

Alain Pache, Nadia Lousselet
Marco Barroca-Paccard, Philippe Hertig (DIR.)



Intégrer l'éducation à la durabilité dans une Haute École

Formation des enseignant·e·s
et transformation institutionnelle

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2026
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.00699

ISBN papier 978-2-88930-798-2

ISBN PDF 978-2-88930-799-9

ISBN ePub 978-2-88930-800-2

Les Éditions Alphil bénéficient d'une contribution structurelle de l'Office fédéral de la culture pour les années 2026-2028.

Cet ouvrage est publié grâce au soutien de la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

hep/

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition : Diane Tappy

Philippe Gay, HEP Vaud
Rebecca Shankland, Université Lumière Lyon 2
Catherine Audrin, HEP Vaud
Nicolas Burel, HEP Vaud
Valérian Cece, HEP Vaud

**Émotions et éducation à la durabilité :
les émotions comme source de changement
sans épuiser les ressources cognitives**

Résumé

Dans un contexte de crise climatique marqué par de fortes tensions, les émotions peuvent complexifier l'éducation à la durabilité (ED). Ce chapitre explore comment composer au mieux avec les émotions susceptibles de freiner l'ED, en particulier lorsque leur intensité devient excessive (p. ex., gérer l'écoanxiété qui mobilise des ressources cognitives nécessaires à la réflexion et à l'action). Par ailleurs, nous proposerons des pistes pour développer le pouvoir d'agir en s'appuyant sur le rôle important et motivant de certaines émotions positives comme l'intérêt ou la fierté qui encouragent l'action et l'engagement, à travers l'éco-bien-être par exemple. Au-delà de leur valence, nous montrerons comment les

émotions peuvent être une source d'inspiration et de créativité, tout en stimulant l'engagement, la détermination et la persévérance. Enfin, nous présenterons les compétences émotionnelles susceptibles de soutenir l'ED.

Abstract

In the current emotionally charged and tense context of the climate crisis, emotions can complicate education for sustainability (ES). This chapter aims to explore how best to manage difficult emotions that may hinder ES, particularly when their intensity becomes overwhelming (e.g., coping with eco-anxiety, which consumes cognitive resources necessary for reflection and action). Additionally, we will propose strategies to enhance agency and leverage the motivating role of certain positive emotions, such as interest or pride, that encourage action and engagement, for instance through eco-well-being. Beyond their valence, we will demonstrate how emotions can help overcome obstacles, serve as a source of inspiration and creativity to expand the range of solutions and actions, and foster engagement, determination, and perseverance. Finally, we will present emotional competencies that can support ES.

Introduction

Omniprésentes en classe, les émotions peuvent se révéler d'autant plus vives dans les enjeux liés à l'éducation à la durabilité (ED). À titre d'illustration, 84 % des 10 000 jeunes (16-25 ans) de dix pays rapportaient récemment une inquiétude modérée à extrême concernant les changements climatiques (Hickman *et al.*, 2021). Ces chiffres semblent évoluer en parallèle de communications scientifiques, politiques et médiatiques pointant régulièrement les menaces écologiques et sociales (atteinte des limites planétaires, remise en question de besoins sociaux).

Dans ce contexte, il semble important de tenir compte des effets des émotions liées à l'ED, non seulement pour en réguler les effets délétères, mais également pour en potentialiser les effets positifs, aussi bien du côté des enseignants que des élèves.

1. ED et émotions : entre écoanxiété et éco-bien-être

Bien loin d'un simple transfert de connaissances scientifiques, les approches les plus récentes de l'ED proposent une vision holistique de la thématique intégrant des facteurs cognitifs, métacognitifs, mais également sensibles et émotionnels (Pache *et al.*, 2023). Une telle éducation implique en effet de jongler avec différentes émotions et sentiments, voire de fonder certaines pratiques éducatives sur les affects (Brosch, 2021 ; Gey *et al.*, 2022 ; Pellaud *et al.*, 2021).

Nous ne distinguerons pas ici les différents phénomènes affectifs (p. ex., émotions, humeurs, sentiments) que d'autres ont déjà bien précisés (Sander, 2013 ; Sander & Scherer, 2009 ; Scherer, 2005). À notre sens, tout état émotionnel est important à considérer en ED. Un phénomène affectif peut être vu comme un processus en deux étapes comprenant l'élicitation de l'émotion et la réponse émotionnelle (Sander, 2013). Plus spécifiquement, certains modèles suggèrent qu'une émotion se compose de cinq phénomènes qui se coordonnent rapidement (Sander, 2013 ; Sander & Scherer, 2009) :

- 1) l'évaluation de la situation – par exemple, penser que la nature est magnifique ou percevoir des dynamiques sociales et climatiques actuelles comme menaçantes ;
- 2) l'expression de ce que l'on ressent – par exemple, sourire ou plisser les yeux ;
- 3) la réaction corporelle – par exemple, le cœur bat plus vite et la respiration est plus ample ;
- 4) la tendance à l'action, c'est-à-dire ce que l'on souhaite faire – par exemple, vouloir prendre soin de cet endroit ;
- 5) l'émergence d'un ressenti subjectif – par exemple, éprouver de la fierté ou de l'anxiété.

L'ED peut être considérée comme activatrice de nombreuses émotions. L'élicitation de l'émotion se produit lorsque des événements externes ou internes déclenchent une réaction émotionnelle chez un individu. Cette réaction peut être agréable (valence positive) ou désagréable (valence négative), et elle est influencée par divers facteurs, tels que les motivations

du moment, les expériences passées ou les croyances personnelles (Sander, 2013; Sander & Scherer, 2009). Dans le cas de l'ED, par exemple, l'évocation des complications liées à la pollution (élicitation) peut susciter de la peur ou de la colère (réponse). Pour considérer la valence inverse, un sentiment de connexion avec un lieu et une communauté peut engendrer de la gratitude (p. ex., envers la nature), de l'intérêt, de la joie, de l'admiration ou encore de la fierté (p. ex., d'avoir réussi à maintenir cet endroit aussi intact). À noter encore que le même événement ou stimulus peut déclencher des émotions différentes selon les motivations ou croyances des individus. Ainsi, certains enjeux de biodiversité peuvent susciter de l'anxiété chez une personne qui se sent impuissante face à cette perte et la perçoit comme une menace, tandis qu'ils susciteront de l'enthousiasme chez un-e autre qui voit ces enjeux sous l'œil de défis réalisables.

La littérature portant spécifiquement sur les réactions affectives face à l'ED fait également la distinction entre les réactions désagréables et agréables, notamment en faisant appel à l'écoanxiété (pour une revue, voir p. ex., Boluda-Verdú *et al.*, 2022) et l'éco-bien-être (p. ex., Reese & Myers, 2012).

Très étudiée et mentionnée de manière exponentielle ces dernières années, l'écoanxiété peine pour autant à être définie de manière consensuelle et n'est pas (encore) répertoriée comme un trouble mental officiel (Brophy *et al.*, 2023). L'écoanxiété est aujourd'hui couramment utilisée comme un terme relativement générique caractérisé par des réactions marquées d'inquiétude – parfois entremêlée de colère, de tristesse, voire de culpabilité – face aux menaces globales du changement climatique, et plus généralement, de la dégradation de l'environnement et des crises sociales. L'écoanxiété regroupe ainsi des états affectifs déplaisants aux causes et conséquences pourtant distinctes. Dans leur ensemble, ces affects négatifs ont des effets délétères sur la santé mentale (p. ex., autres problématiques liées au stress et aux états anxieux, symptômes dépressifs), en particulier chez les plus jeunes (Boluda-Verdú *et al.*, 2022). L'amalgame avec les troubles de l'anxiété – qui renvoient à la surévaluation nette d'un danger parfois sans stimulus identifiable – reste à relativiser dans la mesure où, malgré des symptômes communs, l'écoanxiété se rapporte à un danger documenté, global, et précisément identifié.

Dans un registre opposé, mais moins en vogue, l'éco-bien-être repose sur de nombreux bienfaits de la nature sur la santé mentale et physique (p. ex., réduction du stress, amélioration de la concentration et de la productivité) en se référant au fait d'apprécier la nature, la respecter et s'en émerveiller (Reese & Myers, 2012). Cela conduit à un sentiment de connexion avec l'environnement naturel et à l'amélioration du bien-être.

2. Vers une taxonomie des émotions pour inciter à l'action

En nous appuyant sur d'autres modèles ayant cherché à catégoriser les émotions (Sander, 2013; Sander & Scherer, 2009), l'écoanxiété et l'éco-bien-être peuvent être opposés sur une première dimension des émotions: la valence (agréabilité). Cette polarisation peut s'accompagner de conséquences importantes pour l'ED. En effet, si l'anxiété et la tristesse, *a fortiori* quand elles sont intenses, tendent à paralyser notre prise de décision, notre réflexion et nos comportements; les émotions plaisantes aident à élargir notre répertoire de pensées et d'actions (Fredrickson, 2013; Fredrickson & Branigan, 2005). Cet élargissement permet ainsi d'explorer de nouvelles possibilités (p. ex., faire preuve de créativité ou penser de nouvelles perspectives) et de construire des ressources personnelles (p. ex., élaborer des compétences, renforcer son pouvoir d'agir, repérer les opportunités qui se présentent face à une difficulté). Nous postulons ainsi que ces ressources offrent un appui précieux pour faire face aux défis inhérents à l'ED et renforcer la résilience face aux émotions désagréables provoquées par ces menaces.

Au-delà de la valence, une deuxième dimension permet de caractériser les émotions: leur degré d'activation (énergie). Les recherches sur la distinction entre les émotions qui favorisent l'approche (p. ex., fierté ou plaisir, mais également colère ou agacement) *versus* celles qui induisent l'évitement (p. ex., peur, découragement ou dégoût) pourraient ainsi éclairer une ED qui vise à mettre en action plutôt que de paralyser les individus.

Ces deux dimensions – valence et activation – permettent de situer différentes émotions dans un espace bidimensionnel selon leur

Enfin, si la valence émotionnelle influence la relation à l'ED, les formateur·rice·s et enseignant·e·s doivent également considérer l'existence d'un biais de négativité, c'est-à-dire une inclination naturelle à percevoir ce qui pourrait être menaçant dans notre environnement (Baumeister *et al.*, 2001). Dans le cas présent, cette propension peut entraîner une concentration excessive sur les aspects négatifs, intensifiant ainsi les ressentis désagréables et alimentant en retour les réactions dysfonctionnelles.

Développer des compétences de caractérisation des émotions ressenties et de gestion des situations émotionnelles revêt donc un enjeu important pour s'adapter aux difficultés rencontrées (Cipriano *et al.*, 2023 ; Villares *et al.*, 2023) et préserver son pouvoir d'agir dans la perspective de l'ED.

3. Développer les compétences émotionnelles au service de l'ED

Bien que les études portant sur les liens entre compétences émotionnelles et ED n'en soient qu'à leurs débuts, les défis écologiques majeurs de notre société nécessitent de composer au mieux avec les émotions impliquées dans les problématiques d'ED.

Mikolajczak *et al.* (2020) définissent deux aspects des compétences émotionnelles : l'un orienté vers soi-même (intrapersonnel) et l'autre orienté vers autrui (interpersonnel). Le modèle identifie cinq compétences clés qui peuvent être développées de manière spécifique dans la formation des enseignant·e·s et renforcées grâce à des activités menées avec les élèves :

- Identifier ses propres émotions et celles d'autrui (p. ex., labelliser précisément les émotions) ;
- Comprendre ses émotions et celles d'autrui (p. ex., comprendre les causes et les conséquences de la peur pour agir de manière à nous adapter au mieux à la situation) ;
- Exprimer ses émotions et faciliter l'expression des émotions de l'autre (p. ex., partager de la tristesse peut constituer un moyen efficace pour faire évoluer une situation) ;

- Réguler ses propres émotions (p. ex., gérer les situations susceptibles de déclencher des émotions désagréables) et aider autrui à le faire (p. ex., proposer des méthodes favorisant la diminution de l'intensité émotionnelle);
- Utiliser ses émotions et celles d'autrui (p. ex., s'appuyer sur les informations émotionnelles pour prendre des décisions adaptées à la situation).

Différents programmes d'interventions s'appuyant sur ce modèle ont démontré leur efficacité dans le développement des compétences émotionnelles (p. ex., Kotsou *et al.*, 2011 ; Nelis *et al.*, 2009).

Identifier et comprendre ses émotions

Avec ces cinq compétences, il apparaît pertinent de travailler en premier lieu sur l'identification des émotions, afin de caractériser les ressentis et les tendances à l'action qui y sont associés. L'enseignant-e pourra intégrer ce type de travail lors de séquences pédagogiques sur des thématiques liées à la durabilité : « Est-ce que la chaîne d'événements que vous avez étudiée vous fait plutôt ressentir de la colère ou de la tristesse ? » En effet, un élève qui se sent mal face à une problématique d'ED pourrait adopter une posture d'évitement si la tristesse prédomine, alors qu'il pourrait être mobilisé dans l'action si la colère l'emporte. Il convient toutefois de rappeler qu'aucune émotion n'est meilleure qu'une autre : la tristesse peut aussi constituer un moteur d'action, en aidant à prendre conscience de ce qui compte vraiment pour nous et en incitant à agir en cohérence. En revanche, si ces émotions deviennent trop intenses, elles risquent de susciter des actions inadaptées (p. ex., sombrer dans l'apathie ou attaquer des personnes qui détériorent l'environnement).

Une deuxième étape peut consister à développer la compréhension des émotions, en cherchant à distinguer la cause profonde d'un état affectif et le déclencheur de cet affect. Par exemple, un élève qui panique à l'idée d'évoquer l'ED peut couvrir une anxiété plus généralisée (Boluda-Verdú *et al.*, 2022), ce qui nécessitera un travail adéquat pour répondre à son

besoin de sécurité. À l'inverse, il sera tout aussi important d'analyser les spécificités qui pourraient pousser un élève à ressentir de l'écoanxiété sans être pour autant sujet à un mal-être émotionnel plus global (p. ex., prise de conscience des risques, confrontation directe à des phénomènes climatiques extrêmes).

Ces premiers piliers des compétences émotionnelles – identifier et comprendre – constituent ainsi des bases utiles pour la suite du développement des compétences émotionnelles – exprimer, réguler et utiliser de manière adéquate ces émotions – en vue de favoriser une ED efficiente du point de vue des apprentissages et des actions mises en œuvre.

Exprimer ses émotions

Au niveau de l'expression des émotions, la méthode de Pennebaker (2000, cité par Mikolajczak *et al.*, 2020) consiste à écrire ou verbaliser ses ressentis, aidant ainsi à réduire l'intensité des émotions. Cette procédure peut cibler les émotions liées à l'ED et être proposée à la suite d'une séquence d'enseignement sensible (p. ex., changement climatique en géographie) :

- 1) Proposer aux élèves d'écrire pendant au moins 15 minutes par jour (au moins trois jours consécutifs) sur leurs préoccupations (p. ex., climat, déforestation, biodiversité, pollution) ;
- 2) Écrire de manière continue, sans se soucier de la grammaire et sans se censurer, pour exprimer librement ses émotions ;
- 3) Chaque mois, revoir ce qui a été écrit ou enregistré pour observer comment les pensées et les ressentis évoluent par rapport à l'ED.

En utilisant des principes assez similaires visant à diminuer l'écoanxiété en contexte éducatif, Desmarais *et al.* (2022) suggèrent différentes stratégies axées sur les émotions afin de « permettre à la personne écoanxieuse de nommer et de comprendre ses émotions, et de reconnaître leur légitimité » (p. 2). Selon ces auteurs, il s'agit notamment de créer des espaces d'exploration émotionnelle et de discussions, tant individuellement qu'en groupe. Dans ces échanges, il est crucial de (1) reconnaître et valoriser le

courage des élèves qui osent examiner et partager des émotions difficiles et (2) souligner le caractère normal et la légitimité des émotions ressenties. Ces moments d'échange permettent de valider les vécus émotionnels, de leur donner du sens et de favoriser la réflexion partagée autour de ces ressentis. À noter enfin que ces discussions doivent offrir des opportunités de prendre soin de soi et respecter les besoins individuels.

Comme mentionné plus haut, les compétences émotionnelles ne renvoient pas uniquement à un versant intrapersonnel, mais intègrent également des compétences dites interpersonnelles, c'est-à-dire orientées vers autrui. Parmi celles-ci, la capacité à identifier, comprendre et écouter les émotions d'autrui apparaît également comme intéressante dans la perspective d'une ED. Cela renvoie notamment à la notion voisine d'empathie, régulièrement évoquée dans les modèles de compétences relatifs à l'ED, qui consiste à reconnaître et comprendre autrui et ses états affectifs. Font *et al.* (2016) considèrent en effet une empathie orientée vers la durabilité comme un concept clé qui façonne les relations entre l'être humain et son entourage. Ils proposent ainsi de concevoir l'empathie comme la capacité à comprendre ses semblables, mais également comme une empathie avec la nature. Les auteurs suggèrent d'utiliser des formes de jeu permettant le développement d'une empathie orientée durabilité. Ainsi, des jeux de rôles – en arts visuels ou en français, par exemple à travers un texte biographique fictif – pourraient être expérimentés pour de jeunes élèves afin de se mettre à la place d'autres individus situés dans leurs espaces proches (p. ex. d'autres élèves du même village), lointains (p. ex. des élèves d'un autre continent), ou encore de la faune (l'ours sur sa banquise en constante diminution) et de la flore (la forêt exposée à des hausses de températures). Dans cette approche, un travail sur l'empathie serait donc au service de l'ED, confirmant le levier que peuvent représenter les émotions dans ce champ éducatif.

Réguler ses émotions

Si exprimer et écouter les émotions aide à mieux les gérer, la régulation émotionnelle peut également être mise en œuvre plus directement pour augmenter ou diminuer l'intensité des ressentis.

Parmi les nombreuses stratégies de régulation émotionnelle que les individus utilisent – consciemment ou non –, certaines s'avèrent inadaptées car elles augmentent les émotions désagréables et le stress, en particulier sur le plus long terme. C'est le cas, par exemple, de la volonté d'éviter ou de supprimer toutes émotions désagréables liées à l'écologie ; de dramatiser, ruminer ou ressasser continuellement les problèmes et risques liés aux changements climatiques ; ou encore de se blâmer ou blâmer autrui pour la détérioration de notre planète. L'enjeu consiste donc à identifier ces mécanismes et à rompre avec eux pour mettre en place des stratégies plus adaptées. Ces stratégies de régulation émotionnelle, qui permettent de diminuer les ressentis désagréables (Jermann *et al.*, 2006), incluent notamment

- la centration positive (penser à des choses joyeuses et plaisantes plutôt qu'à l'événement négatif) ;
- la centration sur la planification (penser aux étapes à franchir et à la façon de gérer l'événement négatif) ;
- la réévaluation positive (donner une signification positive à l'événement en matière de développement personnel) ;
- la mise en perspective (relativiser la gravité de l'événement) ;
- l'acceptation (accepter l'expérience telle qu'elle se présente, sans lutte contre-productive qui épuise les ressources permettant de s'adapter au mieux aux situations rencontrées).

Différentes méthodes, issues notamment de la psychologie positive, se révèlent efficaces pour réguler les émotions et favoriser le passage à l'action (Seligman *et al.*, 2009 ; Shankland & Rosset, 2017). Parmi elles, le développement d'une attitude de gratitude ou d'une orientation reconnaissante, qui consiste à prêter attention aux aspects positifs du quotidien (Emmons & McCullough, 2003 ; Shankland, 2016) peut se révéler particulièrement adapté dans le cadre de l'ED.

Différentes recherches ont montré l'efficacité, sur le bien-être, d'apprendre à repérer les intentions bienveillantes, à en évaluer le coût et à reconnaître la valeur des bienfaits procurée par ces gestes (p. ex., Froh *et al.*, 2014). En ED, de telles intentions bienveillantes peuvent concerner des actions ou des intentions liées à l'écologie ou à une justice sociale.

Dans le même registre, le journal d'attention reconnaissante ou de gratitude permet de réorienter l'attention vers les aspects positifs de l'existence. Ce type de journal peut se focaliser sur des thématiques liées à l'ED afin de nous entraîner à repérer les aspects positifs de son environnement et viser un éco-bien-être.

Une consigne à donner aux élèves pourrait être la suivante :

Il y a beaucoup de choses dans la nature, petites ou grandes, pour lesquelles nous pouvons éprouver de la reconnaissance¹. Repensez à la semaine qui vient de s'écouler et écrivez sur les lignes ci-dessous jusqu'à cinq choses de la nature pour lesquelles vous éprouvez de la gratitude ou de la reconnaissance.

Dans ces exercices, le point crucial consiste à repérer chaque jour de nouvelles choses dans la nature que nous négligeons alors qu'elles contribuent à notre bien-être.

Utiliser ses émotions

Enfin, concernant l'utilisation des émotions, il est essentiel de comprendre que celles-ci peuvent jouer un rôle crucial dans la prise de décisions liées à des comportements durables. Reese et Myers (2012) proposent différentes façons d'amorcer délibérément une forme d'éco-bien-être basé sur des émotions telles que la joie, le plaisir ou l'intérêt. Les enseignant-e-s et les élèves pourraient utiliser ces émotions pour promouvoir des comportements durables en répondant aux questions suivantes :

- Décrivez l'un de vos premiers souvenirs dans la nature. Était-ce un souvenir associé à des pensées et des sentiments positifs ou négatifs ?

¹ Dans le cadre de l'ED, la gratitude peut se tourner vers la nature en général, mais il peut être intéressant, dans le cadre de l'écoanxiété, d'orienter la gratitude envers les actions propices à la protection de l'environnement.

- Qui vous a initié·e à la nature lorsque vous étiez enfant ? Quelle était leur perception de la nature ? Avec qui l'avez-vous partagé ?
- Quelles pensées et émotions ressentez-vous généralement lorsque vous êtes dans la nature ?
- À quel point est-il important pour vous de participer à des comportements respectueux de l'environnement, tels que le recyclage ? À quelle fréquence ?
- En quoi le fait d'avoir passé du temps dans la nature a-t-il influencé vos relations avec les autres personnes de votre entourage ?
- En quoi le fait d'avoir passé du temps dans la nature affecte-t-il votre capacité à vous connecter à quelque chose de plus grand que vous-même ?

Pour restaurer une connexion avec la nature, ces auteurs insistent sur l'importance d'aider à prendre des mesures pour renforcer l'identité environnementale tout en améliorant le pouvoir d'agir.

Par exemple, les enseignant·e·s peuvent aider les élèves à :

- identifier des pratiques quotidiennes pour lesquelles ils ou elles pourraient ressentir de la culpabilité (p. ex., se faire amener en voiture ou prendre des bains tous les jours, acheter des bouteilles en plastique) ;
- comprendre le système plus global qui explique pourquoi nous sommes exposés à ces difficultés (pression économique, circuit de fabrication des produits) ;
- explorer les alternatives (p. ex., les transports en commun ou la marche, prendre de courtes douches, réduire la consommation de produits à usage unique, utiliser des bouteilles en aluminium et réutilisables) ;
- et comment ces alternatives contribuent à se sentir mieux et davantage en contact avec la nature.

Ces sentiments de connexion à la nature et au monde, de même que la gratitude ou les éléments positifs relevés, pourront ainsi constituer des points de départ dans des discussions en groupe visant à prendre confiance et agir en faveur d'actions durables pour l'environnement.

En résumé, cette troisième partie aborde le développement des compétences émotionnelles essentielles pour l'ED. Selon Mikolajczak *et al.* (2020), ces compétences se divisent en intrapersonnelles et interpersonnelles, englobant la capacité à identifier, comprendre, exprimer, réguler et utiliser efficacement les émotions. L'entraînement spécifique de ces compétences ainsi que leur application dans des activités pédagogiques avec les élèves ont démontré leur efficacité à travers divers programmes d'intervention. Nous suggérons de débiter par l'identification et la compréhension des émotions pour ensuite mieux exprimer, gérer et utiliser les réactions émotionnelles face aux enjeux de durabilité. Certaines méthodes encouragent l'expression des émotions dans le but d'en diminuer l'intensité, tandis que l'adoption de stratégies de régulation émotionnelle peut améliorer le bien-être et renforcer la capacité à agir face aux défis écologiques. Enfin, l'utilisation des émotions pour renforcer l'engagement en faveur de comportements durables, associée à l'empathie orientée vers la durabilité et à la gratitude envers la nature, favorise une connexion respectueuse avec l'environnement, propice à des actions conscientes et durables.

Conclusion

En conclusion, dans la mesure où l'ED constitue une expérience intrinsèquement liée aux émotions, le développement des compétences émotionnelles y joue un rôle crucial. Cette approche devrait éviter la stigmatisation individuelle et la fatalité, en privilégiant une didactique orientée vers des solutions (c'est-à-dire ne s'arrêtant pas au constat des enjeux sociaux et environnementaux actuels, mais en se projetant sur des perspectives transformatives). En mettant l'accent sur les émotions, l'objectif est de renforcer le sentiment de pouvoir d'agir chez les élèves tout en développant des compétences émotionnelles qui favorisent une compréhension plus profonde et empathique des enjeux mondiaux. La formation des enseignants gagnerait ainsi à renforcer leurs compétences émotionnelles, afin non seulement d'accroître celles des élèves, mais aussi parce que les compétences émotionnelles à développer sont similaires pour les deux publics, adaptées au cas par cas selon les besoins de chacun. De

plus, un enseignant devrait maîtriser les compétences émotionnelles qu'il s'efforce de transmettre pour favoriser un effet boule de neige (et avec le réchauffement climatique, profitons-en avant qu'il ne soit trop tard).

Bibliographie

- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. D. (2001). Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>.
- Boluda-Verdú, I., Senent-Valero, M., Casas-Escolano, M., Matijasevich, A. & Pastor-Valero, M. (2022). Fear for the future: Eco-anxiety and health implications, a systematic review. *Journal of Environmental Psychology*, 84, 101904. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101904>.
- Brophy, H., Olson, J. & Paul, P. (2023). Eco-anxiety in youth: An integrative literature review. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(3), 633-661. <https://doi.org/10.1111/inm.13099>.
- Brosch, T. (2021). Affect and emotions as drivers of climate change perception and action: A review. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 42, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.02.001>.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>.
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>.
- Font, X., Garay, L. & Jones, S. (2016). A Social Cognitive Theory of sustainability empathy. *Annals of Tourism Research*, 58, 65-80. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2016.02.004>.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>.

- Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. Dans *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>.
- Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., Leggio, H. & Wood, A. M. (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*, 43(2), 132-152.
- Gey, N., Pellaud, F., Blandenier, G., Lepareur, C., Massiot, P., Shankland, R. & Gay, P. (2022). Assessment of cross-cutting competences in education for sustainable development: Example of the Swiss research project transformations. *Environmental Education Research*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2136362>.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C. & Susteren, L. van. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863-e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3).
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M. & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 126-131. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.2.126>.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839. <https://doi.org/10.1037/a0023047>.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles* (2^e ed.). Dunod.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>.
- Pache, A., Gey, N., Lousselet, N., Mühlematter, Y., Blandenier, G., Massiot, P., Pellaud, F. & Gay, P. (2023). Research approaches in ESD/ESE: Reflections

- of Swiss researchers. *Environmental Education Research*, 29(8), 1170-1185. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2225809>.
- Pellaud, F., Shankland, R., Blandenier, G., Dubois, L., Gey, N., Massiot, P. & Gay, P. (2021). The Competencies That School-Leavers Should Possess in Order to Meet the Challenges of the 21st Century. *Frontiers in Education*, 6, 660169. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.660169>.
- Pihkala, P. (2020). Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability*, 12(19), Article 19. <https://doi.org/10.3390/su12197836>.
- Reese, R. F. & Myers, J. E. (2012). EcoWellness: The Missing Factor in Holistic Wellness Models. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 400-406. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00050.x>.
- Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A. & Gentaz, É. (2019). Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans: Étude exploratoire. *L'Année psychologique*, 119(3), 291-332. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.193.0291>.
- Richard, S., Gay, P. & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant-e? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25(1), 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>.
- Sander, D. & Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Sander, D. (2013). Models of Emotion: The Affective Neuroscience Approach. Dans J. Armony & P. Vuilleumier (Éds.), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience* (pp. 5-54). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511843716.003>.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>.
- Shankland, R. (2016). *Les pouvoirs de la gratitude*. Odile Jacob.

- Shankland, R. & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>.
- Villares, E., Brigman, G., Carbonneau, K., Bowers, H. & Lemberger-Truelove, M. E. (2023). The Effects of the Student Success Skills Program on Academic Achievement and Social-Emotional Skills and Competence: A Meta-Analysis. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 9(2), 192-204. <https://doi.org/10.1080/23727810.2023.2236144>.

Achevé d'imprimer

en avril 2026

pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Diane Tappy

Face à l'urgence et à la complexité des défis socio-environnementaux auxquels sont confrontées nos sociétés, une transformation profonde de celles-ci semble nécessaire pour garantir l'habitabilité de la Terre pour le plus grand nombre. Cela se répercute au niveau des institutions du supérieur et un nombre croissant d'entre elles intègrent les enjeux de durabilité à divers niveaux de leur fonctionnement et de leur mission : formation, recherche, gouvernance et gestion du campus.

Les Hautes Écoles pédagogiques s'inscrivent dans cette tendance et constituent un maillon essentiel pour préparer le corps enseignant à accompagner les jeunes générations dans la compréhension des défis contemporains. Il s'agit notamment de susciter une réflexion éthique tenant compte à la fois des limites planétaires et de la justice sociale et de développer des compétences citoyennes favorisant l'agir collectif et porteur d'espoir dans un monde en mutation.

Cet ouvrage, qui réunit plus de cinquante auteur·rice·s, explore les enjeux conceptuels, pédagogiques et structurels liés à l'intégration de l'éducation à la durabilité dans une Haute École pédagogique, à travers le prisme de celle du canton de Vaud. L'originalité scientifique de l'ouvrage consiste d'une part à combiner des contributions scientifiques, des études exploratoires et des récits d'expériences, d'autre part à livrer une pluralité de regards disciplinaires et interdisciplinaires autour d'enjeux d'éducation à la durabilité abordés dans une perspective critique, émancipatrice et transformative.

ISBN 978-2-88930-799-9



9 782889 307999