils ont de l'évolution des problématiques environnementales. Ici, 45 élèves ont répondu.

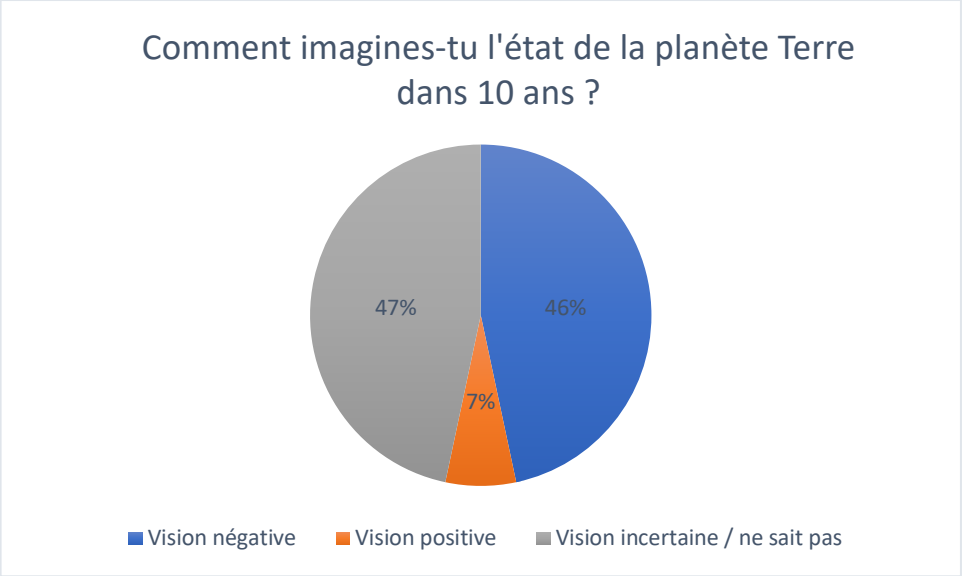


Figure 10 *: Représentation de l'avenir de la planète selon les élèves*

Les réponses obtenues montrent que les élèves ont des représentations relativement contrastées de l'avenir de la planète. 46% du public interrogé exprime une vision plutôt pessimiste et mentionne notamment une augmentation de la pollution, la disparition des animaux ou encore des catastrophes environnementales. Certains élèves imaginent par exemple une planète « en très mauvais état à cause de la pollution », tandis que d'autres évoquent un monde « rempli de déchets » ou une planète « détruite ». Des élèves ont également évoqué les guerres, l'intelligence artificielle et le trou dans la couche d'ozone.

Ces résultats laissent penser que certains élèves ont déjà intégré des représentations préoccupantes de l'avenir, probablement influencées par les informations auxquelles ils sont exposés dans leur quotidien. Ces résultats témoignent qu'ils ont conscience des enjeux environnementaux, mais qu'ils ont aussi tendance à associer ces problématiques à des scénarios négatifs, voire catastrophiques.

Toutefois, les réponses ne sont pas toutes pessimistes. Trois élèves envisagent un avenir plus positif en disant que « ça va s'améliorer ».

Une grande partie des élèves (47%) reste plus incertaine ou exprime une difficulté à se projeter. Certains ont écrit par exemple « aucune idée, je préfère penser au présent » ou encore « je ne sais pas ». D'autres parlent de changement en affirmant « ça va changer » ou encore « je ne sais pas, mais j'espère que ça change ». Ces réponses peuvent être interprétées comme une forme de distance et de désintérêt. Elles peuvent également témoigner d'un sentiment d'impuissance ou de découragement face eux enjeux environnementaux, ce qui, d'après Léger-Goodes et al. (2022), est une manifestation d'éco-anxiété.

Lorsque l'on compare les réponses entre les différentes classes, aucune différence marquée n'apparait. Les visions des élèves sont probablement influencées par d'autres facteurs tels que l'environnement médiatiques ou social.

Ces résultats mettent en évidence les différentes façons dont les élèves imaginent l'avenir de la planète. Leurs réponses varient entre inquiétude, incertitude et espoir, ce qui reflète la complexité de leur rapport aux enjeux environnementaux. Certaines réponses laissent apparaître des liens entre leurs représentations et les émotions exprimées précédemment, mais pas de manière suffisamment franche et systématique pour établir une relation claire.

Enfin, ces résultats montrent qu'il est important d'accompagner les élèves dans leur manière de se représenter l'avenir. Une vision trop négative peut renforcer des préoccupations, tandis qu'un manque de projection risque de limiter l'engagement. Il semble donc essentiel de soutenir les élèves dans leur construction d'une vision du futur pour qu'elle soit à la fois réaliste et porteuse de sens. Une façon d'y parvenir pourrait être de mettre en évidence les pistes d'actions possibles. Celles-ci peuvent être complétées par des actions concrètes, telles que la mise en place d'un compost scolaire, permettant aux élèves de passer à l'action et de constater les effets de leurs efforts. Selon LaRevueDurable (2011), ce type d'activité favorise un sentiment d'efficacité chez les enfants et peut contribuer à réduire le risque d'éco-anxiété.

3.1.6. Les solutions envisagées par les élèves

Certaines questions visaient à explorer si les élèves identifient des solutions face aux problèmes environnementaux. Cette dernière question permet ainsi de mieux comprendre s'ils se sentent capables d'agir ou s'ils perçoivent ces enjeux comme incontrôlables.

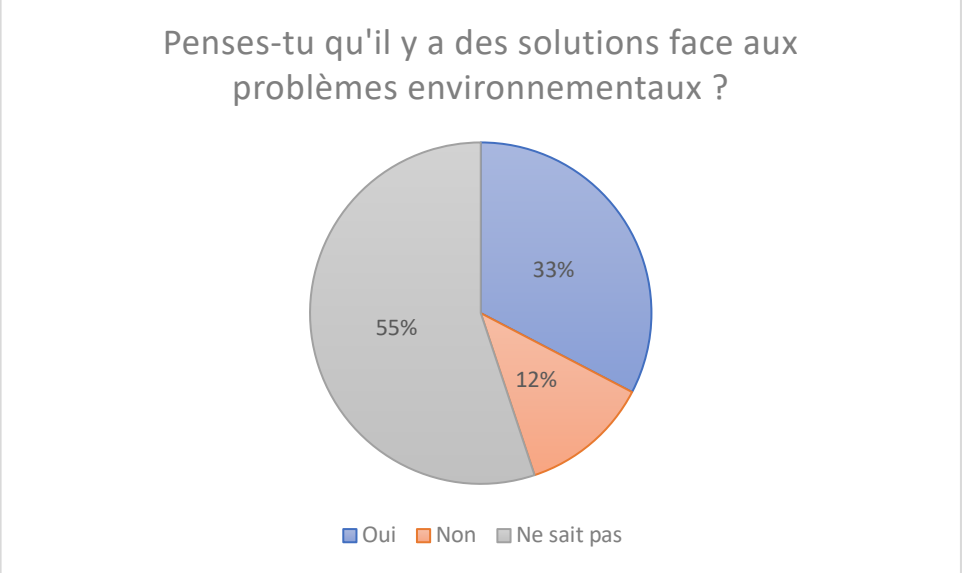


Figure 11 *: Perceptions des solutions aux problématiques environnementales*

Trois élèves n'ont pas répondu à cette question. L'analyse se base donc sur 49 réponses et non 52.

Les résultats indiquent qu'une partie importante des élèves rencontre des difficultés à identifier des solutions concrètes. À l'inverse, la moitié des participants pensent qu'il en existe.

Plusieurs élèves mentionnent des actions concrètes dans leur réponse, telles que réduire la pollution, recycler, protéger la nature ou encore modifier certains comportements du quotidien. Ces propositions démontrent que plusieurs enfants sont capables d'identifier des gestes simples permettant de réduire son impact sur l'environnement.

Toutefois, les réponses restent souvent générales et peu détaillées. Une minorité d'élèves évoquent des solutions précises ou développées, ce qui peut suggérer que, même s'ils ont conscience des problèmes environnementaux, ils ne disposent encore que de peu de connaissances sur les moyens d'y remédier ou que ces dernières leur semblent insuffisantes.

Aucune différence significative n'apparaît lorsque l'on compare les réponses entre les différentes classes.

Dans l'ensemble, les résultats soulignent que si certains enfants perçoivent des possibilités d'actions, une partie importante d'entre eux semble peu ou mal informée face aux solutions existantes. Cela peut traduire un sentiment d'impuissance partielle face à ces problématiques perçues comme complexes ou dépassant leur capacité d'action.

Ce résultat peut être mis en lien avec les éléments précédemment analysés. Effectivement, les émotions telles que l'inquiétude ou le découragement peuvent être renforcées par l'absence de solutions clairement identifiées. À l'inverse, la capacité à identifier ou mettre en place des actions, aussi simples soient elles, peut favoriser un sentiment de contrôle et d'engagement, comme le souligne Pihkala (2020), qui met en évidence l'importance de transformer ces émotions en moteur d'action.

Ces éléments mettent en avant l'importance d'accompagner les élèves non seulement dans la compréhension des enjeux environnementaux, mais aussi dans l'identification de pistes d'action concrètes et adaptées à leur âge. Leur donner des moyens d'agir peut ainsi contribuer à renforcer leur sentiment d'efficacité et à limiter un éventuel sentiment d'impuissance. Cela peut notamment se faire via l'utilisation de ressources mettant en avant les avancées environnementales, les initiatives positives ou encore les espèces en voie de rétablissement. Ces approches peuvent contribuer à encourager une vision plus positive de l'avenir et réduire les émotions négatives responsables de l'éco-anxiété.

Finalement, les résultats du questionnaire montrent que les élèves du cycle 2 sont déjà globalement sensibilisés aux enjeux environnementaux et développent des représentations variées de ces problématiques. Si une majorité d'entre eux manifeste de l'intérêt et exprime certaines inquiétudes, les réponses mettent également en évidence des émotions diverses ainsi qu'un sentiment d'incertitude face aux solutions.

Dans le chapitre suivant, ces éléments sont mis en relation avec les entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants, afin d'essayer de mieux comprendre le rôle de l'école dans la construction de ces perceptions.

3.2. Résultats des entretiens avec les enseignants

3.2.1. Les pratiques des enseignants liées à l'EDD

L'analyse des entretiens met en évidence des pratiques très différentes selon les enseignants. Ces écarts semblent être liés non seulement au contexte de classe, mais aussi à leur sensibilité personnelle qui semble influencer leur degré d'engagement, ainsi que leur conception de l'enseignement. Ces éléments apparaissent comme des facteurs déterminants dans la manière dont ces thématiques sont abordées.

Chez l'enseignant A, l'EDD ne constitue pas un thème isolé ni une simple notion à traiter ponctuellement. Elle semble faire partie intégrante de sa manière d'enseigner. Dès le début

de l'entretien, il indique : « Je ne suis pas les moyens d'enseignement. Je prends ce qui vient » et ajoute qu'il sort une matinée par semaine pour faire l'école dehors.

Cette posture démontre une interdisciplinarité très forte. L'enseignant A affirme que « tout est souvent interdisciplinaire » et qu'il travaille beaucoup par projet et par recherche, avec l'idée de rendre l'école la plus concrète possible. Lorsqu'il lui a été demandé s'il lui arrivait de parler des enjeux environnementaux en mathématiques ou en français, il répond simplement « clairement, oui. » Cela montre que dans sa manière de fonctionner, l'EDD n'est pas limitée aux sciences ou à la géographie, mais qu'elle traverse l'ensemble des disciplines et donc des apprentissages.

Cette approche semble avoir des effets sur les élèves. En intégrant ces thématiques de manière concrète dans différentes disciplines, cela permet une exposition régulière, ce qui peut favoriser leur intérêt et leur engagement. C'est du moins ce qui ressort des résultats des questionnaires issus de la classe A (représentés dans la figure 5).

La manière dont il aborde ces thèmes semble étroitement liée à son rapport personnel à l'écologie. Il affirme clairement être « un passionné d'environnement depuis tout petit » et précise que c'est « sa passion ». Il indique également que, d'après lui, dans sa posture d'enseignant, « on transpire qui on est » et reconnaît : « neutre, je ne le suis pas, je pense. Mais militant non plus. » Ces affirmations sont importantes, car elles montrent que son enseignement est influencé par une sensibilité personnelle, mais qu'il évite de moraliser ou d'imposer son point de vue aux élèves. En effet, il insiste en disant qu'il présente les faits, qu'il écoute les élèves, qu'il laisse place à la pensée critique et qu'il ne cherche pas à imposer un discours militant.

L'enseignante C, accorde, elle aussi, une place importante à l'EDD, mais dans un cadre plus structuré, principalement lié à certains projets ou certaines disciplines. Elle explique aborder ces thèmes « en sciences naturelles, principalement, ou parfois en géographie », et mentionne notamment un projet basé sur le concours des Explorateurs de l'énergie. Ce dernier est mené sur plusieurs mois et permet de travailler sur les énergies et les écogestes.

L'éducation au développement durable semble donc avoir une réelle place dans sa classe, mais elle passe surtout par des activités ciblées et des supports spécifiques. On observe donc aussi une certaine interdisciplinarité, mais celle-ci paraît plus modérée que chez l'enseignant A.

Le positionnement personnel de l'enseignante C apparaît également assez affirmé. Elle dit explicitement : « Je pense que je suis très pro-écosystème. Je suis probablement militante » et reconnaît également « Je n'arrive pas à être neutre ». Elle affirme insister sur les conséquences négatives pour le climat et sur l'importance d'agir, même si elle évite certains sujets trop anxiogènes, comme la guerre, qu'elle a choisi de ne plus aborder après avoir observé des réactions de peur chez les élèves. Elle montre donc un engagement personnel important, assumé et qui influence sa manière d'enseigner les enjeux écologiques.

L'enseignante B, présente une approche nettement différente. Elle explique aborder l'écologie plutôt face à des projets qu'elle n'initie pas elle-même. Elle précise également que, dans ses propres cours, elle n'aborde pas ces thèmes de manière directe, mais plutôt indirectement, par exemple lorsqu'elle traite le thème de l'eau ou des énergies, que ce soit en sciences ou en géographie. L'EDD semble occuper une place plus restreinte. Elle ne s'appuie pas sur une dynamique interdisciplinaire et ne développe pas de projets personnels autour de ces thématiques. Cette approche plus implicite peut expliquer que les élèves aient moins conscience d'aborder des questions liées au développement durable, comme le suggère la figure 3.

Cette différence semble aussi liée à son rapport personnel au sujet. Elle se décrit comme « plutôt neutre » et précise « moi-même, je ne suis pas quelqu'un de très engagée dans l'écologie ». Elle ajoute qu'elle n'a pas de discours engagé et qu'elle privilégie davantage la transmission de certains faits ou connaissances, sans moralisation. Elle explique également qu'elle estime que l'EDD a plus sa place au cycle 3. Les élèves du primaire lui semblent encore trop centrés sur eux-mêmes pour être véritablement touchés par ces enjeux.

Cette posture semble se traduire par une approche plus distante, pouvant limiter l'implication des élèves face à ces thématiques. En effet, cette posture semble avoir des effets, car la classe B semble moins concernée, moins intéressée et exprimedavantage de l'ennui ou de la neutralité dans les réponses récoltées (voir figure 5).

L'enseignante explique que le contexte particulier de sa classe actuelle limite la mise en place de projet. Elle précise qu'avec d'autres classes, elle avait davantage envie de mettre en place des projets, de suivre des formations et de tester de nouvelles pratiques. Dans la situation actuelle, d'autres difficultés prennent le dessus et l'EDD passe « en second plan ». Ces précisions pourraient expliquer pourquoi les élèves de la classe B mentionnent moins souvent l'école comme source d'exposition à l'écologie et semblent globalement moins concernés par ces sujets. Cela montre que les pratiques pédagogiques ne dépendent pas uniquement des convictions personnelles, mais aussi des conditions d'enseignement.

De manière générale, les entretiens montrent que les pratiques d'enseignement liées à l'EDD varient fortement selon les enseignants. Ces différences ne semblent pas uniquement liées au cadre institutionnel mais plutôt à la combinaison de plusieurs facteurs tels que la sensibilité personnelle, le degré d'engagement, la conception de l'enseignement ainsi que le contexte de la classe.

L'ensemble de ces résultats met en évidence que le rapport personnel des enseignants aux enjeux environnementaux constitue un facteur clé qui influence non seulement leurs pratiques pédagogiques, mais aussi le niveau d'interdisciplinarité mis en place. Cela semble avoir un effet direct sur la manière dont les élèves sont exposés aux enjeux environnementaux et à leurs réactions face à ceux-ci.

3.2.2. La perception des émotions des élèves par les enseignants

Les entretiens permettent également de mieux comprendre la manière dont les enseignants perçoivent les émotions des élèves face aux enjeux environnementaux. Dans l'ensemble, les trois enseignants disent que ces thématiques peuvent susciter des réactions variées chez les élèves, mais que celles-ci restent généralement modérées. Cette perception rejoint en partie les résultats du questionnaire, tout en apportant un éclairage complémentaire sur la manière dont ces émotions s'expriment concrètement.

L'enseignant de la classe A observe que les élèves manifestent à la fois de l'intérêt et des inquiétudes face aux problématiques environnementales. Il souligne que les élèves peuvent être sensibles à ces questions, notamment lorsqu'elles sont liées à des situations concrètes ou à leur environnement proche. Toutefois, il précise que ces émotions restent souvent mesurées et qu'il veille à ne pas renforcer un sentiment d'anxiété. Il explique notamment qu'il évite de « trop en faire » afin de ne pas inquiéter inutilement les élèves, tout en leur permettant de réfléchir à ces enjeux. Il ajoute avoir rencontré des adultes éco-anxieux et précise ne jamais avoir observé des sentiments autant marqués chez des enfants. Cette posture montre une

volonté de réguler les émotions des élèves et de trouver un équilibre entre sensibilisation et protection en lien avec les enjeux liés à l'éco-anxiété.

Ces observations rejoignent les résultats du questionnaire représentés dans la figure 5, qui montre que la classe A semble plus intéressée à ces sujets que les autres classes. De plus les figures 6 et 7 semblent confirmer que les élèves sont sensibles à ces thématiques, mais que les émotions restent, dans la majorité des cas, modérée.

L'enseignante de la classe C observe un constat similaire. Elle témoigne que certains élèves peuvent se montrer inquiets et émotionnellement touchés par certaines thématiques, notamment lorsqu'il est question de catastrophes ou de situations dramatiques. Elle précise d'ailleurs avoir choisi de ne plus aborder certains sujets après avoir observé des réactions de peur chez des élèves. Elle souligne que « certains étaient vraiment inquiets », ce qui l'a conduite à adapter sa pratique. Cet exemple montre l'attention particulière portée au bien-être émotionnel des élèves ainsi que rôle d'adaptation de l'enseignant face aux réactions émotionnelles et à la sensibilité des élèves.

Toutefois, l'enseignante précise que les enfants de cet âge restent relativement égocentriques. Les situations doivent donc les concerner de manière directe pour leur faire ressentir de l'inquiétude. Elle cite notamment l'exemple de l'éboulement de Blatten. Ce dernier montre que des évènements proches peuvent renforcer leurs réactions émotionnelles, en rendant les conséquences plus concrètes et perceptibles pour les élèves. Cela suggère que le lien au vécu et à la proximité géographique influence l'intensité des émotions ressenties.

À l'inverse, l'enseignante B observe moins de réactions émotionnelles. Selon elle, les élèves « ne sont pas très touchés » par ces thèmes et ils restent souvent centrés sur eux-mêmes. Cela peut être lié au fait qu'ils abordent peu ces sujets en classe, ce qui laisse penser que le degré d'exposition influence également les réactions émotionnelles des élèves.

Ces observations correspondent avec les résultats représentés dans la figure 5, qui montrent que les élèves de la classe B sont moins investis dans ces thématiques, ce qui peut limiter leur sensibilité émotionnelle face à ces enjeux.

Les éléments amenés par les enseignants rejoignent en partie les résultats du questionnaire, notamment en ce qui concerne le fait que les émotions sont, chez la majorité des élèves modérées. Toutefois, certaines nuances émergent. En effet, 16% des élèves ressentent au moins 2 émotions négatives lorsqu'ils pensent aux enjeux environnementaux (figure 8), ce qui suggère que ce sujet les touche d'avantage que ce que les enseignants pensent. De plus, le questionnaire a permis de mettre en évidence que seulement 7% des élèves imagine l'avenir de la planète de manière positive. Tous les autres ont soit une vision incertaine du futur, soit une vision négative (figure 10). Lorsque les élèves se sont prononcés sur les possibles solutions face à ces problématiques, 12 % pense qu'il n'y en existe pas et 55% ne sait pas (figure 11). Cela laisse penser que les enfants ressentent du découragement et une forme d'impuissance, qui sont des caractéristiques de l'éco-anxiété. Ce décalage entre ce que ressentent les élèves et ce que perçoivent les enseignants peut s'expliquer par le fait que certaines émotions, même présentes, ne s'expriment pas toujours de façon visible en classe. Leur caractère personnel peut les rendre d'autant plus difficiles à les exprimer, ce qui peut conduire les enseignants à sous-estimer l'intensité ou la présence de ces émotions chez certains enfants.

Les enseignants semblent attentifs aux réactions émotionnelles visibles des élèves et adaptent leurs pratiques en conséquence. Ils cherchent notamment à trouver un équilibre entre sensibilisation et protection des élèves dans le but d'aborder ces questions sans générer un sentiment d'anxiété trop important.

3.2.3. Les stratégies mises en place par les enseignants face aux émotions des élèves

Les entretiens permettent de mettre en évidence les différentes stratégies mises en place par les enseignants afin de gérer les émotions des élèves face aux enjeux environnementaux. Comme relevé précédemment, les enseignants se montrent attentifs aux réactions des élèves et adoptent leur posture en fonction des situations. Ces stratégies témoignent d'une volonté de réguler les émotions des élèves, en cherchant à éviter l'apparition d'une anxiété trop importante.

L'enseignant A explique qu'il veille à ne pas dramatiser les problématiques environnementales. Il précise faire attention à « ne pas trop en faire », afin d'éviter de susciter une inquiétude excessive chez les élèves. Il privilégie une approche basée sur les faits, les observations et les échanges, en laissant une place importante à la réflexion. Cette manière de faire lui permet de limiter l'apparition de sentiments d'anxiété trop intenses. Cette posture peut être interprétée comme une stratégie de mise à distance émotionnelle, visant à permettre aux élèves de penser aux enjeux sans être submergés par des émotions négatives.

L'enseignante C met aussi en place certaines adaptations selon les réactions des élèves. Elle privilégie des situations concrètes et met l'accent sur les actions possibles afin d'amener les élèves à réfléchir à leurs comportements et à adopter des écogestes. Cette approche rend ces enjeux plus accessibles et moins anxiogènes. Cette stratégie témoigne une volonté de réorienter les apprentissages vers des dimensions plus concrètes afin de réduire et limiter le sentiment d'impuissance et de favoriser l'engagement des élèves.

L'enseignante B dit ne pas développer particulièrement de stratégies spécifiques, notamment du fait que ces sujets sont peu abordés. Selon elle, son approche est neutre et descriptive et ne provoque, en règle générale, pas de réaction émotionnelle. Cette absence de stratégie peut être mise en lien avec la faible place accordée à ces thématiques dans sa pratique, ce qui limite à la fois l'expression et la gestion des émotions des élèves.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence les efforts que les enseignants font pour ne pas générer d'anxiété excessive, tout en permettant aux élèves de réfléchir aux enjeux environnementaux. Ils cherchent ainsi à maintenir un équilibre entre la sensibilisation et la prise en compte du bien-être émotionnel des élèves. Ces éléments rejoignent les résultats du questionnaire, selon lesquels les élèves ressentent des émotions variées, mais généralement modérées.

3.2.4. Les limites et contraintes rencontrées par les enseignants

Lors des entretiens, les enseignants ont été interrogés sur les contraintes auxquelles ils sont confrontés lorsqu'ils abordent les enjeux environnementaux en classe. Ces limites influencent directement la place accordée à ces thématiques et permettent de mieux comprendre pourquoi ces enjeux ne sont pas abordés de la même manière d'une classe à l'autre.

L'enseignante B mentionne notamment le contexte particulier de sa classe, marquée par des difficultés comportementales et un retard dans les apprentissages. Elle explique devoir constamment adapter sa planification. Certains thèmes, telles que le développement durable, sont souvent relégués au second plan. Cela montre que, dans certaines situations, les priorités pédagogiques changent et laissent ces enjeux de côté malgré leur importance.

Les contraintes liées au temps apparaissent aussi dans les informations données par les autres enseignants. Celui de la classe A souligne que s'il suivait strictement l'horaire prévu, il n'aurait pas la possibilité de traiter ces thématiques de manière aussi approfondie qu'actuellement. Cela démontre que l'intégration de ces enjeux dépend aussi de la souplesse pédagogique que l'enseignant s'autorise dans son organisation. Nous pouvons remarquer ici que la place accordée à ces thématiques repose en partie sur des choix individuels et sur la marge de manœuvre que les enseignants ont.

Des contraintes d'ordre institutionnel ont également été mentionnées. L'enseignante C explique qu'une leçon hebdomadaire de science a été remplacée par l'éducation numérique, ce qui réduit le temps disponible pour parler de ces enjeux. Cela met en évidence que la place des thématiques dépend aussi des priorités définies au niveau cantonal.

En effet, la littérature souligne également que l'EDD, étant une capacité transversale, ne dispose pas de temps spécifique sur l'horaire ni d'une évaluation propre. Elle se retrouve donc souvent reléguée au second plan par rapport aux disciplines dites « de base » (LaRevueDurable, 2011).

Des limites budgétaires sont également mentionnées. L'enseignant A évoque notamment le manque de moyen, expliquant qu'il ne dispose pas toujours des ressources nécessaires pour organiser certaines activités. Cette contrainte est donc un frein à la mise en œuvre de projets ou de sorties liées à l'EDD.

Dans l'ensemble, ces éléments montrent que la place de l'éducation au développement durable dépend de nombreux facteurs tels que le contexte de classe, le temps à disposition, les impératifs institutionnelles, les ressources disponibles ainsi que le positionnement personnel des enseignants. Ces contraintes permettent aussi de nuancer les différences observées entre les classes, en montrant qu'elles ne relèvent pas uniquement des choix pédagogiques, mais aussi des conditions d'enseignement.

3.3. Mise en relation des résultats

Les résultats issus des questionnaires et des entretiens permettent de relativiser les pratiques des enseignants et les émotions exprimées par les élèves face aux enjeux environnementaux. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence, car, dans la plupart des cas, ils mettent davantage en évidence des tendances que des relations clairement établies.

Tout d'abord, les données récoltées dans cette recherche montrent que la place accordée aux enjeux environnementaux en classe semble avoir un lien avec l'intérêt que les élèves portent à ces thématiques. En effet, les classes A et C, dans lesquelles les élèves sont davantage exposés aux thématiques environnementales expriment un intérêt plus marqué. À l'inverse, dans la classe B, où ces thématiques sont moins présentes, les élèves semblent globalement moins investis.

En revanche, le lien entre les pratiques des enseignants et leur impact sur les élèves apparaît beaucoup moins clairement lorsqu'il s'agit des émotions. Même si quelques nuances peuvent être observées entre les classes, les différences ne sont pas suffisamment marquées pour affirmer que les élèves exposés plus souvent à ces sujets dans le cadre scolaire ressentent

davantage d'émotions négatives. Les questionnaires montrent que la majorité des élèves est émotionnellement touchée par les enjeux environnementaux, mais que les émotions exprimées restent globalement modérées, et ce, quelle que soit la classe.

Ces éléments sont particulièrement intéressants, car ils laissent à penser que le fait d'aborder davantage les enjeux environnementaux en classe ne conduit pas forcément à renforcer les émotions négatives. Autrement dit, les résultats obtenus indiqueraient que ce n'est parce que ces sujets occupent une place plus importante qu'ils inquiètent plus les enfants. Ils suggèrent plutôt que la manière dont ces thématiques sont abordées jouent un rôle dans la façon dont les élèves les perçoivent.

Effectivement, lors des entretiens, les enseignants de la classe A et C ont bien expliqué qu'ils veillent à adapter leur manière d'aborder ces sujets. Ils privilégient des approches concrètes, nuancées et accessibles, tout en évitant les discours trop alarmistes. Ils cherchent ainsi à informer et à sensibiliser les élèves en évitant au maximum de générer des sentiments d'anxiété. Cette posture peut contribuer à expliquer pourquoi les émotions relevées dans les questionnaires semblent, dans la majorité des cas, mesurées. Elle peut également expliquer pourquoi les différences observées entre les classes restent limitées malgré les pratiques pédagogiques distinctes.

Ces éléments rejoignent les éléments développés dans la problématique, selon lesquels les émotions liées aux enjeux environnementaux ne dépendent pas uniquement des contenus, mais aussi de la manière dont ils sont présentés. Pihkala (2020) souligne l'importance d'accompagner ces émotions en proposant des perspectives d'actions.

De manière générale, ces résultats montrent que l'école joue un rôle important dans l'intérêt que les élèves portent aux enjeux environnementaux, notamment à travers les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants. Ces dernières semblent influencées par leur sensibilité personnelle au sujet de ces thématiques.

Cela signifie que les enseignants ont une responsabilité dans l'introduction et la perception de ces thématiques par les élèves. Selon la fréquence et les modalités d'enseignement, ils peuvent influencer non seulement les connaissances des élèves, mais aussi leurs représentations et les émotions qu'ils associent à ces enjeux. Dans cette perspective, il semble nécessaire de proposer des approches pédagogiques adaptées qui permettent à la fois de rendre ces thématiques plus explicites pour les élèves et de développer leur compréhension.

Conclusion

Ce travail de recherche a pour objectif de mieux comprendre comment les enseignants du cycle 2 abordent les thématiques liées à l'environnement ainsi que les émotions que ces dernières peuvent provoquer chez certains élèves.

Les résultats montrent que les élèves sont exposés à ces enjeux, que ce soit en dehors ou au sein du cadre scolaire. Ils développent donc des représentations variées de ces problématiques. Une majorité d'entre eux manifeste de l'intérêt, mais les réponses mettent aussi en avant la présence de diverses émotions telles que l'inquiétude, la tristesse, le découragement ou encore l'ennui.

L'analyse met aussi en évidence que les pratiques pédagogiques mises en place jouent un rôle important dans la manière dont ces thématiques sont abordées et perçues par les enfants. Selon la sensibilité personnelle des enseignants, leur degré d'engagement, les approches qu'ils adoptent et leur façon d'enseigner, les élèves ne sont pas exposés de la même manière à ces enjeux et ne développent pas le même rapport à ces thématiques.

Les données recueillies et leurs analyses montrent la manière dont les thématiques environnementales sont abordées en classe semble avoir un rôle important dans la compréhension et l'intérêt des élèves, tandis que les émotions, bien que présentes, semblent globalement modérées et peu différenciées selon les classes. Cela suggère que les pratiques pédagogiques influencent davantage l'intérêt et l'engagement des élèves que l'intensité des émotions qu'ils ressentent. La façon d'enseigner apparaît donc comme centrale dans la manière dont les élèves perçoivent ces enjeux et construisent leur rapport à des problématiques complexes.

Certains enseignants adoptent une approche plus concrète et interdisciplinaire, ce qui semble favoriser l'intérêt et l'engagement des élèves. À l'inverse, lorsque ces thématiques sont abordées indirectement ou sont moins présentes, les élèves expriment davantage de neutralité et / ou d'ennui et semblent donc moins concernés.

Ces éléments démontrent l'importance d'une posture adaptée qui permet à la fois de sensibiliser les élèves à ces enjeux, mais aussi de prendre en compte leurs émotions. Il s'agit donc de trouver un équilibre entre la transmission de savoirs, le développement de l'esprit critique et aussi le soutien émotionnel des élèves.

Les résultats obtenus répondent aux objectifs formulés dans la problématique. En effet, ils montrent que les élèves sont sensibles aux enjeux environnementaux et que ces derniers peuvent susciter des réactions émotionnelles, certaines pouvant être associées à l'éco-anxiété. Toutefois, ces émotions semblent généralement modérées et ne traduisent pas une anxiété forte et généralisée.

Ces résultats invitent à réfléchir à la manière d'aborder les sujets liés à l'environnemental à l'école primaire, car elle influence l'intérêt et la perception des élèves. Il semble important de proposer des approches pédagogiques adaptées, concrètes et accessibles, permettant aux élèves de mieux comprendre ces thématiques tout en prenant en compte leurs émotions.

Il apparaît également essentiel de transmettre aux élèves des pistes d'action, même simples, afin de renforcer leur sentiment d'efficacité et d'éviter un éventuel sentiment d'impuissance. La mise en place d'espaces de discussion peut être une piste intéressante permettant aux élèves d'exprimer leurs perceptions et leurs émotions.

Il faut relever que cette recherche présente certaines limites. Tout d'abord, le nombre de classes et d'élèves interrogés restent restreints et ne permet donc pas de généraliser les résultats à l'ensemble des contextes scolaires.

De plus, les données provenant du questionnaire reposent sur les réponses des élèves qui sont parfois courtes, imprécises et difficiles à interpréter. Certaines questions ont pu être comprises de manières différentes selon les élèves, et quelques incohérences ont été observées dans leurs réponses.

Par ailleurs, les entretiens reposent sur les discours et perceptions des enseignants. Il n'a pas été possible d'observer directement les pratiques en classe, ce qui limite l'analyse des liens entre les pratiques pédagogiques et les réactions des élèves.

Enfin, bien que certaines tendances aient été mises en évidence, les données ne permettent pas d'établir des liens systématiques et directs entre les émotions ressenties par les élèves et leurs représentations des enjeux environnementaux.

Cette recherche pourrait être prolongée par des études comprenant un plus grand nombre de classes et en intégrant des observations directes en classe, afin de mieux comprendre les liens entre les pratiques pédagogiques et les réactions des élèves. Il serait également possible d'imaginer mener cette étude dans toute la Suisse dans le but de mettre en évidence d'éventuelles différences entre les cantons ainsi qu'entre les milieux ruraux et urbains.

Références bibliographiques

Anadón, M., & L'Hostie, M. (2001). ***Nouvelles dynamiques de recherche en éducation***. Presses de l'Université Laval.

Balslev, K., & Naef, L. (2024). Enseigner en intégrant l'urgence climatique : propos d'enseignant·es en formation. *Éducation et socialisation, 72*. https://journals.openedition.org/edso/28257

Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive - déductive. *Recherches qualitatives, 26* (2), 85–109.

Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : Une démarche inductive/déductive. Dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (*Raisons éducatives*, 5, pp. 89–110). De Boeck.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906

Brunel, S. (2018). *Le développement durable* (édition révisée). Presses universitaires de France. https://shs.cairn.info/le-developpement-durable--9782130801573-page-55?lang=fr

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques [CDHEP]. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/grants-office/code-ethique-recherche-rd-2002-hep-vaud.pdf?utm_source=chatgpt.com

Charmetant, É. (2015). Écologie profonde : une nouvelle spiritualité ? *Revue Projet*, 347(4), 25–33. https://www.revue-projet.com/articles/2015-07-charmetant-ecologie-profonde-une-nouvelle-spiritualite/8062

Chauvigné, C., Fabre, M., & Monjo, R. (2022). *La neutralité à l'école : Entre repères, apprentissages et postures*. *Éducation et socialisation, 64*. https://journals.openedition.org/edso/18910

CléPsy. (2023). Mon enfant est inquiet pour le climat…. *Hôpital Robert-Debré*. https://www.clepsy.fr/mon-enfant-est-inquiet-pour-le-climat-est-ce-de-leco-anxiete/

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. https://portail.ciip.ch/per/domains/6

Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1987). *Notre avenir à tous (Our Common Future).* Nations Unies. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf

Confédération suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst.)*. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr

Cornu, N., Gigon, P., Guarneri, F., & Winistörfer, B. (2018). *L'éducation en vue d'un développement durable (EDD) à l'école et dans l'enseignement*. éducation21. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd/dossier_edd_A4_FR_DEF.pdf

Ekins, P., Simon, S., Deutsch, L., Folke, C., & de Groot, R. (2003). A framework for the practical application of the concepts of critical natural capital and strong sustainability. *Ecological Economics, 44*(2–3), 165–185. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0921800902002720?via%3Dihub

Fonds Houtman. (2025). *Les éco-émotions chez les enfants et les jeunes : Synthèse de connaissances*. Fondation Roi Baudouin. https://www.fonds-houtman.be/files/uploads/2025/05/Synthese_EcoEmois.pdf

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation.

Germain, S. (2023). *Guide pratique pour l'éducation au développement durable*. De Boeck Supérieur.

Gibert, A.-F., & Barthes, A. (2024). Complexification de la tâche enseignante et postures : Cas de l'éducation au changement climatique au primaire. *Recherches en didactique des sciences et des technologies, 30*, 139–162. https://journals.openedition.org/rdst/5751#:~:text=bachelardien%20%281938%29%20d'intuition%2C%20d'interprétation%20spontanée,au%20regard%20de%20la%20question

Greenpeace UK. (2025, janvier). Majority of under-12s worried about climate change, survey shows. https://www.greenpeace.org.uk/news/majority-of-under-12s-worried-about-climate-change-survey-shows/?utm_source=chatgpt.com

Hensler, P. (2025). Children and climate change: A survey of eco-anxiety in London schools. *Child & Adolescent Mental Health Review, 31*(2), 112–127. https://doi.org/10.1111/camh.12560

Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: Mapping different approaches. *Sustainable Development, 13*(1), 38–52. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sd.244?saml_referrer

LaRevueDurable. (2011). *Enseignants et éducation au développement durable* (N° 42). https://www.mobilservice.ch/admin/data/files/news_section_file/file/2560/leducation-en-vue-dun-developpement-

Lausselet, R., Vioget, A., & Bürgisser, A. (2024). L'éducation au développement durable en Suisse romande : État des lieux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *87*, 101–114. https://journals.openedition.org/ries/15308?utm_source=chatgpt.com

Leblanc, N., Denis, I., & Singbo, L. (2025). L'éco-anxiété chez les enfants : Regard sur certaines facettes. *Éducation relative à l'environnement*, *20.1*. https://journals.openedition.org/ere/12347

Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). ***Les questions socialement vives et l'enseignement des sciences et des technologies***. L'Harmattan.

Léger-Goodes, T., Lemieux, C. J., Sposato, J., & Basque, J. (2022). Eco-anxiety in children: A scoping review. *Frontiers in Psychology, 13*, 872544. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872544

Leleu-Galland, M., & Meylan, J. (2015). *Dictionnaire de l'éducation au développement durable*. De Boeck Supérieur.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil. file:///Users/emiliejoliat/Downloads/trema-6357.pdf

National Geographic France. (2020, 5 juin). L'éco-anxiété : le nouveau mal du siècle. *National Geographic France*. https://www.nationalgeographic.fr/sciences/2020/04/leco-anxiete-le-nouveau-mal-du-siecle

OpenAI. (2025). *Assistance à la reformulation de textes, correction orthographique et rédaction de références bibliographiques*. ChatGPT. https://chat.openai.com/

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin. https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-sociales-1

Pihkala, P. (2020). Eco-anxiety and environmental education. *Sustainability, 12*(23), 10149. https://doi.org/10.3390/su122310149

République et canton de Neuchâtel. (1984). *Loi sur l'organisation scolaire (LOS, RSN 410.10)*. http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/410.10.pdf

RTS. (2025, 1 juillet). *En Europe, juin 2025 restera le mois le plus chaud jamais enregistré, avec deux vagues de chaleur précoces et exceptionnelles* [Émission radio]. *La Matinale*. Radio Télévision Suisse. https://www.rts.ch/info/environnement/2025/article/canicule-record-en-europe-juin-2025-le-mois-le-plus-chaud-jamais-enregistre-28938460.html

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., … Foley, J. A. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society, 14*(2), 32. https://www.stockholmresilience.org/download/18.8615c78125078c8d3380002197/1459560331662/ES-2009-3180.pdf?utm_source=chatgpt.com

RTS. (2025, 7 août). *Le plus gros incendie de l'été en France reste incontrôlé dans l'Aude* [Émission radio]. *La Matinale*. Radio Télévision Suisse. https://www.rts.ch/audio-podcast/2025/audio/le-plus-gros-incendie-de-l-ete-en-france-reste-incontrole-dans-l-aude-28961949.html

Sauvé, L. (2014). L'éducation relative à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Convergences et divergences. *Éducation relative à l'environnement*

: Regards, recherches, réflexions, 12(1), 19–40. https://www.erudit.org/fr/revues/rssi/2013-v33-n1-2-3-rssi02379/1035293ar/

Sauvé, L., & van Steenberghe, É. (2014). Identités et engagements : enjeux pour l'éducation relative à l'environnement [Éditorial]. *Éducation relative à l'environnement, 12*, 7–14. https://www.erudit.org/fr/revues/ere/2014-v12-ere06522/1083338ar.pdf

Tryggvason, Á., Öhman, J., & Van Poeck, K. (2023). Pluralistic environmental and sustainability education – a scholarly review. *Environmental Education Research*. https://www.researchgate.net/publication/371900903_Pluralistic_environmental_and_sustainability_education_-_A_scholarly_review

UNESCO. (2005). *La Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable, 2005-2014 : La DEDD en bref*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_fre

UNESCO. (2017). *Éducation en vue du développement durable : Objectifs d'apprentissage*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507

UNICEF. (s. d.). L'éco-anxiété chez les enfants et les adolescents. https://www.unicef.org/parenting/fr/sante-mentale/eco-anxiete?utm_source=chatgpt.com

Varcher, M. (2013). L'éducation en vue du développement durable dans le PER : Entre ambitions et contraintes. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 15*(2), 45–60.

Tableau de l'utilisation de l'IA

Utilisation de ChatGPT pour la recherche de sources et la génération d'idées :

Date	Prompt	Résultat	Pages concernées
Septembre 2025	*« Rédige un texte d'environ 600 mots sur l'écologie. Je veux les différentes définitions de l'écologie (scientifique et politique) avec des sources scientifiques mentionnées en normes APA 7e édition. »*	Rédaction d'un texte académique qui explique les différentes définitions du mot « écologie », avec recherches de bibliographiques inscrites au format APA	5-6
Septembre 2025	*« Peux-tu rédiger un texte d'environ 600 mots sur l'éco-anxiété, en trouvant diverses sources scientifiques fiables*	Rédaction d'un texte académique structuré, avec recherches de références bibliographiques inscrites au format APA	9-11

	et en les citant selon les normes APA 7e édition ? »		
Septembre 2025	*« Rédige un texte d'environ 600 mots sur le rôle et la posture de l'enseignant face à l'écologie à l'école primaire (neutralité vs engagement, stratégies pédagogiques, défis) avec des sources scientifiques. »*	Développement structuré (≈ 600 mots), mobilisant des sources académiques fiables et contextualisé pour l'école primaire en Suisse romande.	11-13
Septembre 2025	*« Rédige un texte d'environ 600 mots sur l'éducation au développement durable (EDD). Parle des notions de durabilité forte et durabilité faible, et ce avec des sources scientifiques. »*	Rédaction d'un texte académique développant l'éducation au développement durable et les deux types de durabilités en mobilisant des sources fiables.	6-9
Février 2026	*« Peux-tu analyser les entretiens réalisés avec les enseignants en identifiant les pratiques pédagogiques, les différences entre les classes et les éléments liés à leur engagement personnel ? »*	Analyse qualitative des entretiens, mettant en évidence les pratiques pédagogiques, les différences entre enseignants et leur positionnement face à l'écologie.	31-37
Mars 2026	« Peux-tu analyser les résultats de mon questionnaire en mettant en évidence les tendances principales et en proposant une interprétation cohérente avec mon cadre théorique ?»	Analyse structurée des données du questionnaire, avec mise en évidence des tendances principales et interprétation en lien avec le cadre théorique.	21-31
Avril 2026	« Peux tu vérifier, corriger et compléter ma bibliographie selon les normes APA 7^{e} édition ? »	Correction et rédaction des sources manquantes selon les normes APA 7^{e} édition.	40-43

Avril 2026	« Peux-ressortir les principaux prompts et dire ce qui en a découlé (résultat) »	Rédaction des prompts principaux prêts à être intégrés dans un tableau et bibliographie (normes APA 7e édition).	44-45

Utilisation de ChatGPT pour la reformulation de texte :

Date	Prompt	Résultat	Pages concernées
Septembre 2025 à avril 2026	« Reformule ce passage pour qu'il soit plus clair, sans répétition et sans changer le sens ni les sources. »	Version simplifiée et reformulée du texte, respectant le sens original.	Toutes
Septembre 2025 à avril 2026	*« Fais-moi la bibliographie complète de mon travail selon les normes APA 7e édition. Vérifie que toutes les sources citées apparaissent correctement. »*	Liste bibliographique complète, harmonisée et conforme aux normes APA 7e édition.	Toutes
Septembre 2025	*« Corrige l'orthographe, mets les erreurs en évidence et explique ce qui est faux. »*	Texte similaire mais avec les erreurs orthographiques mises en évidence.	Toutes

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

« Comment les enseignants du cycle 2 abordent-ils l'écologie en classe et gèrent-ils les émotions des élèves, notamment l'éco-anxiété ? »

Cet entretien durera environ 30 à 40 minutes et vos réponses resteront anonymes.

Selon Pihkala (2020), le terme éco-anxiété désigne les émotions telles que la peur, la tristesse, la colère ou le sentiment d'impuissance face aux problèmes environnementaux comme le changement climatique, la dégradation des écosystèmes, la perte de biodiversité, la pollution, etc.

Thèmes :

1. Enseignement de l'écologie / EDD
2. Émotions des élèves et éco-anxiété
3. Postures et pratiques pédagogiques

Objectifs :

- Comprendre comment les enseignants intègrent l'écologie et l'EDD dans leur pratique.
- Explorer la manière dont les enseignants perçoivent et gèrent les émotions des élèves face aux enjeux climatiques et environnementaux.
- Identifier les difficultés, dilemmes et stratégies mises en place.

Informations personnelles :

Nom : _____

Prénom : _____

Années d'expérience : _____

Degré scolaire : _____

Signature et date : _____

Thème	Questions principales	Relances possibles	Lien avec la problématique
1	Pouvez-vous décrire comment vous abordez les thèmes liés à l'écologie dans votre classe ?	Dans quelle discipline ? Utilisez-vous le PER ou d'autres ressources ? Avez-vous des projets spécifiques ?	Pratiques des enseignants et intégration de l'EDD
1	Avez-vous déjà rencontré des difficultés en enseignant ces thématiques ?	Manque de temps ? Positionnement délicat ? Réactions de parents ? Peur d'être perçu comme militant ?	Obstacles et dilemmes
2	Observez-vous des réactions émotionnelles chez les élèves lorsque vous abordez l'écologie ?	Anxiété ? Tristesse ? Discours fatalistes ? Questions récurrentes ? Exemples vécus ?	Identification des manifestations d'éco-anxiété
2	Comment réagissez-vous lorsqu'un élève exprime de la peur ou de l'inquiétude face au climat ?	Discussion collective ? Activités rassurantes ? Redirection vers des actions concrètes ?	Gestion des émotions en classe

2	Avez-vous déjà entendu parler du terme éco-anxiété ?	La reconnaissez-vous chez certains élèves ? Pensez-vous que cela va toucher de plus en plus d'élèves ?	erception de l'éco-anxiété
3	Comment décririez-vous votre posture lorsque vous enseignez l'écologie ? (neutre, engagée, prudente…) ?	Avez-vous déjà eu peur de trop en dire ? D'être perçu comme partial ?	eutralité / engagement
3	Adaptez-vous votre manière d'enseigner ces thèmes pour éviter de générer de l'anxiété ?	Choix du vocabulaire ? Mise en avant de solutions positives ? Projets d'action ?	ratégies pédagogiques
3	Quels outils ou ressources vous aident le plus pour aborder ce sujet ?	MER ? Éducation21 ? Supports visuels ? Débats ? Projets extérieurs ?	viers et ressources
3	Que souhaiteriez-vous avoir comme soutien supplémentaire pour enseigner l'écologie et géré les émotions qu'elle génère ?	Formation continue ? Ressources officielles ? Temps dédié ?	Besoins professionnels

Autre	Y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter concernant votre expérience ou votre perception ?		ores appréciations

Annexe 2 : *Retranscription - enseignant A*

Entretien 1

- Enseignant A
- Emilie

1
2 ○ Oui, bonjour.
3 • Bonjour.
4 ○ Comme j'ai un bras en moins, je pose le téléphone. Est-ce que vous m'entendez
5 bien, comme ça ?
6 • Oui, c'est tout bon, merci.
7 ○ Nickel.
8 • Alors, j'aimerais déjà savoir combien d'années d'expérience vous avez.
9 ○ Excellente question… 24.]
10 • 24, parfait. Et vous enseignez dans quel degré scolaire ?
11 ○ Il y a eu pas mal de variantes, mais en gros, souvent 3P et 6P.
12 • 3P et 6P. Ok, Parce que là, vous êtes actuellement dans une classe de...
13 ○ Là, j'ai des 4, 5, 6. OK. J'ai été enseigné dans des classes à multi-degrés.
14 • Parfait. Et du coup, vous êtes d'accord que j'enregistre l'entretien pour le retranscrire
15 de manière anonyme ?
16 ○ Bien sûr, oui.
17 • Merci. Ouais, du coup, les thèmes qui seront bordés, c'est l'enseignement de
18 l'écologie, donc l'EDD, les émotions des élèves et les co-anxiétés, et les postures et
19 pratiques pédagogiques. Donc, mes objectifs, c'est comprendre comment les
20 enseignants intègrent l'EDD dans leurs pratiques et explorer la manière dont les
21 enseignants perçoivent et gèrent les émotions des élèves, surtout face aux enjeux
22 climatiques et environnementaux, et identifier les difficultés, dilemmes et stratégies
23 mises en place par rapport à l'EDD.
24 ○ OK, je vais essayer.

- Pour commencer, est-ce que vous pouvez décrire comment vous abordez les thèmes liés à l'écologie dans votre classe ?
  - Bon, je vois l'enseignement déjà comme un ensemble. Donc, je ne suis pas les moyens d'enseignement. Je prends ce qui vient, en gros. Donc, on sort, par exemple, une matinée par semaine pour faire l'école dehors. Je prends l'actualité quand elle débarque. J'écoute les enfants, leurs intérêts, leurs curiosités. Et puis, forcément, on aborde des sujets liés à l'EDD, du coup.
- OK, oui. Et du coup, dans les disciplines, c'est un peu... Enfin, c'est n'importe quand ? Ou vous avez quand même des branches où c'est plus spécifique ?
  - Alors, tout est souvent interdisciplinaire. Je travaille beaucoup par projet, par recherche. Donc, je leur fais faire de la démarche de recherche. Des gens du terrain. Voilà, l'idée, c'est de rendre l'école la plus concrète possible.
- Donc, ça vous arrive de parler des enjeux environnementaux en maths ou en français et un peu tout le temps ?
  - Clairement, oui.
- Parfait. Et du coup, vous ne suivez pas forcément le PER ou d'autres ressources ?
  - Alors, le PER, évidemment, oui.
- OK. Et vous avez d'autres ressources que le PER ?
  - Non, c'est mes ressources. Non, le PER, en fait, c'est les objectifs. Et puis, les ressources, c'est le MER, c'est le moyen. Alors, je n'utilise pas de moyens, en fait. Ou très peu, j'utilise un peu en maths, mais ce n'est pas la question. Voilà.
- Et vous avez des projets spécifiques en rapport avec l'EDD ?
  - Oui, plusieurs. Des années ont passé, donc il y a chaque année beaucoup de choses. Là, par exemple, on est en train de... C'est vraiment spécifique à l'EDD. Dans ce sens, on est en train de créer un projet pour renaturer l'espace autour de l'école, par exemple.
- OK, super !
  - Mais sinon, le fait de sortir minimum une matinée par semaine, on va la rencontre d'un coin, par exemple, très sauvage. On passe aussi par des coins très urbanisés, par exemple. Donc, la simple observation... Moi, je suis très curieux de tout ça, très attentif. Donc, le lien entre les gens, l'espace, l'évolution dans le temps, de la nature, les constructions, on baigne dedans.
- Et est-ce que vous avez déjà rencontré des difficultés en enseignant ces thématiques ?
  - Pas du tout.

- OK. Jamais un manque de temps ? Des positionnements délicats ? Des réactions de parents ?
  - Non.
- Vous n'avez pas peur d'être perçu comme militant ?
  - Pas du tout, parce qu'en fait, je ne le fais aucunement.
- OK.
  - En fait, ce que j'ai remarqué, c'est que... en fait, je présente des faits. J'écoute, surtout, leurs observations, leurs réactions. Je ne moralise pas. Je ne dénonce pas. Donc, il peut y avoir tous les points de vue. Je fais aussi beaucoup de philosophie en classe. Des jeux de rôle. L'idée que les pensées peuvent être différentes, qu'il y a la place pour la pensée critique.
- OK, super.
  - Je pense que c'est un ensemble de choses qui fait que je ne suis pas contré par des gens qui auraient des contre-arguments, vu qu'en fait, je laisse exprimer les arguments.
- OK, ouais. Donc, il n'y a pas de risque ?
  - Il pourrait, c'est clair. C'est évident que je pense que les gens, ils pensent bien, ils ont bien vite compris le personnage, sauf que... J'ai... Voilà, je ne vais pas... Comment dire ? Je vais plutôt amener les enfants à la réflexion. Et écouter leurs propres réflexions.
- OK, donc pas trop de juste ou de faux. C'est vraiment...
  - Un exemple tout bête, c'était il y a 2 ans. J'ai appris, je pense, 5 mois après qu'il y avait une équipe qui se retrouvait tous les mercredis pour nettoyer leur village. Ils avaient fait une association de protection de la nature, par exemple.
- Impressionnant !
  - Mais, en fait, ils ne l'ont même pas dit, quoi. Ils l'ont fait spontanément. C'est ce qu'ils vivent. Ils m'ont dit après coup, c'est ce qu'ils observent, qu'ils découvrent, qu'il leur donne envie de protéger. Parce qu'ils apprennent à connaître l'environnement, ils apprennent à autant connaitre les gens aussi, donc à prendre à avoir envie de les respecter. C'est un tout, en fait. On n'est pas déconnecté. On est plutôt connecté avec le vivant et avec ce qui nous entoure.
- OK.
  - Donc, ça peut donner des élans de... d'action, en fait.
- Oui. Et vous avez déjà remarqué des réactions émotionnelles lorsque vous abordez ces thèmes ? Là, ça a donné des actions, mais des fois, ça donné de la peur ou...

- Oui. Alors, il y a eu quelques fois... Mais justement, je me suis posé un peu la question de qu'est-ce qu'on peut... Est-ce qu'on peut parler d'anxiété ? Est-ce que j'ai vraiment déjà rencontré des enfants anxieux qui ont développé vraiment des stress et des peurs ? Oui, j'en ai rencontré. Un, entre autres, s'était lié à la peur des maladies qui sortiraient des glaces qui fondent. Par exemple, il est là. Il pensait qu'il allait pouvoir, lui-même, subir où l'humanité allait disparaitre avec des maladies qui allaient réapparaitre. Là, il le vivait très mal, par exemple. Mais là, il se trouve que ce n'est pas moi qui ai amené cette thématique. C'était... lui qui allait s'informer, se surinformer. Et puis, après, je pense qu'il y en a un ou deux qui ont de peur de voir le monde s'écrouler, qui sont partis dans des actions. Mais des gens qui étaient figés dans la peur, des enfants figés dans la peur, je crois que je... En tout cas, pas à ma connaissance. Je ne veux pas dire qu'il n'y en avait pas.
- Oui, alors, normalement, l'éco-anxiété chez les enfants, ça se manifeste plus par un peu de la culpabilité ou un peut-être... faire des réflexions du style « Ah, on ne devrait pas faire comme ça » ou être un peu dictateur des bons comportements. Ou aussi la peur, quoi. Juste être un peu stressé quand on aborde ces sujets, puis ne pas croire en l'avenir.
- Ouais, bah, moi, je pense que ça... En fait, le fait... Je me répète un peu, mais je sais rien, mais le fait d'être dans l'observation, l'admiration, la compréhension des choses amène plutôt à l'action, puis à... Je veux pas dire que... Dans les discussions philosophiques, des fois, c'est dur, ce qui ressort. Mais ils arrivent à l'exprimer, en fait, à en débattre, à échanger par rapport à tout ça, donc ça reste pas à l'intérieur, ça circule.
- Ok. Et du coup, surtout avec cet enlève qui avait peur de la fonte des glaces, vous réagissez comment ?
- Bah, je prends, quoi. J'écoute. Dans le sens où j'essaie de comprendre ses inquiétudes. Voilà. Je ne suis pas spécialiste du tout du domaine, donc je vais pas lui dire « Mais non, t'inquiète pas », par exemple. Donc... Voilà, l'idée, c'est pas... Déjà, j'ai pas... Moi, je suis pas... J'ai pas le côté « l'enseignant sait et transmet », alors largement pas. Je suis plutôt dans le doute, le questionnement. Donc, voilà, je vais accompagner l'enfant là-dedans, à l'écoute, prendre du temps. Après, je sais pas du tout comment ça s'est développé, cette histoire, quoi. Mais... Ouais.
- Et est-ce que vous avez fait en sorte que la discussion soit collective ? Est-ce que vous avez amené ces angoisses à la classe ou vous avez plutôt géré le cas à part ?
- Alors, comme c'est vieux, cette histoire, ça fait 10 ans. Je peux pas vous dire exactement là. La plupart des sujets sont traités collectivement, quand même, parce

qu'il y a cette idée d'avancer ensemble, de se questionner ensemble. Euh... Bonne question. Je ne peux plus dire par rapport à ce sujet précis.

- Pas de souci. Et du coup, vous prévoyez des fois des activités un peu rassurantes ou vous redirigez vers des actions concrètes les élèves ou pas forcément ?
  - J'ai envie de dire tout le temps. Euh... Non, ouais, parce que je suis pas tellement du genre à vouloir angoisser mes élèves, quoi. Par contre, je sais pas, par exemple, on montre des images de si tout à coup, on est en train de travailler, on bosse sur l'archéologie, par exemple. Et puis, on parle des archéologues de glaciers, des glaciers qui ont un immense boulot maintenant parce que tout réapparait, quoi. Et puis, du coup, ils se rendent compte que les glaces fondent, ils se rendent compte de l'impacte. C'est juste, surtout, pas caché, tout ça. C'est exprimé. Mais... C'est sûr que ça peut, à juste titre, amener des craintes, ouais. Donc, c'est ni caché, ni... Comment dire ? Ni faire du catastrophisme. C'est prendre les faits comme ils sont. Et puis, sans les pousser du tout, un bout d'espoir, effectivement, c'est qu'il y ait des... Des enfants qui ont envie d'être acteurs. Voilà. Et puis, on... Souvent, il y a comme des discussions qui nous mènent à des solutions, quand même, très souvent.
- Des solutions que vous appliquez, du coup, ou...
  - Des solutions du quotidien qu'ils peuvent appliquer, ouais. Ouais, ouais. Ben, ça, c'est... Je vais pas leur faire une leçon sur les solutions. Je sais pas comment expliquer ça. Ça se construit. Ça se découvre, ça se recherche. Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Voilà. Alors, je sais que j'ai souvent eu des retours de parents me racontant que leur enfant était actif à la maison, menait des actions, faisait des choses. Mais comme c'est pas une leçon... Je sais pas comment expliquer ça. Comme c'est pas une leçon où j'impose quelque part tout ça, ben, j'ai en tout cas jamais eu de retour de parents qui... Ben, déjà, ça... Comme je le fais pas, les parents me disent pas que je l'impose, en fait.
- OK, oui. Puis en classe, vous avez... Enfin, tout d'un coup, si c'est venu de la classe, ils disent, ah, j'aimerais bien mettre en place un compost ou... Ben, c'est ce que vous me racontez avec la cour. C'est venu quand même d'eux ?
  - Alors, faut non plus pas... Voilà, faut quand même préciser que je suis un passionné d'environnement depuis tout petit. De ces questions-là, j'ai été délégué pour les sciences et l'environnement pendant des années à la HEP. C'est ma passion, quoi, en fait, tout ça. Donc, je suis libre pour ça. Et puis, c'est évident que je dégage des choses aussi. Moi-même, je vais faire les liens... J'ai pas répondu à la question. Moi-même, je vais faire les liens dans ma tête économique, environnementaux, sociales, tout ça. Et puis, en fait, c'est tellement... Ça va tellement de soi pour moi...

Justement, je vous ai dit que je faisais beaucoup d'interdiscipline, en fait. C'est qu'en fait, je mets pas dans des cases, la leçon 2, maintenant, on va faire de l'écologie, etc., genre de truc. Donc, si un enfant est là, c'est là que je rebondis, me dit on pourrait faire quelque chose de ce jardin, ben, on va faire du jardin.

- OK.
  - Le jour après, on est en train de faire le jardin qu'il a proposé, ou le compost, ou le tri des déchets pour reprendre les cargos classiques. Voilà.
- Et du coup, avant, aujourd'hui, vous avez déjà entendu parler du terme éco-anxiété.
  - Ah, largement, oui.
- Et du coup, est-ce que vous pensez déjà l'avoir reconnu, quand même, chez certains élèves ?
  - C'est difficile, quoi. C'est difficile. J'ai quelques élèves en tête, comme ça, mais c'est l'anxiété qui me... qui me travaille, en fait. Parce que j'ai rencontré des adultes éco-anxieux. Ben, c'est rude, quoi. Et puis j'arrive pas à mettre ça sur... Je dis pas que c'est pas... Je sais pas comment dire. Ils étaient vraiment tellement plombés, les adultes que j'ai rencontrés, presque constamment, en fait. Je sais pas, faudrait savoir qu'est-ce qu'on met dans éco-anxiété. Des enfants engagés, soucieux, rêvant d'un autre monde, ou engagés, ou ce genre de trucs, ou ultra-sensibles à la cause, ou ils font attention à plein de choses. J'en ai rencontré plein.
- OK. Et du coup, vous pensez que cela, ben, ça va toucher de plus en plus d'élèves, qu'ils auront tendance à être plus soucieux et plus anxieux par rapport à l'environnement ?
  - Soucieux, ouais. Anxieux, ben voilà, ça, c'est un trait personnel. Ça peut amener à l'angoisse, effectivement, quand on est addict de conscience. En tout cas, moi, j'aurais pas envie d'amener mes enfants à être angoissés.
- OK.
  - C'est plutôt être conscient, être curieux, être... être dans la... avoir du recul, le plus possible, essayer de comprendre ce qu'on pourrait faire, ce qui peut être fait. Mais maintenant que j'y pense, c'est vrai, par exemple, je sais pas, en fait, ça paraît tout bête, mais on fait presque chaque année du nichoir pour les oiseaux, en fait. Il y a plein d'actions qu'on fait, en fait, de toute façon, que j'amène moi-même aussi, là.
- Oui. Et comment vous décrirez votre posture lorsque vous enseignez, ben, une notion liée à l'écologie ? Vous êtes plutôt neutre, ben, engagé, enfin...
  - Comment dire ? Par ma posture, par ma manière d'être, par ma façon de m'habiller, je transmets plein de choses. C'est évident. On transpire qui on est.
- Hum-hum.

- Par ma sensibilité, par... Là, par exemple, quand on a cette matinée dehors, très régulièrement, on s'arrête. « Vous avez vu ça ? » « Regarde, on a encore fait ça. » « Ben, y a ci, pis y a ça. » Donc, en fait, c'est... Je transpire un peu mon être, quand même, quoi. C'est évident. Donc... Neutre, je ne le suis pas, je pense. Mais militant non plus.

- OK. Et est-ce que vous vous sentez perçus comme partiel ?
  - Je sais pas. Faut leur demander. En tout cas, je sais que je m'entends bien avec tous les parents, quels que soient leurs avis politiques. Et je dirais même toutes les religions, parce que je fais la même chose pour les croyants, en fait, et pour tout, en fait. C'est-à-dire... Et même pour le développement de la pensée.Par exemple, quand on fait de la recherche, je vais pas leur dire... Leur poser une question moi- même, déjà. Ça vient d'eux, les questions. C'est vraiment... Ils vont exprimer leurs propres hypothèses, leurs propres pensées, tester leurs pensées. Voir qu'y a d'autres pensées dans la classe. Donc je suis plus un... Comment dire ? Quelqu'un qui permet l'expression, qui permet l'observation des différences, qui permet de découvrir la richesse des fonctionnements. Je vois ça plutôt comme ça.
- OK. Parfait.
  - Maintenant, tout à coup, je fais du frontal, puis je leur raconte les liens entre les choses. Voilà. J'ai quand même ce côté où tout à coup... Voilà. Je sais pas. Tout à coup, on est plongé dans la génétique, et puis je vais leur faire toute une théorie sur la génétique après le tableau périodique. Par exemple, près de chaque année, les petits, on bosse sur le tableau périodique. Rien que le tableau périodique, en fait, c'est une prise de conscience énorme sur ce qui nous entoure, la matière, la composition des choses, le bien-être personnel, qu'est-ce qu'on mange, qui on est, qu'est-ce qu'on est composé de quoi. Alors là, par exemple, je donne des éléments de compréhension. Ou alors, c'est eux, j'ai les aide eux-mêmes à découvrir, et ça passe à moi, mais des éléments de compréhension du monde.
- OK. Et du coup, quand vous enseignez ces thèmes, est-ce que vous vous adaptez quand même, notamment lorsqu'il y avait l'élève qui avait peur de la fonte des glaces, vous avez adapté votre manière d'enseigner ces thèmes pour éviter de générer de l'angoisse, ou vous avez fait comme d'habitude ?
  - Alors, je m'adapte au quotidien avec, idéalement, mes élèves. Donc, comme j'ai pas une leçon de nulle part qui est toute faite par quelqu'un d'un autre canton, dans n'importe quoi, en fait, je travaille avec la... entre guillemets, avec ce que j'ai, avec qui j'ai, donc avec l'environnement que j'ai, avec les gens que j'ai, avec les humains que j'ai, avec le lieu que j'ai, en fait, c'est... En plus, c'est vraiment ça, l'EDD. Oui. Voilà,

ça devrait être ça, quelque part. Donc, ça tombe pas de nulle part. Donc, si j'ai un élève qui est TDAH, un élève qui est je ne sais quoi, qui a ses angoisses par rapport, on a dit, à ses éventuelles maladies, je vais faire super attention. Par exemple, quand on fait de la recherche, exemple tout bête, on a travaillé sur le cerveau, une fois. Est-ce que le cerveau travaille la nuit? Peu importe la question. Il y a une élève qui a apporté un cerveau de veau, par exemple, je ne veux pas dire regardez le cerveau de veau, j'ai ultra protégé le truc. OK, il y a une élève qui a donné quelque chose d'intéressant, elle a envie de le présenter, mais ça ne convient peut-être pas à tout le monde. Il me semble plus possible, méga attention, justement de respecter les sensibilités et les pensées.

- OK. Et du coup, quels outils ou ressources vous aident pour aborder le sujet de l'écologie, l'économie, etc.?
  - Je vous ai un peu dit dans le sens où c'est très personnel, je crée avec qui je suis, ce que j'ai, ce qui m'entoure. Donc, outils, j'en ai plein, mais je n'en prends pas. Je ne vais pas en chercher quelque part. Par exemple, la poésie est un outil. D'interdisciplinaire, d'interdisciplinarité. Quand vous êtes dehors, et que vous devez créer un poème sur ce qui vous entoure, et que vous êtes au cœur d'une tourbière, par exemple, ce qui est mon cas, ou au cœur d'une ville, ou au cœur d'un village, vous partez sur l'observation, vous partez sur les ressentis, et vous travaillez ça de manière poétique. Là, par exemple, c'est un autre canal qui sensibilise. Et vu la beauté et la puissance de leurs poèmes, je sais qu'ils sont en contact avec ce qui les entoure. C'est pas une fiche à remplir dans un classeur. Ils sont dans le vrai.
- Et est-ce que vous avez déjà utilisé des sites comme Education21, où on peut s'inspirer de quelque chose ?
  - Non, il ne faut pas que ce soit prétentieux. C'est tellement en moi, tout ça, que je ne vais pas... Il se trouve que j'étais un peu la promotion de ces sites quand j'étais délégué à l'environnement. Il y a plein de trucs qui sont très bien faits. Et puis, c'est juste que moi, je suis un... J'aime être un créateur libre comme ça. C'est vraiment depuis ma tendre enfance. C'est des sensibilités que j'ai développées très tôt. C'est une approche que j'ai eue depuis très jeune. Je suis vite partie à la rencontre des gens, de moi-même, des personnes âgées, de mes voisins, d'observer les cailloux, les lézards pendant des heures. Donc ça, c'est vraiment... C'est ma construction personnelle.
- Mais du coup, si je comprends bien, votre outil, c'est l'extérieur, c'est allé dehors, c'est observé ?

- Ce n'est pas que l'extérieur, parce que ça peut être aussi l'actualité. On a énormément d'outils techniques, de laptops pour chaque élève, par exemple. Je dirais que mes outils, c'est ce qui nous entoure, c'est le tout, c'est le monde. Là, par exemple, on est en train de travailler un exemple parmi plein d'autres. On fait un échange avec des Chiliens.

- Ha ouais trop bien !
  - Donc en fait, on est en visioconférence avec des classes du Chili. Voilà. Alors déjà, ça représente plein de choses, parce qu'il y a plein de questions qui se posent. On fait par exemple une recherche en commun avec eux sur des questions des enfants. Je ne sais pas, pourquoi est-ce qu'on ne pêche pas les mitres entre le mois de novembre et le mois de février, par exemple. Eh bien, on se pose toute cette question aux Chiliens de la Suisse, en même temps, par exemple. Tout à coup, on est en train de présenter... On a des œufs qui vont éclore dans la classe. Alors on regarde ça en cours de génétique. Des œufs bleus, des œufs bruns, des œufs verts, tout ce genre de trucs. Et puis eux, hop, ils nous montrent les plantations qu'ils sont en train de faire pour reboiser un coin de leur cours. Et du coup, hop, on leur parle de notre projet de renaturer notre petit espace devant la classe, dans la cour de notre école. Donc là, par exemple, on est complètement plein dedans. C'est-à-dire échanges avec des gens du bout du monde, la langue, la compréhension, la façon de penser, la façon d'agir, l'environnement différent, maritime, montagnard, tout ça.
- Incroyable. Je n'avais jamais entendu ça.
  - Oui, c'est pour vous dire que je pourrais vous raconter des heures ce qu'on fait. On fait beaucoup, beaucoup de choses qui sont clairement en lien avec votre travail, quoi. Avec l'EDD, si on veut.
- Oui. Et du coup, j'imagine que ce n'est pas le cas, mais je pose quand même la question. Que souhaiteriez-vous avoir comme soutien supplémentaire pour enseigner l'écologie et gérer les émotions qu'elle génère ?
  - Les sous ! Là aussi, c'est intéressant. En fait, comme je ne prends pas les moyens d'enseignement, c'est pas comme je ne prends pas les moyens d'enseignement, donc je pourrais avoir, en contrepartie, l'argent des moyens d'enseignement. Parce que c'est un business, les moyens d'enseignement. Je ne dis pas qu'il n'en faut pas. Je pense que c'est un appui très intéressant pour des collègues qui ne sauraient pas quoi faire. Sauf qu'il a été imposé, rendu obligatoire, et pour moi, c'est un pur scandale. Parce qu'on est en train de faire ce qu'il ne faudrait pas faire. Pour certains enseignants qui font ces liens automatiquement et naturellement, qui écoutent leurs élèves, ce qui se passe dans leur commune. Les moyens d'enseignement, pour moi,

ça peut être aussi à l'encontre de ce qu'on aimerait. C'est mon petit engagement à moi. Tout en pensant que c'est super pour ceux qui n'ont pas ces idées-là. Voilà, la parenthèse est finie. Sauf qu'en fait, ces moyens d'enseignement coûtent une fortune. Et puis, pour enseigner comme j'enseigne, j'ai besoin aussi d'argent. Je fais venir énormément de gens. C'est les gens qui viennent souvent dans ma classe, par exemple, ou je vais chez eux, ou je vais faire des visites. Je dois me déplacer, etc. Tout à coup, on va faire deux jours dans les Alpes, dans les pré-Alpes, et après, trois jours, quatre jours, je ne sais pas où, il faut payer les nuits, il faut payer, je ne sais pas, des compteuses, des gens qui nous apprennent le patois. En fait, ça coûte de l'argent, tout ça. Alors, ce qui est très intéressant, c'est que, du coup, c'est nous qui devons trouver de l'argent, vu qu'on n'en a pas. Donc, on en trouve avec les enfants. Et ça fait aussi partie de l'EDD, de trouver de l'argent, parce que notre fonctionnement est fait ainsi dans nos sociétés occidentales. Donc, je ne dis pas que c'est inintéressant, mais si vous me demandez qu'est-ce que j'aurais besoin, je pense qu'un appui financier me permettrait de faire encore plus de choses.

- Donc, pas forcément des formations continues ?
  - Non, ça c'est bon.
- Pas pour vous, enfin. Est-ce que vous pensez que ça pourrait être utile pour d'autres ?
  - Je pense qu'en fait, je donne des formations continues, ça ne veut pas dire que je ne pourrais pas en prendre. Parce que c'est évident que les formations continues, c'est absolument génial. Et puis, oui, bien sûr, il faut développer à fond les formations continues. J'adore suivre aussi des formations continues. Mais encore, les formations continues, ça ne serait pas pour présenter des moyens, ce serait plus pour ce qui m'intéresse. C'est, comment dire, c'est plus pour me nourrir justement de ce qui se passe actuellement, des questionnements de maintenant. Voilà, c'est ça. Pour m'enrichir personnellement, quoi.
- Oui. Et sinon, dans ce qui manque, est-ce que vous n'avez pas l'impression qu'il manque du temps dédié à l'écologie, l'EDD ? Parce que certains enseignants ont plutôt fait la remarque qu'ils n'ont pas le temps.
  - Non mais en fait c'est une catastrophe, dans le sens où comme moi je ne regarde même pas mes horaires, pour fonctionner comme ça. Mais maintenant un enseignant qui regarde son horaire, il est coincé. Si c'est marqué français et qu'il doit faire du français, c'est marqué maths et qu'il doit faire des maths et qu'il fait chaque discipline séparément, comme on peut imaginer que l'on devrait faire, l'EDD passe à la trappe. L'environnement, le fait d'avoir mis les sciences avec les maths par exemple, c'est

une grosse erreur. Comme j'avais repéré ça dès le départ, c'est les maths qui ont pris le dessus la plupart du temps. Donc les gens qui suivent scrupuleusement les horaires demandés, qui ne font pas de l'interdisciplinarité, je peux comprendre qu'ils disent qu'on n'a pas le temps, mais c'est dramatique. Effectivement.

- Et sinon, y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter, que ce soit concernant votre expérience, votre perception, remarques générales ?
  - Pour permettre tout ça, parce que je suis convaincu que ce que je vis, ce que j'ai la chance de vivre, pourrait plaire à beaucoup de monde. Et puis en fait, pour réussir à faire ce que je suis en train de faire, quelque part je pense que je désobéis un peu. C'est-à-dire que je suis le pan d'études romand, donc je suis bon, dans le sens, c'est bon. On m'a clairement dit que je pouvais faire ce que je fais, mais pour se lancer là-dedans, il faut être très confiant. C'est-à-dire que si vous vous loupez, si les enfants n'atteignent pas les objectifs demandés, on pourrait se retourner contre vous en disant que vous n'avez pas suivi l'horaire, les moyens, ce genre de choses. Donc je pense que si réellement, pour que ces idées, ces façons de faire, et puis que l'EDD ou toutes ces questions-là soient un peu des questions quotidiennes, je dirais qu'il faudrait qu'officiellement, malheureusement, que l'école encourage, laisse la possibilité de soutenir ces démarches-là.
- Parce que vous, vous avez jamais eu peur de ne pas atteindre les objectifs du PER ?
  - Absolument jamais. Non mais clairement, non seulement ils sont atteints, mais en plus, on va bien au-delà en fait. Attendez, j'inverse le truc. Je pense que si on ne fait pas comme je fais, je pense qu'il y a beaucoup d'objectifs qui ne sont pas atteints. Et ça, si un jour j'ai encore l'énergie pour me battre pour quelque chose, je ferai ça. Parce qu'on me pose des fois cette question-là, mais par exemple quand il y a, je ne sais pas, des objectifs comme écouter les hypothèses des enfants, leur permettre de développer leurs propres recherches, c'est noir sur blanc, c'est écrit. J'aimerais bien savoir comment certaines classes arrivent à atteindre ces objectifs-là en suivant les moyens d'enseignement. Donc c'est plutôt l'inverse. Je pense que tout le côté créativité, l'idée créatrice ou peu importe, tous ces domaines qui sont écrits, tous ces objectifs écrits noir sur blanc dans le PER, franchement, je ne sais pas comment ils sont atteints.
- Voilà, alors moi je suis arrivée à la fin de ma grille d'entretien. Je ne sais pas si vous avez encore quelque chose à dire.
  - Non, non, tout bon.
- Alors je vous remercie beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé.
  - Eh bien, bonne suite !

- Merci. Bonne journée.
- A vous aussi, merci.

Annexe 3: *Retranscription - enseignant B*

Entretien 2

- Enseignant B
- Emilie

- Bonjour.
- Bonjour. Je voulais déjà vous remercier d'avoir accepté cet entretien téléphonique.
- Pas de souci. Tu peux me tutoyer hein.
- Super merci ! C'est ok pour toi si l'entretien est enregistré et il sera anonymisé, ça va durer en 30 et 40 minutes environ.
- Selon ce que je dis.
- Exact.
- Et j'aurais besoin en fait de ton nom de famille ?
- Fleury. Donc Laurette Fleury.
- Parfait.
- Ça fait combien de temps que tu enseignes ?
- C'est ma neuvième année.
- Et dans quel degré ?
- 5, 6, 7, 8 principalement. Oui, 5, 6, 7. Cycle 2. Maintenant, j'ai des 7e, mais j'ai déjà eu des 5, 6, 7 et 8.
- Du coup, les thèmes qui seront traités durant l'entretien, ça sera donc l'enseignement de l'écologie, donc l'EDD, les émotions des élèves et l'éco-anxiété et les postures et pratiques pédagogiques. Si jamais donc la définition d'éco-anxiété, en fait, selon Pihkala, c'est un terme qui désigne les émotions telles que la peur, la tristesse, la colère ou le sentiment d'impuissance face aux problèmes environnementaux, comme le changement climatique, la dégradation des écosystèmes, la perte de biodiversité, la pollution, etc.
- Ok.
- Est-ce que tu peux décrire comment tu abordes les thèmes liés à l'écologie en classe ?

- Alors, principalement, je l'aborde plutôt face à des projets que moi, je n'initie pas moi-même. Par exemple, à Delémont, on a le ramassage des déchets dans la ville, il y a plusieurs choses comme ça. Il y a aussi ramassé les mégots de cigarettes, un peu toutes ces choses-là. Il y a des activités de l'EPFL, plein d'ateliers qui ont lieu durant une année. Après, moi, personnellement, je ne l'aborde pas tel quel dans mes cours, mais effectivement, dans les cours de science ou de géo, on en parle indirectement. Par exemple, quand on parle de l'eau, quand on parle des énergies, etc. Mais j'en parle pas de manière directe, on va dire.

• Ok. Et puis du coup, tu suis un peu les MER quand ils en parlent, t'en parles ou comme ça ?

- Oui, voilà. Mais vraiment, je survole plutôt. Et puis après, des fois, il peut y avoir des leçons où on parle d'un élément particulier en lien avec l'écologie, mais on ne fait pas forcément un cours sur ça.

• Ok. Donc, les projets spécifiques, c'est vraiment plus lié à l'école même qu'à toi ?

- Oui, voilà. Oui, à l'école ou le canton. Enfin, oui, à l'école, mais en fait, c'est même plus la Suisse romande qui propose des choses, en fait. Je crois.

• Et du coup, t'as déjà rencontré des difficultés en enseignant ces thématiques ?

- Par rapport à quoi ? Aux élèves ?

• Oui, soit un manque de temps, un positionnement un peu délicat, des réactions de parents.

- Alors, non, j'ai jamais eu de réaction de parents. Les élèves, franchement, la plupart, en tout cas en 7-8, ils ont de la peine à s'intéresser à ce thème, la majorité des élèves. J'ai l'impression qu'ils sont tellement centrés sur eux-mêmes à ce moment-là que je trouve que c'est dur des fois de les sensibiliser. Ça dure un petit coup, et puis après, ils repartent sur leurs petits problèmes à eux. C'est plus ça qui est difficile, en fait, parce qu'on sait que je pense que dans 5 ans, si on parlait de tel sujet avec eux, ils auraient de toute façon des autres réactions que maintenant, mais c'est aussi normal. À leur âge, ils sont un peu dans le début de l'adolescence, et puis tout tourne autour d'eux-mêmes.

• Et du coup, t'as déjà observé des réactions émotionnelles chez certains élèves lorsque tu abordes l'écologie, quand il y a un peu des problèmes ?

- Non, pas forcément. Plus des chocs, je ne sais pas trop quelle émotion ça peut être, quand ils sont plus choqués. Pas forcément de la tristesse, mais par exemple, on a parlé de l'eau, et puis on a vu la consommation d'eau par personne sur une journée en Suisse, par exemple. Ça les choquait de voir ces chiffres, par exemple.

• Donc pas forcément d'anxiété ou de tristesse ?

- Par exemple, par rapport à l'eau, ils n'avaient pas peur, ils ne se sont pas dit «Ah, on va manquer d'eau». Non, pas du tout. En fait, ils ne réfléchissent pas plus loin.

- Pas de discours fataliste, de questions un peu récurrentes ?
  - Non, non, pas vraiment.
- Et du coup, toute ta carrière, tu n'as pas eu un élève qui avait un peu d'inquiétude face au climat ou aux intempéries qui sont liées au réchauffement climatique ?
  - Si, j'en ai eu deux, mais c'était deux élèves HP. C'est vrai que souvent, les élèves HP, ceux que j'ai eus, ils se posent vraiment des questions hyper loin, et puis ça les angoisse presque. Ils s'imaginent vraiment dans le futur. « Oui, mais comment, puis ça, ça, ça ? » Alors qu'on est en train de parler d'un truc du moment présent, et puis ça les angoisse. Je trouve qu'eux, ils avaient pas mal d'anxiété, ce genre d'élèves en tout cas.
- Puis du coup, comment tu as réagi face à ça ?
  - Alors après, souvent, c'était un peu des questions absurdes. Je n'ai pas d'exemple là, mais des fois, c'est vraiment « Oui, mais si, si, si ». Et puis des fois, j'essaie un peu de leur dire que pour l'instant, on est là maintenant. Pour les rassurer, je leur dis d'aller se concentrer sur le moment présent.
- Puis ces inquiétudes, tu ne les as pas amenées dans une discussion collective ? Tu n'as pas partagé plus que ça ?
  - Non, pas forcément.
- Et tu as essayé de rediriger vers des actions concrètes ou pas forcément ?
  - Non, non.
- Et est-ce que tu avais déjà entendu parler du terme éco-anxiété ?
  - Non.
- Ah oui, jamais ?
  - Non. C'est quand j'ai vu ton mail. J'ai bien compris ce que c'était, mais c'est vrai que je n'avais jamais entendu comme ça dans une situation. Je ne sais pas s'il est dans le per, il parle de ce terme-là ?
- Non, il ne parle pas d'éco-anxiété. Mais il parle de l'éducation au développement durable. Il n'y a pas de branche spécifique où l'enseigner, mais ça doit être une transversalité. C'est censé traverser toutes les branches et pas seulement la géo et la science. C'est aussi pour ça que je fais mon travail là-dessus, parce que ça ne se passe pas du tout comme ça dans la plupart des cas. Tu penses que tu arriverais à reconnaître l'éco-anxiété chez tes élèves si tu la voyais ou pas forcément ?
  - J'ai l'impression que oui sur certains points. Après, ça dépend vraiment des élèves. Il y a certains élèves qui vont beaucoup parler, beaucoup exprimer leurs émotions, dire que ça les stresse, que ça les angoisse. Et il y en a qui pourraient ressentir justement de l'éco-anxiété,

mais sans qu'on le sache. Donc, ça dépend vraiment de chaque élève, je trouve. Mais c'est vrai que justement, ces élèves HP, ils disent vraiment ce qu'ils ont dans leur tête, parce que ça va très vite dans leur tête. Et du coup, ça ressort. Mais peut-être qu'il y a d'autres élèves qui ressentaient la même chose, puis je ne l'ai pas forcément constaté.

- Tu penses qu'avec les réseaux sociaux, le fait qu'on parle toujours de l'actualité, que ça ne va pas très bien avec le monde et l'état de la planète, tu penses que tout d'un coup, ça pourrait toucher de plus en plus d'élèves ?
  - Oui, je pense. Mais je pense que ça les touche vraiment s'il y a quelque chose qui les touche de près, en fait. Parce qu'ils ont vraiment du mal à se représenter. Je ne sais pas si tout d'un coup, dans l'actualité, il se passe un événement assez grave en lien avec l'écologie, mais à l'autre bout de la planète. Ça ne les touche pas, en fait. Ça va les toucher vraiment s'il se passe quelque chose à Delémont. J'ai l'impression, oui. Ils sont vraiment touchés personnellement ou dans leur famille. Vraiment quelque chose de proche, en fait. Ils leur parlent.
- Oui, ok. Et du coup, toi, ta posture, tu la décrirais comment quand t'enseignes l'écologie ? Tu te sens plutôt neutre, engagée, plutôt prudente ?
  - Je suis plutôt neutre, en fait. Je ne suis pas engagée. Moi-même, je ne suis pas quelqu'un de très engagée dans l'écologie, même si je devrais. Je le dis honnêtement. Mais du coup, je n'ai pas forcément un discours engagé. Après, c'est vrai que quand on parle de certains thèmes, je les sensibilise en leur montrant des faits un peu « choquants » sur le réchauffement climatique, la montée des océans, justement l'eau, la consommation d'eau, quand on tire l'eau, combien ça utilise d'eau, des choses qui peuvent être un peu choquantes. Mais je ne leur fais pas la morale sur plein d'éléments. Je suis plutôt neutre, je dirais.
- Puis, tu as déjà eu peur d'en dire trop, d'être un peu perçue comme partiale ?
  - Non, pas trop. Mais parce qu'aussi, je n'ai jamais eu de réaction de parents, de soucis vis-à-vis de ça, je pense. Peut-être que c'est vrai que si un parent avait réagi sur quelque chose que j'avais dit, je ferais vraiment beaucoup plus attention à ce que je dis, mais là, j'ai l'impression qu'il n'y a jamais eu vraiment de réaction.
- Oui, et puis si tu ne te sens pas plus engagée que ça, souvent, c'est les personnes très engagées qui ont peur d'en faire trop. Est-ce que tu adaptes ta manière d'enseigner ces thèmes pour éviter de générer de l'anxiété ?
  - Non, je dis les choses comme ça. Je réfléchis, mais non. Franchement, j'en parle comme si je parlais d'un problème de maths ou d'un truc enseigné clair. Je ne l'aborde pas forcément différemment.
- Du coup, tu utilises quelles ressources pour aborder ces sujets ?

- Franchement, j'utilise quand même beaucoup tous ces projets qu'ils nous proposent sur une année entière. Par exemple, il y a les bus de l'EPFL qui viennent une semaine dans la cour du château. Je profite de ça. En mois d'août, il y a le nettoyage de la vieille ville. On y participe, donc je profite aussi de ça. Il y a ces éléments-là. Sinon, dans mes cours à moi, je prépare mes cours sans forcément penser à l'écologie, mais elle est des fois présente ou pas. Mais je ne vais pas forcément faire des recherches là-dessus. J'utilise les moyens d'enseignement. J'utilise les choses moi. Mais il n'y a pas forcément d'autres éléments.

- Tu as déjà entendu parler d'Education 21 ?
  - Oui.
- Ça, tu l'utilises ou pas forcément ?
  - Non, non.
- Et du coup, tu penses qu'il faudrait plus que ça soit présent, cette éducation au développement durable ?
  - Honnêtement, je pense qu'il faut en parler, mais de manière très active, je pense qu'il faut surtout en parler au collège et dans les écoles après. Dans l'école primaire, il faut en parler pour apprendre des choses sur la terre, sur l'écologie, mais sans faire un discours « moralisateur ». Parce que c'est dur de les toucher à ce moment-là, je pense. Ils sont trop centrés sur eux-mêmes et ils sont trop petits, à mon avis. Et puis, ça vient plus de l'éducation de la famille, ça en fait. C'est plus un peu les valeurs qu'ils ont dans leur famille. Mais je pense qu'après, quand les enfants se développent plus leur identité, que ce soit au collège ou après, ils se détachent un peu de la famille, puis ils se font leur propre vision. Je pense que là, on peut vraiment agir, à mon avis, d'une manière plus active. Je ne dis pas qu'il ne faut pas en parler aux primaires, mais je pense que, par exemple, quand je leur dis qu'ils utilisent beaucoup d'eau sur une journée, un habitant en Suisse utilise 140 litres d'eau, ils ne vont pas se dire « ah oui, il faut peut-être que je fasse attention à ça, ça, ça ». Ils trouvent ça peut être choquant, mais la minute après, ils ont oublié. Je ne sais pas comment expliquer.
- Oui, ils sont assez autocentrés. Oui.
  - Après, je pense qu'il faut en parler des connaissances. Plus les connaissances, mais sans les actions, vraiment. Les connaissances... Par exemple, on ramasse les déchets, savoir qu'il faut trier les déchets, etc. Mais le lendemain, ils vont lancer leurs déchets par terre quand même. Mais ils savent quand même que ce n'est pas bien. Je ne sais pas comment expliquer. Donc, il faut quand même leur apprendre ce genre de choses. Et puis, peut-être que quand ils vont arriver au collège, et quand ils vont développer leur identité personnelle en grandissant, ils vont faire des choix. Et puis, ça va être peut-être « je vais trier des déchets, je ne vais peut-

être pas prendre l'avion parce que j'ai appris plein de choses sur l'écologie en lien avec les avions dans le monde ». Je n'en sais rien. Mais chacun va se développer de sa manière propre, je pense, plus tard.

- Et du coup, est-ce que tu souhaiterais avoir un soutien supplémentaire ou d'autres connaissances pour enseigner l'écologie et générer les émotions qu'elle pourrait générer ? Ou tu penses que ce que tu as comme ressource et ce que tu fais, ça te suffit ?
  - Alors, je serais toujours ouverte à avoir un truc assez clé en main qui parle aux élèves de cet âge-là. Mais après, pour l'instant, ça me suffit. Mais c'est vrai que s'il existait un truc hyper bien, avec des éléments pratiques... Parce que c'est une capacité transversale qu'on travaille, mais il n'y a pas vraiment un cours sur ça, on va dire.
- Est-ce qu'il ne manquerait pas du temps pour enseigner ça ?
  - Ah si, clairement, comme beaucoup de choses.
- Est-ce que s'il y avait une formation continue, ça t'intéresserait ? Ou tu ne dirais pas plus que ça ?
  - Honnêtement, vu la classe que j'ai actuellement et toutes les autres choses que j'ai à faire, je le laisserais clairement de côté. Mais dans une autre situation, au début de ma carrière, j'avais une classe où ils étaient hyper cool, ils voulaient faire plein de trucs, et je faisais plein de formations continues. Et j'avais trop envie de tester plein de choses. Je pense que oui, mais là, on a tellement d'autres difficultés que je pense que c'est en second plan. C'est dommage, mais c'est la réalité.
- Et du coup, des ressources officielles, des choses clés en main, tu pourrais utiliser si ça...
  - Oui, mais il faut vraiment que ça soit clé en main.
- Oui, ok. Et du coup, est-ce que tu as autre chose à ajouter concernant ton expérience ou ta perception des choses ?
  - Non, pas forcément. Peut-être aussi que j'ai enseigné dans un petit village au début de ma carrière, vraiment un tout petit village. Et maintenant, je suis quand même à Delémont, donc c'est quand même plus la grande ville. J'ai remarqué quand même une différence aussi peut-être au niveau des élèves. J'avais l'impression que dans les petits villages, ils étaient quand même plus concernés. Après, c'était il y a huit ans. Ça a peut-être changé en huit ans. Mais je trouvais qu'ils étaient plus concernés par ce sujet. Ils avaient plus de questions. Ils étaient plus ouverts que maintenant où ils sont plus centrés sur eux-mêmes et puis ça leur parle moins.
- Oui, et peut-être les petits villages, ils sont plus proches de la nature aussi.
  - Oui, justement. Justement, on allait en forêt, on faisait l'école en forêt. Maintenant, là, je l'ai fait l'année passée, mais cette année, je ne peux pas.

Donc, ça dépend aussi beaucoup de la classe et du climat. Oui, et puis des habitudes parce que justement, aller en forêt, je l'ai fait avec cette classe de village. On y allait chaque semaine. Et puis, ils avaient toujours du temps libre en forêt. Et en venant à Delémont, je suis allée quelques fois en forêt avec des élèves et je leur laissais toujours du temps libre parce que je savais dans le village qu'ils en avaient besoin. Et ils venaient vers moi et ils ne savaient pas quoi faire. Ils disaient, mais on fait quoi dans une forêt ? Ils savaient jouer, profiter de la nature. Je pense qu'ils n'ont pas l'habitude d'aller aussi en extérieur et même peut-être dans leur famille, d'être dehors, d'être par terre, d'observer la nature.

- Oui, c'est des sujets qui les concernent peut-être moins. Et puis du coup, voilà.
  - Oui, je ne sais pas. Tu avais d'autres questions ?
- Non. Tu veux ajouter encore quelque chose ?
  - Non, je crois que c'est toi qui as tout ce qui te fout. C'est tout bon.
- Merci beaucoup.
  - Parfait. J'espère que ça te va.
- Oui, c'est super.
  - Courage.
- Merci beaucoup. Bonne soirée.
  - Bonne soirée, à bientôt.

Annexe 4 : *Retranscription - enseignant C*

Entretien 3

- Enseignant C
- Emilie

- J'espère que je vais pouvoir t'aider.
- Pas de soucis. Donc ça sera retranscrit, mais anonymisé.
  - Oui, oui, pas de soucis.
- Alors, tout d'abord, est-ce que tu peux me décrire comment tu abordes les thèmes liés à l'écologie dans ta classe ?
  - Oui, alors en sciences naturelles, principalement, ou des fois en géographie, ça dépend un peu quelles leçons j'ai en environnement. Et puis, c'est très souvent, et c'est même toujours, avec les explorateurs de l'énergie. Les explorateurs de l'énergie, tu ne l'avais pas fait quand tu étais à l'école de Courtételle ? Tu n'étais pas dans ma classe ?
- Non.

- Tous les deux ans, en fait, parce que je suis ma classe sur deux ans, donc ça dépend si c'est en septième, des fois c'est en huitième, ça dépend un petit peu de ce que je veux travailler pendant l'année. Je fais le concours des explorateurs de l'énergie et on aborde un peu toutes les énergies renouvelables, les énergies non-renouvelables, telles que le pétrole, pourquoi on doit les abolir, qu'est-ce qu'elles représentent, qu'est-ce qu'elles font. Donc tout ça, on fait ce petit travail et puis de temps en temps, on gagne et puis de temps en temps, on perd. Ce n'est pas grave, ça leur permet de voir toutes les énergies renouvelables, ça leur permet aussi de voir les écogestes à faire pour être éco-responsable. Et puis c'est un thème qui nous prend, il y a 4-5 mois.

- C'est sous forme de concours ?
  - Oui, c'est un concours romand qui est sur toute la Romandie jusqu'à Genève et puis les meilleures écoles. Ça commence à partir du début septembre et puis au mois de janvier, ça fait septembre, octobre, novembre, décembre, janvier, c'est exactement ça, cinq mois. Au mois de janvier, il y a un petit test et puis ils le font via l'ordinateur, ils reçoivent des questions, ils doivent répondre. Après, ils ont une dernière question à développement, puis ils ont une quinzaine de questions en plus à choix multiples. Et puis ensuite, les meilleures classes, elles sont convoquées pour faire une finale à Yverdon. Et puis c'est sympa parce qu'il y a plusieurs classes qui se retrouvent et puis ils font des petits concours, ils ont des questions. C'est des concours aussi qui ne sont pas que sur un écran, mais c'est plein de petits postes un peu partout, puis ils font des expériences et ça c'est bien.
- Et tu utilises d'autres ressources ?
  - Alors si tu veux, ce concours, il y a déjà un bon paquet d'informations et puis ils nous donnent plein de ressources supplémentaires qui sont mises à jour chaque année. Donc je me reconnecte aux différents sites, je regarde ce qui a changé. Au début, les premières années que je faisais, il y avait trois éoliennes à Mont-Soleil, maintenant il y en a je ne sais pas combien. Donc ça évolue au fil des années et puis je vais toujours visiter quelque chose en plus, soit par exemple Mont-Soleil avec des éoliennes, soit une station au fil de l'eau, comme une station électrique au fil de l'eau, des choses comme ça.
- Et puis tout ce qui est du mer, tu utilises des fois ?
  - Malheureusement peu, du coup il y a tellement d'autres informations, je prends plutôt ce qu'il y a en dehors malheureusement. Des fois, si dans le MER, j'utilise quand même les moyens en sciences et environnement, en sciences naturelles, les moyens d'enseignement du Valais. Oui, là c'est aussi bien.
- Et est-ce que tu as déjà rencontré des difficultés en enseignant ces thématiques ?

- Alors, je dirais que j'ai été surprise en bien il y a 4-5 ans, dans le sens où surprise en bien et mal en fait. Bien de mon côté parce que les enfants étaient sensibles, je pense que c'était juste après le Covid. Je pense que ça, ça a créé des interrogations pour les gens aussi. Et puis ils étaient plus anxieux sur le climat et puis du coup plus intéressés à ce genre de thématiques. Et maintenant je dirais que les éco-gestes par exemple, il y a 5 ans, pour eux c'était normal, il fallait faire les éco-gestes, c'était très important. Et maintenant je trouve que ça retombe un petit peu et pourtant le climat ne va pas mieux. Je les sens moins anxieux qu'après le Covid, je dirais.

• Comme si le Covid avait un peu réveillé, ça avait montré ce qui ne jouait pas.

- Exactement.

• Et sinon, est-ce que tu t'es déjà dit qu'il manquait de temps pour enseigner cette éducation de développement durable ?

- Alors moi j'ai de la chance de travailler pour l'instant encore à 100%. Et puis je grignote des heures un peu partout.

• Donc tu fais aussi en maths, en français, enfin ça touche un peu tous les sujets.

- En français très souvent parce qu'il doit faire des petits exposés, donc ça touche l'expression orale. En maths pas trop, j'avoue pas trop. Peut-être la lecture de tableau. Mais voilà, je peux un peu dépasser sur mon horaire et puis prendre un petit peu des heures.

• Et t'arrives à lier, à faire un peu de l'interdisciplinarité ?

- Oui. J'ai pas réussi avec les maths, non. Sauf quand on travaille les maths en forêt, ça je le fais aussi.

• Sinon t'as déjà eu des problèmes de positionnement délicat ? Tu savais pas trop où te positionner ? Peur d'être traitée de militante ? Peur de pas en faire assez ?

- Alors j'ai jamais eu peur de ça. Honnêtement, je pense que je suis très pro-écosystème. Je suis probablement militante, mais je me suis jamais posé la question est-ce que je suis trop militante ? J'avoue, je me suis jamais posé cette question, mais c'est vrai que ça pourrait...

• T'as jamais eu des réactions d'élèves ou de parents ?

- J'ai jamais eu de réaction d'élèves ou de parents, non.

• Donc pas de peur d'être perçue comme militante ?

- Non, parce que moi je suis convaincue.

• Ok, et t'as déjà observé des réactions émotionnelles chez des élèves lorsque tu abordes l'écologie ?

- Oui, parce qu'il y a des enfants quand on parle de ce que consomme une voiture par exemple, oui mais madame, c'est quand même bien d'avoir une belle grande voiture, ça flash. Puis

quand on dit oui, mais regarde le train, on déplace plus de personnes, on utilise de l'électricité, mais on a plus de personnes et puis c'est le même nombre d'électricité pour tout le monde, toujours. Si on remplit les trains, c'est peut-être aussi un petit peu mieux que de chacun partir dans sa propre voiture. Mais j'ai jamais eu de réaction, la prof elle est débile, elle fait n'importe quoi. Non, je pense qu'ils sont encore jeunes et puis ils écoutent bien ce qu'on dit.

- Puis il y a déjà eu des réactions dans le sens où tu enseignes, tu donnes une information qui peut faire peur.
  - Oui, ça j'ai déjà eu. J'ai déjà eu avec des enfants qui ont eu très très peur, avec le nucléaire par exemple. Quand on a développé le nucléaire, là ça leur a fait très peur.
- Ok, et des réactions liées au réchauffement climatique ?
  - Quand on voit les impacts du réchauffement climatique, ça, ça fait peur à certains élèves, oui.
- T'observaient quoi comme réaction ?
  - Certains disaient du choses du genre, « bon ben alors ça sert plus à rien de vivre finalement », des choses même graves jusque-là. Et puis après, on développe puis on dit, moi je dis souvent, c'est vous qui allez trouver une solution, on va tous trouver une solution, on va aussi faire attention à l'écologie et puis si on fait tous attention, on arrivera à trouver une solution tous ensemble.
- Donc il y a déjà eu des discours assez fatalistes, l'anxiété aussi ?
  - Alors je dirais, cette anxiété je l'ai ressentie le plus, c'était après ce Covid. Je pense qu'ils ont eu aussi des informations, ils ont vu des choses, peut-être qu'ils ont pris le temps d'en parler à la maison aussi, je ne sais pas. Peut-être qu'ils étaient aussi plus devant les médias, plus informés.
- La tristesse ?
  - La tristesse, j'en vois pas beaucoup peut-être parce qu'ils sont, par rapport à ça, j'en vois pas beaucoup parce que je dirais que leur priorité quand même en 8H, c'est les filles, c'est les garçons, les garçons, c'est le sport et puis l'écologie, ça passe en secondes.
- Oui, ils sont encore assez égocentrés.
  - Oui, ils sont encore très égocentrés, exactement.
- Et tu as des exemples ou c'est que tout d'un coup tu as vu une réaction ou un thème que tu as abordé où c'est que tu t'es dit : il faut peut-être que je fasse attention à comment j'en parle pour ne pas inquiéter ?
  - Non, je ne peux pas dire comme ça. Je sais qu'il y avait des enfants qui étaient inquiets par rapport aux impacts. C'était aussi en rapport avec le début de la guerre en Ukraine, je me souviens. Et peut-être que j'avais, parce que probablement, je me souviens qu'on faisait le

même concours et puis on parlait aussi de toutes les bombes qui dégageaient beaucoup de CO2 et puis qui abîmaient aussi énormément toutes ces guerres, le climat. Et puis là, j'avais cessé de parler des guerres parce que ça faisait peur.

- Donc c'était plus la guerre qui faisait peur ?
  - Liée à la guerre qui détruisait beaucoup et puis qui faisait encore un impact écologique. Le tout, c'était trop négatif. Il fallait vraiment trouver des solutions positives plutôt que de parler des effets négatifs, si on veut. Et du coup, maintenant, je ne parle plus jamais des guerres. Je parle plutôt de ce qu'on peut faire, des éco-gestes, des choses où on peut être responsable de notre action pour le bien du climat.
- Et comment tu réagis quand un élève exprime comme ça une peur, une inquiétude face au climat ?
  - Ça, c'est difficile. Je ne sais pas si je réagis bien parce que je lui explique que ma foi, qu'on va trouver des solutions, comme je t'ai dit tout à l'heure, mais je ne suis pas sûre que ça a un grand impact sur son anxiété. Parce que, en fait, c'est ma parole et puis ce qu'on voit, c'est autre chose. Donc peut-être que ça ne lui suffit pas.
- Et puis des fois, tu as une des discussions que tu amènes au collectif ?
  - Oui, on fait des débats, souvent.
- Puis tu as parlé d'éco-gestes, donc c'est un peu des activités qui pourraient les rassurer.
  - Oui, mais en même temps, ça les rassure sans les rassurer. Parce qu'ils voient autour d'eux que pas forcément les adultes font ce qu'eux font. Et ça les rend encore plus vulnérables, enfin pas vulnérables, mais ça leur montre que finalement, il faut que tout le monde change. Et puis peut-être que ça les angoisse encore plus.
- Oui, parce que ça ne dépend pas d'eux.
  - Ça ne dépend pas d'eux. Ils ne peuvent pas changer le monde tout seul.
- Et du coup, tu les rediriges des fois vers les actions concrètes. Est-ce que tu as, parce qu'il y a la durabilité faible ou forte, enfin faible c'est les petits éco-gestes pour rassurer, et forte c'est remettre un peu en question tout ce qui se passe, un peu tous nos choix, nos décisions, et voir que tout est lié, est-ce que tu as l'impression de faire ça aussi ?
  - Alors c'est sûr, mais là on en parle pas du tout, de ce que peut faire la politique parce qu'ils sont encore jeunes. Et puis moi, je ne veux pas prôner la rébellion, tu vois. Je fais deux différences. Les gestes qu'on peut faire tous au quotidien, lents comme tu dis, mais aller se mettre la grève, ce genre de choses. Comme je ne suis pas militante jusque-là, et je suis plutôt contre ce militantisme où on dérange l'autre, je n'en parle pas. Donc ça, je ne parle jamais de ces gens qui se retrouvent pour aller faire des actions. Je parle par contre de Greta Thunberg,

ça toujours, qui milite d'une manière différente. On est aussi venu voir un spectacle qui a passé il n'y a pas longtemps, où il laissait parler les enfants, justement sur l'écologie aussi, un peu comme Greta Thunberg. C'était intéressant aussi.

- Et tu avais déjà entendu parler du terme éco-anxiété ?
  - Oui, éco-anxiété, oui. Mais par contre, les deux termes que tu m'as dit tout à l'heure, l'éco-anxiété...
- La durabilité faible et forte.
  - Ça, je n'avais jamais entendu ces termes-là.
- Oui, après c'est du vocabulaire spécifique à mon travail de Bachelor. Et du coup, tu as déjà reconnu une forme d'éco-anxiété chez certains élèves ?
  - Oui, je t'en ai parlé tout à l'heure, juste après le Covid. Et puis, en rapport aussi avec à quel point on avait vraiment parlé, à quel point on détruisait notre monde finalement, notre écosystème. Et puis, je dirais que les enfants les plus intelligents, et puis qui voient réellement la réalité, ça les rend anxieux.
- Et tu penses que ça va toucher de plus en plus d'élèves ?
  - Je t'aurais dit ça il y a cinq ans. Mais maintenant, je te dis que non. J'ai comme l'impression qu'il y a... Peut-être qu'il y a tellement de choses qui vont mal sur Terre, avec toutes les guerres qui ont éclaté partout, que finalement, je dirais que l'éco-anxiété est devenue moins importante. C'est moins la priorité. En fait, ils sont toujours anxieux, mais pas forcément sur l'environnement. Mais plutôt sur... Est-ce qu'on va être encore vivants ? Est-ce qu'ici, le pays va aussi finir en guerre, comme les autres pays, etc. ? Ça, c'est plutôt... Après, on peut imaginer aussi que cet été ou comme ça, il y aura de nouveau des... Des chaleurs intenses, des incendies de forêt. Ça, ça va peut-être aussi les relancer. Plus ça va devenir extrême, plus... Et surtout que cet hiver, on n'a pas eu un manque de neige flagrant. Et puis, ça, ils le ressentent. Quand ils ont un manque de neige, « Ah ben, il n'y a plus de neige, c'est normal, c'est le réchauffement du climat.» Mais dès le moment où... « Ah ben, tu vois, tout va bien. »
- Oui, en plus, maintenant qu'il fait aussi beau, ils ont juste envie d'aller dehors et ne réfléchissent pas plus loin.
  - Exact. Ils ont pu bober. Alors, quand ils ne peuvent pas bober en hiver, là, ça se pose ces questions-là. Mais quand, finalement, les conditions sont là, ils ne se posent plus de questions.
- Mais du coup, tu penses que ça va être un peu cyclique par rapport à ce qui se passe dans le monde et par rapport à...
  - Moi, je pense que ce qui les touche, c'est vraiment les choses qui sont proches d'eux. Donc, par exemple, Blatten, ça, c'est quelque chose qui les a touchés. Et ça, j'ai expliqué aussi

pourquoi la montagne, elle a dégringolé et qu'est-ce qui se passe, pourquoi avec le permagel qui, finalement, dégèle. Et ça, ils comprennent. Mais c'est encore plus loin, quand même. C'est proche, mais c'est loin. Il faut, par exemple, des bourrasques de vent qui démontrent, un toit à Courtételle. Alors ça, ça va les toucher. Et ça, ils vont se dire, ah mais mince, il faut faire attention, quand même, etc. Donc, vraiment, c'est des choses qui les touchent. Personnellement, ils sont encore tellement... Ils sont tous sur eux, quoi.

- Et du coup, tu décrirais comment ta posture lorsque tu enseignes l'écologie ? Plutôt neutre, engagée, prudente ?
  - J'arrive pas à être neutre. Malheureusement, je sais que je devrais être neutre, mais je suis quand même... Je sais que j'insiste sur ce qui est mauvais pour l'écologie. J'insiste sur l'avenir. Comment vont... Si on prend deux degrés, quelles seront les conséquences ? Et puis, on voit déjà les conséquences. Et j'insiste sur ça. Donc, je suis pas neutre.
- Et t'as déjà eu peur de trop en dire ?
  - Je me suis encore une fois... Je pense... J'ai pas eu peur de trop en dire, parce que c'est, encore une fois, ma conviction personnelle. Donc, je devrais probablement, si une fois, quelqu'un me... J'ai jamais eu le cas d'une personne qui soit climato-sceptique. Mais si j'avais une fois un élève climato-sceptique, dont les parents sont climato-sceptiques, et puis qui vient me faire toute une théorie du genre... Du genre à la Trump, quoi. Je sais pas comment je réagirais, mais je pense que j'essayerais de le convaincre du contraire, quoi. Et de lui prouver qu'il a tort, parce que moi, je suis convaincue du contraire. Donc, voilà. Donc, c'est vrai que je suis pas neutre.
- Mais du coup, ça pourrait impacter, quand même, ta manière d'enseigner actuelle. Peut-être que tu ferais plus attention...
  - Je pense pas que ça n'impacte... Non, parce que je suis convaincue d'une chose, et quand je suis convaincue d'une chose, je vais pas changer. À moins que ce soit le service de l'enseignement qui m'interdise de parler de ça. Alors là, dans ce cas-là, bon, bah...
- Ça va pas arriver, parce que du coup, c'est dans le PER.
  - Non, voilà. S'il m'interdisait, bon, bah... Je suis obligée de respecter mon chef suprême. Donc, voilà, mais... Voilà.
- Et du coup, est-ce que tu adaptes ta manière d'enseigner ces thèmes pour éviter de générer de l'anxiété? Ou alors, t'as dit, avant, tu parlais plus trop des guerres...
  - Voilà, c'est ça. C'est la seule chose, mais sans cela, je... Non, parce que j'insiste vraiment sur les choses positives qu'on peut faire, que tout le monde peut faire. Et ça, c'est vraiment important. Et je trouve que ce concours-là, il insiste aussi sur les points positifs. Et ça, c'est bien.

- Intéressant. Il y a des projets d'action ?
  - Oui, exactement.
- Parfait. Et quels sont, du coup, les outils ou ressources qui t'ont le plus aidé pour aborder ce sujet?
  - Ça varie chaque année, en plus. Je peux te donner ce livre, déjà, si ça t'intéresse.
- Ah, volontiers.
  - Je te fais... Soit tu passes à l'école, j'en ai un à l'école, soit c'est égal.
- Oui, mais je chercherai aussi, déjà, sur Internet voir s'il y a des choses.
  - Explorateur de l'énergie, ça s'appelle.
- OK. Et Éducation 21, t'as déjà regardé?
  - Éducation 21, j'ai encore pas regardé. C'était quoi, ça?
- C'est un site. Ils font aussi pas mal de projets. Il y a aussi des bourses pour les écoles, tout dépend de ce que tu fais. Ils peuvent t'aider. C'est assez bien suivi. C'est pas mal, aussi.
  - Je connaissais pas.
- Ils ont pas mal de trucs assez intéressants et variés.
  - OK.
- Donc t'as parlé aussi que tu faisais des débats. Est-ce que tu fais des projets en extérieur? Qu'est-ce que tu fais?
  - Je fais l'école en forêt, déjà. Pendant la semaine de l'école en forêt, on fait des petits projets, justement, écologiques aussi, à ce moment-là. Eh bien, quand on fait les explorateurs de l'énergie, il y a des projets qu'on réalise, par exemple, faire de l'électricité avec le courant, l'eau courante, ce genre de choses, ou avec du solaire. Je fais des petits projets comme ça. Ils ont fait des petites voitures solaires aussi, des choses comme ça.
- Ha cool. Du coup, tu dis que tu vas à l'école en forêt, mais régulièrement ?
  - Une semaine par année, Pronatura propose de faire des semaines entières en forêt. Et puis, quand je vais, je fais la journée en forêt, qu'il pleuve, qu'il vente, qu'il fasse beau. Je décide de faire toutes les leçons de la journée, mais de les faire en forêt. Donc, on n'utilise que des produits de la forêt pour faire des maths, pour faire le français, et tout.
- Et est-ce que tu intègres du coup un peu plus d'EDD ?
  - On essaie de prendre que des choses renouvelables, et puis pas des choses de la nature. Le but, ce n'est pas de déménager la classe.
- Sinon, tu ne vas pas plus que... En-dehors de cette semaine, tu ne vas pas...
  - Non, parce qu'il y a tellement de choses en 7-8, j'y arrive pas.

- Et que souhaiterais-tu avoir comme soutien supplémentaire pour enseigner l'écologie ou gérer les émotions des élèves ?
  - Alors moi, je trouve que depuis qu'ils nous ont retiré une heure de sciences naturelles pour faire une heure d'éducation numérique, je trouve qu'on marche un peu sur la tête, parce qu'en fait, on nous demande de faire de l'éducation numérique, donc d'aller travailler avec l'ordinateur et tout. On sait à quel point les ordinateurs et tout ce qui est éducation numérique bouffent de l'énergie, finalement. Et puis on prend l'essentiel de la vie sur Terre, qui est la bio. Donc pour moi, c'est clair et net : pouvoir avoir une heure de plus de sciences naturelles.
- Donc c'est plutôt un manque de temps. Sinon, au niveau des formations continues ?
  - Ça, je trouve qu'on a déjà beaucoup.
- Ça, tu t'es déjà intéressée ?
  - De nouveau, c'est un manque de temps pour faire une formation continue, parce que quand on travaille à 100%, c'est archi difficile de faire une formation continue.
- Et des ressources officielles ?
  - Là, j'en ai plein, il y en a pas mal.
- Donc ça ne te manque pas ?
  - Ça ne me manque pas. Je trouve que pour en trouver c’est pas compliqué non.
- Est-ce que tu peux rajouter autre chose concernant ton expérience ?
  - Non, ce que je fais aussi, c'est que j'ai ma fille qui est ingénieure en sciences de l'environnement, donc des fois, et puis comme elle travaille aussi sur Delémont, donc très souvent, je lui demande des coups de main ou des choses comme ça. Donc ça, c'est aussi sympa.
- Elle doit aussi avoir plein de ressources. Ça doit être super ! Je suis arrivée à la fin de l'entretien. Merci beaucoup.
  - Ça t'a aidée à quelque chose ?
- Oui, bien sûr !

Annexe 5 : *Questionnaire*

Questionnaire sur l'écologie

Ce questionnaire est anonyme (ne mets pas ton prénom). Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, réponds honnêtement en fonction ce que tu penses / ressens. Si tu ne comprends pas une question, demande à l'enseignant-e de te l'expliquer. Parfois tu peux cocher plusieurs réponses (c'est indiqué). Merci de répondre à toutes les questions !

1. Questions personnelles

1.1 Tu es :

☐ Une fille ☐ Un garçon ☐ Je préfère ne pas répondre

1.2 Quel âge as-tu ?

☐ 8 ans ☐ 9 ans ☐ 10 ans ☐ 11 ans

☐ 12 ans

---

2. Questions générales

2.1 À l'école, est-ce que tu entends parler des problèmes liés à l'état de la planète ? (Par exemple le réchauffement climatique, la pollution, la perte de biodiversité (disparition de plantes et d'animaux), …)

☐ Oui souvent ☐ Oui parfois ☐ Non pas vraiment

1.1 Lors de quelles leçons entends-tu parler de ces problématiques ? (Tu peux cocher plusieurs réponses).

☐ Géographie ☐ Histoire ☐ Sciences ☐ Français

☐ Maths ☐ Éthique et Histoire des religions ☐ Langues

Autre : _____

1

1.2 En dehors de l'école, est-ce que tu entends parler de la nature, du climat ou de l'environnement ?

☐ Oui souvent ☐ Oui parfois ☐ Oui mais rarement ☐ Non jamais

1.3 En dehors de l'école, **où** entends-tu parler de ces sujets ? (Tu peux cocher plusieurs réponses).

☐ À la télévision ☐ À la maison

☐ Sur internet / réseaux sociaux ☐ Avec mes amis

☐ Autre : _____

1.4 Est-ce que tu parles de l'environnement / l'état de la planète avec d'autres personnes ?

☐ Oui souvent ☐ Oui parfois ☐ Oui mais rarement ☐ Non jamais

---

2. Questions sur les ressentis

2.1 Est-ce que ces sujets (problèmes environnementaux, climat, …) t'intéressent ?

☐ Oui beaucoup ☐ Oui un peu ☐ Pas trop

☐ Pas du tout

Pourquoi ? _____

_____

_____

2.2 Est-ce qu'il t'arrive de penser aux problèmes environnementaux (pollution, changement climatique,…) ?

☐ Oui souvent ☐ Oui parfois ☐ Oui mais rarement ☐ Non jamais

2.3 Si oui le ou lesquels te semblent plus importants ? (pollution, perte de la biodiversité, montée des eaux, augmentation des phénomènes naturels (inondation, sécheresse,…). N'hésite pas à ajouter des éléments si tu as d'autres idées !

1. _____
2. _____
3. _____

2.4 Quand tu penses aux problèmes liés à l'environnement, comment te sens-tu ?

☐ Bien, pas d'inquiétude ☐ Un peu inquiet, mais ça va

☐ Inquiet ☐ Très inquiet

2.5 Qu'est-ce qui t'inquiète le plus au sujet de l'environnement ? (Si rien ne t'inquiète, écris « rien »)

_____

_____

_____

_____

2.6 En classe, quand on parle de l'environnement ou du climat, quelles émotions ressens-tu ? (tu peux cocher plusieurs réponses)

- ☐ 😃 Intéressé, curieux, tu trouves le sujet intéressant
- ☐ 😐 Content, motivé, ça te plaît d'en parler
- ☐ 😐 Rien de particulier, tu te sens neutre, normal
- ☐ 😒 Ennuyé, le sujet ne t'intéresse pas
- ☐ 😟 Inquiet, cela te stresse un peu, ça te fait peur
- ☐ 😢 Triste
- ☐ 😡 En colère, tu es fâché que ces problèmes existent
- ☐ 🤦 Découragé, tu te sens impuissant (comme si tu ne pouvais rien faire)

---

3. Futur

3.1 Comment imagines-tu la planète Terre dans 10 ans ? (par rapport à l'environnement, la nature et son état)

_____

_____

_____

_____

3.2 Penses-tu qu'il y a des solutions à ces problèmes ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Si oui, lesquelles :

_____

_____

_____

4. Pour terminer (facultatif)

   4.1 Quelque chose à ajouter ? Si tu veux, tu peux écrire ici ce que tu ressens ou ce que tu penses par rapport à l'environnement.

_____

_____

_____

_____

Annexe 6 : *Résultats des questionnaires*

Vous trouverez les résultats grâce au lien suivant :

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1JULRIOAryK93hAM4tR5BIYu93idsgQ4t/edit?usp=drive_link&ouid=106421324899223329421&rtpof=true&sd=true