



HAL
open science

Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information

Jacques Kerneis, Christel Marquat, Arnaud Diemer

► To cite this version:

Jacques Kerneis, Christel Marquat, Arnaud Diemer. Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information. " Les " éducations à " : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif?, Espe de Rouen, Nov 2014, Rouen, France. hal-01143535v2

HAL Id: hal-01143535

<https://hal.science/hal-01143535v2>

Submitted on 2 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information

Jacques KERNEIS**, Christel MARQUAT*, Arnaud DIEMER*

* ACTé, OR2D : Observatoire des représentations du développement durable, UBP-ESPE Clermont Auvergne

** CREAD : Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique, ESPE de Bretagne

Résumé :

Les *éducations à*, de type globalisé (pensée complexe, analyse systémique) et reposant sur plusieurs disciplines (interdisciplinarité) sont souvent associées à des pratiques susceptibles de modifier notre système éducatif. Elles représentent tout d'abord une belle opportunité pour les élèves et les enseignants (de toutes les disciplines) de contextualiser les savoirs, d'innover en matière de démarches pédagogiques, de tester de nouveaux outils didactiques et de focaliser l'attention sur les compétences. Au final, le positionnement des *éducations à* ne fait que replacer la prospective au cœur de la formation. Une dimension que nos systèmes éducatifs avaient quelque peu perdu de vue.

Mots clés : Communication, Curriculum, Développement durable, Éducation, Médias

Abstract :

Educations to, from globalized type (complex thinking, systems analysis) to interdisciplinary logic are often associated with practices that can change the educational system. In fact, they bring first a great opportunity for students and teachers (from all disciplines) to contextualize knowledge, innovate in teaching approaches, test new educational tools and to focus attention on skills. In the end, the focus of Educations put prospective in the training course. A dimension that our educational systems had somehow lost.

Key words : Communication, Curriculum, Education, Sustainable Development

Depuis de nombreuses années, *les éducations à*...ont fait une entrée en ordre dispersé¹ dans notre système éducatif. Lebeaume (2012) parle même d'une véritable « *effervescence contemporaine* » et identifie une quarantaine « d'éducations à » présentes dans une institution ou dans une autre. Leurs préoccupations recouvrent la santé, la sexualité, l'égalité des sexes, la vie, l'environnement, le développement durable, l'information, la culture informationnelle,

¹ Il nous semble important de préciser que cette expression « éducation à » est apparue plus tardivement, *a posteriori*, pour essayer de fédérer ces initiatives isolées les unes des autres, même si elles s'inspirent souvent des principes de l'école nouvelle.

l'image, le son, le cinéma et l'audiovisuel, la défense, la citoyenneté démocratique, la paix, la non-violence, la maîtrise de l'énergie, l'écoute, l'éthique, la consommation, la catastrophe, les risques majeurs, les injections, l'autonomie, l'utilisation d'Internet, les écrans, le goût, le droit, le bonheur...

Lebeaume (2004), Lange et Victor (2006), Simonneaux (2006) ou Lange (2012) n'hésitent pas à opposer ces *éducations à* aux enseignements traditionnels². Ces derniers renvoient à des contenus disciplinaires cloisonnés (les savoirs scientifiques y sont stabilisés) et placent l'enseignant au cœur de la transmission des connaissances. Les *éducations à*, quant à elles, se proposent de construire un modèle de compétences sociales et éthiques et ont recours à une approche transdisciplinaire et ambitionnent une pédagogie critique et engagée dans l'action (Diemer, Marquat, 2014). La littérature (Lebeaume, 2012 ; Lange, 2011, par exemple) consacrée aux *éducations à* met en exergue trois concepts qui en constituent l'essence. Le premier l'*empowerment* est le plus « universel ». Il s'agit de permettre aux acteurs de prendre le pouvoir sur leurs actions. Le second concept omniprésent est celui d'*accountability* ou de responsabilité. L'équilibre est recherché entre individuel et social pour permettre à chacun, de choisir en toute conscience. Le troisième concept est celui de *commitment* (engagement). On peut le traduire aussi par « esprit d'entreprendre » que certains auteurs distinguent soigneusement de l'esprit d'entreprise. On perçoit déjà que les valeurs sous-jacentes à ces deux approches ne sont pas similaires.

De leur côté, Legardez et Alpe (2013) ont précisé les quatre traits qu'ils considèrent comme importants dans cette prise de distance avec l'enseignement classique.

(i) *leur caractère thématique, non disciplinaire et « transversal »* (selon la terminologie du Ministère de l'Éducation Nationale). Les *éducations à* revendiquent bien souvent le décroisement et la transversalité. En effet, elles nécessitent la mobilisation de connaissances variées et leur mise en relation pour appréhender les problèmes dans leur complexité. Il s'agit ni plus ni moins que de reconnecter des disciplines longtemps découpées en classes et en sous-classes (Bodin, Diemer, Figuière, 2014).

(ii) *leur relation étroite avec des questions socialement vives*. Legardez et Simonneaux (2011, p. 16) rappellent qu'une question socialement vive possède les caractéristiques suivantes. Elle est vive dans la société (une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs et renvoie à leurs représentations sociales). Elle est vive également dans les savoirs de référence (elle suscite des débats et des controverses entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels). Elle est vive, enfin dans les savoirs scolaires : les controverses peuvent apparaître au sein de savoirs institutionnels – les programmes – et de savoirs intermédiaires – les manuels.

(iii) *la place importante qu'elles accordent aux valeurs*. Ces dernières touchent à l'intimité de l'individu et entrent dans la construction de son identité psychosociale. De ce point de vue, Malewska-Peyre, (1991, p. 19) évoque deux formes de valeurs inter-reliées : les valeurs centrales (individuelles et/ou sociales) qui sont constitutives de l'identité de l'individu, donc très fortement résistantes au changement ; les valeurs instrumentales qui décrivent les modes de comportements nécessaires à la réalisation des valeurs centrales.

² Jean Marc Lange (2012) préfère les voir en rupture profonde avec les disciplines, en conférant à ces dernières un statut de contributeur. En effet, il ne s'agit pas, selon lui, de scolariser des pratiques déjà partagées mais au contraire, d'impulser leur transformation grâce aux nouvelles générations. Si cette évolution est possible, Lange reconnaît volontiers que pour l'heure les *éducations à* ont du mal à s'insérer dans un paysage scolaire partitionné et que le tournant curriculaire, appelé de ses vœux, n'a pas encore été pris.

(iv) *Leur objectif de faire évoluer les comportements, pour préparer à l'action.* L'action évolue au fur et à mesure des résultats, elle se construit dans une dynamique tenant compte des erreurs, des imprévus, elle est source d'innovation. L'émancipation nécessaire à la préparation de l'action est l'un des rôles de l'école. Afin de favoriser le développement des compétences nécessaires au savoir agir, il est utile de diversifier les pratiques pédagogiques en tenant compte des univers représentationnels et des concepts organisateurs de chacun (Pellaud, Giordan, Eastes, 2007).

Dans le cadre de cet article, nous nous bornerons à aborder les champs de l'éducation aux médias et de l'éducation au développement durable, en précisant les enjeux qui sont associés conjointement à leur mise en place dans notre système national et au niveau international (UNESCO, en particulier). Des exemples plus concrets concernant l'usage des cartes de controverses feront l'objet de publications ultérieures.

1. L'éducation au développement durable, un projet politique

L'éducation au développement durable a fait son entrée dans les programmes d'enseignement du primaire, du secondaire et du supérieur en plusieurs étapes. Les instances internationales (ONU, UNESCO) ont tout d'abord adopté une série de résolutions. Ensuite, l'OCDE - via sa Commission - a conçu un cadre général de propositions. Enfin, les différents États ont mis en place des actions visant à inscrire l'EDD dans leur stratégie nationale.

1.1. La décennie de l'EDD, le programme de l'Unesco

En décembre 2002, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la résolution 57/254 proclamant la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable³. Cette initiative venait parachever une série de textes (chapitre 36 d'Action 21, disposition 124) adoptés lors de la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (Rio de Janeiro, juin 1992) et le Sommet Mondial pour le développement durable (Johannesburg, septembre, 2002). L'UNESCO s'est ainsi vue confier la charge de diriger cette Décennie et d'élaborer un projet de programme d'application international. Trois domaines firent l'objet d'une attention particulière (Diemer, Marquat, 2014) : les questions de durabilité, le rôle des valeurs et les liens entre les différentes initiatives des Nations Unies.

- L'éducation pour le développement durable doit préparer « des gens des horizons les plus divers à prévoir, faire face et trouver des solutions aux questions qui menacent la durabilité de notre planète » (UNESCO, 2005, p. 7). La plupart de ces questions ont été abordées lors du Sommet de la Planète Terre (Rio de Janeiro, 1992), puis redéfinies lors du Sommet Mondial pour le Développement Durable (Johannesburg, 2002). On y aborde le problème de l'accès à l'eau (source de conflits), le dossier des énergies (plus précisément la lenteur de la mise en place des énergies renouvelables), la biodiversité (définition des droits de propriété face aux activités de bio-piraterie des grands groupes pharmaceutiques) et la santé (nombreuses populations exposées au paludisme et au sida). Dans son point 5, la Déclaration de Johannesburg rappelle que toutes ces questions engagent la responsabilité des États, s'inscrivent dans une échelle spatio-temporelle et renvoient aux trois piliers du développement durable – l'environnement, la société et l'économie. Le plan d'actions – précisé par le point 11 de cette même déclaration – précise quant à lui que « l'élimination de la pauvreté, l'adaptation des modes de consommation et de production, ainsi que la gestion du stock de ressources naturelles nécessaires au développement économique et social sont des

³ Voir également les résolutions 58/219 du 23 décembre 2003 et 59/237 du 22 décembre 2004.

objectifs primordiaux de développement durable, et en sont aussi les conditions préalables ». La sphère de la durabilité est ainsi à la fois complexe et protéiforme (la gestion des déchets se mêle à la défense des droits de l'homme, à la réduction de la pauvreté, aux migrations des populations, aux changements climatiques...). Pour traiter l'ensemble de ces problématiques, il convenait de mettre en œuvre des stratégies éducatives innovantes (on visait ici ni plus ni moins une réforme de l'éducation), susceptibles d'amener des changements profonds dans les comportements des citoyens.

- Pour provoquer ce changement des mentalités et basculer dans le XXI^e siècle, les États devaient s'appuyer sur les valeurs qui ont forgé leur identité. Le défi de l'éducation pour le développement durable ne signifie pas faire « *table rase* » de son histoire et de sa culture, d'opposer la société traditionnelle à la techno-société, mais de comprendre ses propres valeurs, celles de la société dans laquelle nous évoluons, et celles des autres sociétés. Ce point constitue un aspect essentiel de l'éducation pour le développement durable, « *chaque nation, chaque groupe culturel et chaque individu doit acquérir les capacités de reconnaître ses propres valeurs et de les évaluer dans le contexte de la durabilité* » (Unesco, 2005, p. 8). Il est difficile de dresser une liste exhaustive des valeurs, un certain nombre d'entre elles renvoient à des idées de justice (droits de l'homme, équité, égalité), de respect (d'autrui, de la nature), à des émotions (sympathie, empathie, apathie), à des principes (participation, solidarité, précaution, responsabilité)... Par ailleurs, on pourrait discuter longtemps des valeurs qu'il conviendrait d'introduire prioritairement dans les programmes éducatifs. L'éducation pour le développement durable insiste surtout sur la question de la transmission des valeurs, cet héritage intergénérationnel doit nous permettre d'identifier des valeurs pertinentes localement et appropriées culturellement. Nous touchons là au 4^e pilier du développement durable, la culture (voir fig. 2).

- L'éducation pour le développement durable doit être replacée parmi les autres initiatives de l'UNESCO. Il s'agit notamment des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), de l'Éducation pour Tous (EPT) et de la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA). Toutes ces initiatives accordent une large part à l'éducation de base, souhaitant à la fois l'étendre à tous les continents et améliorer sa qualité.

Au final, le plan international de mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du Développement Durable a précisé que l'EDD (i) « *est basée sur les principes et les valeurs qui fondent le développement durable ; (ii) concerne la bonne santé des trois sphères de la durabilité (environnement, société et économique) ; (iii) promeut l'apprentissage tout au long de la vie ; est localement pertinente et culturellement appropriée ; (iv) est fondée sur les besoins, les mentalités et les conditions qui existent au niveau local, mais reconnaît que la satisfaction des besoins locaux a souvent des répercussions au niveau international ; (v) mobilise l'éducation formelle, non formelle et informelle ; (vi) s'adapte à l'aspect évolutif du concept de durabilité ; (vii) s'intéresse aux contenus en tenant compte du contexte, des problèmes internationaux et des priorités locales ; (viii) renforce les capacités des citoyens dans les domaines des processus communautaires de prise de décision, de tolérance sociale, de la gestion de l'environnement, de la flexibilité de la population active et de la qualité de vie ; (ix) est interdisciplinaire. L'EDD n'est l'apanage d'aucune discipline, mais toutes les disciplines peuvent contribuer à l'EDD ; (ix) recourt à diverses techniques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage participatif et l'acquisition de compétences intellectuelles élevées* » (Unesco, 2005, p. 35-36).

1.2. L'institutionnalisation de l'éducation au développement durable en France

En France, c'est la circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004 qui lança le premier plan triennal de généralisation de *l'éducation à l'environnement pour le développement durable* (EEDD).

Ce furent tout d'abord les programmes scolaires des sciences de la vie et de la Terre (SVT) et d'histoire-géographie qui ont été concernés. Il faut attendre 2005 pour que la notion de développement durable pénètre les programmes de mathématiques, de sciences physiques et de chimie du cycle du collège. Très rapidement, les questions relatives au développement durable ont obligé les enseignants et les formateurs à croiser leurs regards et à avoir recours à des approches pluridisciplinaires, interdisciplinaires, voire transdisciplinaires. Cette « mobilisation » de l'éducation nationale en faveur du développement durable ne constituait cependant que la première étape de la généralisation de son enseignement. La circulaire incitait à « *aller plus loin en proposant une deuxième phase de généralisation* ».

La circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 du Ministère de l'Éducation Nationale, couvrant la période 2007-2010, fût le véritable initiateur d'un changement de cap. *L'éducation au développement durable* était articulée selon trois axes prioritaires : (i) inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement ; (ii) multiplier les démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements et les écoles ; (iii) former les professeurs et les autres personnels impliqués dans cette éducation. De cette circulaire, nous retiendrons que l'EDD « *doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelles* ».

L'EDD devait ainsi trouver sa place dans un socle commun de connaissances (allant des sciences de la nature aux sciences sociales), fournir aux apprenants une grille de lecture permettant de décrypter les enjeux de société (réchauffement climatique, préservation de la biodiversité, commerce équitable...) et constituer une philosophie de la vie susceptible d'amener chacun à faire des choix raisonnables.

A ces deux premières phases de l'Éducation au développement durable, le Ministère de l'Éducation Nationale a souhaité ajouter une troisième phase. Le bulletin officiel n°41 du 10 novembre 2011 (circulaire n°2011-186 du 24-10-2011) justifie cette stratégie de la manière suivante. La première phase (2004-2007) devait poser les principes d'une éducation transversale et mobiliser les académies. La deuxième phase (2007-2010) visait l'intégration des thèmes et des problématiques du développement durable dans les programmes d'enseignement, la création des comités académiques d'éducation au développement durable et la promotion des démarches globales de développement durable des écoles, des collèges et des lycées (E3D). La troisième phase (2010-2013) a prolongé en les approfondissant les objectifs prioritaires de la phase précédente : prise en compte des questions se rapportant au développement durable dans les programmes d'enseignement ; multiplication des démarches globales dans les établissements et les écoles ; formation des enseignants et des personnels impliqués dans cette éducation.

Plusieurs orientations méritent que l'on s'y attarde quelque peu. *La référence à la gouvernance et au pilotage de l'éducation au développement durable* a cherché à mobiliser tous les échelons du système éducatif (national, académique, local) ainsi que toutes les composantes de la communauté éducative (élèves, enseignants, personnels de direction, inspection...). Au niveau académique, l'Éducation au développement durable est coordonnée par le comité académique (regroupant les différents acteurs impliqués) d'EDD, qui a aussi pour vocation de mettre en synergie cette éducation avec les autres éducations transversales. Les programmes actuels du premier degré, du collège et du lycée intègrent les enjeux du développement durable en prenant appui sur un *socle commun de connaissances et de compétences* (« culture scientifique et technique », « culture humaniste », « compétences sociales et civiques », « autonomie et initiative »). Le lycée technologique n'est pas en reste,

puisque la série « sciences et technologies de l'industrie » a été transformée en « sciences et technologies de l'industrie et du développement durable » (STI2D).

L'éducation au développement durable doit désormais reposer sur des *ressources pédagogiques adaptées*, ce qui incite à mobiliser de nouvelles approches scientifiques, éthiques et pédagogiques. Les écoles et établissements sont invités à entrer dans une démarche globale de développement durable en combinant autour d'un *projet de développement durable*, les enseignements, la vie scolaire, la gestion et la maintenance de la structure scolaire et l'ouverture sur les partenariats. Une telle démarche doit replacer la dimension pédagogique au cœur du territoire.

La problématique des risques est maintenant placée au cœur des projets éducatifs du développement durable. L'émergence des risques sanitaires et psycho-sociaux ont enrichi l'éducation à la responsabilité et aux risques par leur caractère transversal (interdisciplinarité), systémique et civique. L'éducation au développement durable doit entretenir des liens forts (complémentarité) avec *les éducations transversales*. Le rapprochement avec l'éducation au développement et à la solidarité internationale doit donner aux élèves les clés pour comprendre les grands déséquilibres mondiaux et les phénomènes d'interdépendance (environnementaux, sociaux, culturels et économiques). Les liens avec l'éducation à la santé permettent de cerner les nombreuses problématiques associées au lien social (système de protection sociale) et au développement humain (sécurité alimentaire, pauvreté, démographie, pandémies, veille sanitaire...). L'éducation au développement durable doit *initier une relation de partenariats*, c'est-à-dire engendrer une collaboration avec tous les acteurs porteurs de projets, que ce soient les services de l'État, les collectivités territoriales, les associations, les centres de recherche, les entreprises... La démarche partenariale permet de croiser les regards des acteurs et des disciplines, en vue d'élaborer une culture commune (synergie des compétences, des intérêts et des projets).

Enfin, l'éducation au développement durable doit passer au stade de *la diffusion et de la valorisation des projets et des actions*. Une véritable stratégie de communication doit permettre de partager des expériences, de valoriser le travail des équipes, de décloisonner les initiatives, de décrypter les enjeux de société et de proposer des innovations à la fois scientifiques et sociales dans le champ du développement durable. Cette troisième phase s'appuie sur un cadre institutionnel : celui des lois du Grenelle de l'environnement (I et II), du Plan national de mobilisation des métiers et de la formation de la croissance verte, de la stratégie nationale pour la biodiversité, de la stratégie nationale de développement durable (SNDD : 2010-2013) *vers une économie verte et équitable*.

Au terme de cette présentation des trois phases de l'EDD, il convient d'insister (comme le font Gérard de Vecchi et Julien Pellegrino, 2008, p. 17) sur le fait que l'éducation au développement durable ne propose pas un cours sur l'environnement ou les milieux biologiques, mais bien une formation complète sur « *le métier d'éco-citoyen* ».

2. L'éducation aux médias et à l'information (EMI)

En France, l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) est un intitulé récent. On peut considérer qu'il est le fruit de recherches menées dans des disciplines, relativement récentes, les Sciences de l'Éducation (1970) et les Sciences de l'Information et de la Communication (1972). Selon France Renucci (2007, p. 11), ces dernières « *ont multiplié les passerelles avec les travaux des historiens de l'école ou de la lecture (Jean Hébrard), développement des recherches sur les rapports intuitifs que nous établissons aux images (Serge Tisseron), explorent la relation que nous établissons avec l'actualité (Pierre Moeglin, Jacques Gonnet) ou mesurent les champs des savoirs en dehors de l'école et consolidés en classe (Maguy Chaillet)* ». Il ne s'agit ici de ne citer que quelques pionniers.

Il faudra attendre les années 2000 pour que l'éducation nationale s'empare sérieusement de l'idée de convergence dans ce vaste domaine et mène un certain nombre d'investigations. Le rapport Becchetti-Bizot-Brunet (2007) a constitué une étape importante dans cette dynamique. D'une part, l'éducation aux médias y est définie de manière extensive comme « *toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent* ». D'autre part, les apprentissages qui découlent de cette définition sont associés à des champs de compétences : *esthétiques* (il s'agit de la connaissance des œuvres iconiques, cinématographiques et télévisuelles) ; *sémiologiques* (il s'agit d'apprendre à décrypter les codes du langage) et *civique* (l'EMI est aussi et peut-être d'abord une éducation à la citoyenneté)⁴.

Malgré ces avancées, l'EMI a eu jusqu'ici beaucoup de peine à s'installer dans le paysage éducatif institutionnel (rappelons que l'EMI a longtemps été absente – en tant que composante explicite - du cahier des charges des IUFM et que la mise en place des ESPE n'a pas encore permis d'ancrer cet apprentissage dans toutes les formations). Ce n'est que tout récemment – avec la loi sur la refondation de l'école de la République (juillet 2013) – que l'EMI a fait son entrée dans le système éducatif français pour que : « *au collège, l'éducation aux médias, notamment numériques, initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage* ». La maîtrise des « *connaissances et des compétences propres à l'EMI* » est présentée comme une compétence spécifique du professeur-documentaliste dans le référentiel de compétences professionnelles publié le 18 juillet 2013 au journal officiel. On aurait pu souhaiter que la mention de ce thème de l'EMI soit également présente dans la partie du référentiel commune à l'ensemble des professeurs pour qu'ils se sentent tous concernés. Il revient donc, selon ce texte officiel, au professeur-documentaliste de piloter ce dispositif et à garantir sa qualité. Il faut cependant souligner d'entrée de jeu qu'il pourra d'autant mieux assumer ce rôle s'il travaille en partenariat étroit avec les autres enseignants.

Le discours de rentrée du ministre de l'éducation nationale Vincent Peillon, prononcé le 29 août 2013 a confirmé la place de l'EMI à tous les niveaux de la scolarité. Il déclare même qu'elle doit se situer *en amont des disciplines* et annonce : « *qu'une éducation renouvelée aux médias, à l'information et à l'usage responsable d'internet et des réseaux sociaux sera par ailleurs dispensée de l'école primaire au lycée. Elle permettra de transmettre aux élèves les connaissances et compétences nécessaires à la maîtrise de l'information, devenue aujourd'hui une condition essentielle de l'accès aux autres savoirs* ». Il s'agit donc ici d'envisager une prise en compte globale de la question du numérique dans la société et dans les temps non scolaires des enfants et des adolescents. Les éducations à l'information (sous

⁴ Le discours de la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, prononcé le 22 janvier 2015, présente 11 mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République à la suite des attentats qui se sont déroulés en France dernièrement. L'élément fédérateur de ces mesures est le parcours citoyen, « *un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale* », qui vise l'appropriation des valeurs républicaines, de la citoyenneté et d'une culture de l'engagement. Jean-Pierre Véran (2015), met dans son blog l'accent sur les trois éléments qui le composent et qu'il faudra savoir articuler : « Ce parcours comporte trois éléments essentiels : le nouvel enseignement moral et civique (EMC), l'éducation aux médias et à l'information (EMI), la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement. C'est l'aspect hybride du parcours qui retient notre attention. Dans un parcours, il y a certes des enseignements, ici l'EMC, une éducation, ici l'EMI, et un entraînement à l'action, ici la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement ». Nous sommes là dans une perspective qui vise clairement la convergence.

ses 3 formes : datas, Knowledge et media) seraient donc subsumées, « par le haut » ou « sur ordre » à leur tour sous une éducation au numérique ou de manière plus globale au développement d'une culture numérique. Deux ans plus tard, la perspective n'est plus la même, et c'est l'aspect citoyen est plus mis en exergue. Le numérique favorise certes la discrétisation et la manipulation des données et leur le calcul, mais il dynamise tout autant l'enquête et le débat. Une telle centration sur l'aspect numérique mettrait un peu « sur la touche » les autres médias qui seraient alors qualifiés de pré-numériques⁵ (presse écrite, radio, TV) alors qu'ils sont tous aujourd'hui numériques. Ils sont fortement impactés par le numérique, mais gardent leurs fonctions communicationnelles spécifiques qu'il est important de connaître. L'Éducation aux médias a déjà compris la nécessité, grâce à Jacques Piette, de passer d'une centration sur le concept « d'objet médiatique » à celui « d'information » (c'était à Nice, en 2005, au XIIème Congrès de la Fadben)⁶. Du côté de l'information-documentation, également, des voix se sont fait entendre pour regretter ce tropisme et Jean-Louis Charbonnier (2009) a été le premier à travers un article intitulé : « Vous avez dit culture numérique ? ».

Il convient d'insister sur le degré d'incertitude dans lequel nous nous plaçons dans cette partie du texte (pour ne pas faire fonctionner des systèmes anciens qui auraient sans doute pu fonctionner de manière partitionnée : EAM d'un côté, Information-documentation de l'autre...) mais, nous l'avons pensé, dans une perspective d'utilité sociale à un moment charnière. C'est peut-être un tort, si l'on considère que l'EMI « n'est qu'un dispositif », et que chaque *éducation* à peut continuer à fonctionner « comme avant », dans son coin. Telle n'a pas été notre posture⁷.

Si l'on en croit le premier document pédagogique siglé EMI (et non pas simplement ré-étiquetés), réalisé par des professeurs-documentalistes et préfacé par la nouvelle directrice du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information, Divina Frau-Meigs, le numérique est partout ! France Renucci, ancienne directrice du Clemi, le constatait il y a quelques années déjà « *Nos digital natives (les élèves) vivent dans un univers médiatique comme le poisson vit dans l'eau. Les enseignants sont donc face à une difficulté pédagogique particulière : expliquer au poisson ce qu'est l'eau sans lui faire l'expérience – qui aurait de graves conséquences respiratoires – de le poser sur la terre sèche* » (2007, p. 11).

Nous nous interrogeons également sur la place de l'EMI dans la nouvelle version du socle de connaissances, de compétences et de culture. Véran (2014) s'y emploie dans un billet publié sur son blog, en comparant d'un point de vue lexicométrique, le socle de 2006 (Dupont, 2007)

⁵ C'est le terme utilisé par Jean-Marc Merriault (Directeur général de Canopé) et Divina Frau Meigs (Directrice du Clemi) dans l'éditorial de l'édition 2014-2015 de la brochure « Médias et information, on apprend ! » destinée spécifiquement aux nouveaux enseignants.

⁶ En effet, Jacques Piette, un spécialiste reconnu de l'éducation aux médias au Québec, suggérait que l'éducation aux médias devait cesser de se concentrer sur les objets médiatiques (tel journal, tel spot télévisé, tel site Internet...) pour se recentrer sur le concept d'information. Il annonçait ainsi un mouvement de convergence favorisé également, bien sûr, par la numérisation massive des médias. Il le faisait au cours d'un congrès de documentalistes auquel il était invité.

⁷ Pour que les choses soient claires, nous souhaitons que l'héritage de chaque domaine ne soit pas perdu, que des travaux de recherches, des rencontres continuent à être menées dans chaque domaine qui ont leur terrains et leurs méthodologies spécifiques, mais qu'une part de l'énergie de chacun soit utilisée pour construire dans le cadre nouveau. Autrement dit, la fusion dans un grand tout serait tout aussi dangereuse qu'une politique de la « table rase » ou de la domination de l'un par l'autre.

et la première version du « socle de connaissances, de compétences, et de culture » publiée en juin 2014. Selon son analyse, l'EMI progresserait nettement, quand les compétences perdraient du terrain par rapport aux connaissances... et aux enseignements disciplinaires.

Si nous faisons un premier pas en arrière, pour observer la situation de plus loin, nous pouvons mettre l'accent sur la conférence internationale « la maîtrise de l'information et des médias pour les sociétés du savoir » qui a eu lieu à Moscou en 2012. Elle a abouti, sous l'égide de l'Unesco (United Nations Education Scientific and Culture Organisation) et en collaboration avec l'IFLA (International Federation of Library Association), à une déclaration qui scelle la convergence entre le champ des médias et celui de l'information-documentation : « the moscow declaration on media and information literacy ».

On peut dire, en quelque sorte que l'EMI est née là. Tout comme, il est toujours utile de rappeler que l'idée du socle commun, en 2006, est également venue de l'échelon européen. Mais bien sûr, cette conférence, n'est qu'une des dernières étapes, en date dans un long processus que nous allons maintenant aborder de manière plus analytique.

2.1. Les trois dimensions principales de l'EMI

L'éducation à l'information-documentation (EAI), l'éducation aux médias (EAM) et l'éducation à l'informatique constituent, selon nous, trois dimensions essentielles de l'EMI. Chaque lecteur est probablement plus familier de l'un ou l'autre de ces domaines mais nous l'invitons à dépasser une vision culturo-centrée qui consisterait à ne voir l'EMI que de ce point de vue.

- L'éducation à l'information-documentation (EAI) : l'origine de l'information literacy (IL) est bien connue et nous ne ferons ici qu'évoquer ses trois sources : économique (1974), citoyenne (1976) et bibliothéconomique (1989), en donnant seulement, de manière forcément réductrice, une date pour situer l'irruption de chacune d'elle. Comparées entre elles, ces dates prennent cependant une certaine signification. La dernière décennie a vu le développement chez les professeurs-documentalistes d'une dynamique professionnelle militante et documentée. Deux figures peuvent la symboliser. La première est symbolisée par Pascal Duplessis et le travail collectif qu'il a engendré. La seconde peut se voir dans les travaux de l'ERTE « culture informationnelle et curriculum documentaire » et ceux qui leur font suite. Cependant, nous considérons que cet important travail de fondations, basé sur la définition de concepts centraux, n'a pour le moment pas été reconnu par l'institution, ni exploité de manière optimale, même si l'on en trouve la trace dans la formation des professeurs-documentalistes, dans les listes de diffusion professionnelles et même dans les épreuves des différents concours d'accès à la profession.

- L'éducation aux médias (EAM) : Lors d'un colloque se déroulant à Lille en 2008, Sheila Webber, spécialiste de l'information literacy reprochait, sur le ton de la plaisanterie, à l'EAM d'être plus visible, plus turbulente que sa voisine (EAI ou IL). C'est effectivement un trait qui peut la caractériser. Une frise⁸ fait état de son évolution depuis 30 ans au niveau européen, mais nous ne pouvons passer sous silence le fait que c'est l'UNESCO qui a, dès les années 60, permis la diffusion de la *Media Education* (le terme *Media literacy* est d'un emploi beaucoup plus restreint et nouveau) à travers le monde, en s'adaptant aux contextes de chaque pays. Cela explique le panorama assez diversifié dont nous donnons ici quelques exemples éclairants. En Finlande, en Suède et en Norvège, par exemple, l'éducation aux médias est une

⁸ http://app.owni.fr/timeline_medias/

discipline à part entière. Dès les années 70, la Finlande a mis en place au niveau national un programme *mass media* avec l'appui de l'UNESCO. Elle a ensuite rapidement anticipé l'arrivée d'Internet en inscrivant un programme d'éducation aux médias en 1994. De son côté, le Royaume-Uni a aussi introduit très tôt la *media Education* dans ses programmes scolaires, en faisant toujours une large place au cinéma. On s'aperçoit cependant qu'aujourd'hui, dans ce pays, les TIC (technologies de l'information et de la communication) sont abordées en priorité, au détriment des *mass médias* et de la *media literacy* en général.

La spécificité française est liée à son caractère transversal et à l'existence du Clemi. Cette mission de l'éducation nationale a été créée il y a maintenant 30 ans et cet anniversaire a amené à faire un bilan de son action. Jacques Gonnet, son co-fondateur a déclaré, à cette occasion, qu'il s'agissait en fait dès le départ d'une « éducation au politique ». En 2007, dans le rapport sur l'éducation aux médias, déjà évoqué plus haut, l'inspectrice générale Catherine Becchetti-Bizot évoquait un « *nécessaire changement d'échelle* ». En France, l'EAM, s'est centrée fortement sur les médias d'information et sur la presse écrite (dans un premier temps) avant de s'intéresser progressivement aux « nouveaux médias ». Elle a surtout concerné un petit nombre d'enseignants qualifiés de militants. Ce rapport soulignait aussi le rôle privilégié tenu par un certain nombre de professeurs-documentalistes, dans ce domaine.

- L'éducation à l'informatique (souvent nommé maintenant éducation au numérique) a, pour sa part beaucoup hésité entre différentes perspectives depuis 40 ans au gré des projets gouvernementaux, selon Drot-Delange (2012). Cette attitude peut se retrouver aujourd'hui dans le débat qui concerne l'introduction du code (informatique) à l'école. Doit-elle être réservée aux élèves de sections scientifiques ou concerner tous les élèves dès l'école primaire ? Cette auteure prend tout à fait la mesure des questions sociales que posent aujourd'hui la société numérique et considère que la convergence avec l'éducation à l'information et aux médias est une voie à explorer. Cette perspective de rapprochement a été ouverte en France par le GRCDI⁹ (2007) et se développe depuis au sein de plusieurs programmes de recherche qui ont comme problématique centrale : la translittératie (Limin-R, le projet Translit...). Nous abordons maintenant cette dimension.

2.2. La translittératie : un ingrédient, constituant de l'EMI ?

Adopter cette nouvelle dénomination « *éducation aux médias et à l'information* » (EMI) dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République nécessite de (re)définir précisément cette éducation. Il s'agit d'un nouveau départ dont la difficulté réside dans la nécessité de ne pas perdre le bénéfice de toutes les actions qui ont été menées avec des jeunes dans les établissements scolaires et en dehors depuis de nombreuses décennies, sous différentes « étiquettes » que l'on peut rassembler sous le terme « d'éducatifs à l'information¹⁰ ».

Trois positions idéale-type pourraient être imaginées - création d'un corpus tout à fait nouveau ; simples adaptations et/ou luttes d'influence ; constitution d'un corpus évolutif de savoir à partir des corpus existants. C'est cette dernière perspective que nous privilégions. Les convergences entre les deux premiers domaines abordés dans ce texte (éducatifs aux médias et éducatifs à l'information) sont maintenant avérées (Serres, 2007, Kerneis, 2010, Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012), mais il ne s'agit ni de préconiser l'absorption de l'une par l'autre ni un couplage exclusif et encore moins de décréter *a priori* leur inclusion dans un

⁹ Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information.

¹⁰ Au sens générique du terme, tel qu'il apparaît en anglais.

grand tout protéiforme (*les éducations à*). Il faut définir le périmètre et les objectifs de l'EMI en s'appuyant également sur les recherches qui identifient les caractéristiques des *éducations à* présentées au début de ce texte. L'objectif est bien souvent commun et centré sur le développement de l'esprit critique que Bruillard (2013), un spécialiste français de l'éducation à l'informatique voit comme « *une disposition qui se définit dans un cadre collectif (à travers des échanges, des débats) de manière instrumentée* ». Cela nous amène à insister sur le fait que l'EMI gagnerait à être cohérente, intégrée dans les cursus de tous les élèves et à se préoccuper du développement effectif de l'esprit critique.

De nombreux chercheurs ont proposé un terme pour fédérer cette convergence « des éducations à l'information ». Il s'agit de la translittératie. Ce terme a déjà été utilisé en Grande Bretagne et aux États-Unis particulièrement dans des perspectives respectivement centrées sur le multimédia et la lecture numérique. En France, elle s'élargit *a minima* à l'informatique et à la numératie (capacité à pouvoir manier ensemble plusieurs échelles de valeurs).

Pour que l'EMI puisse se développer progressivement, un ensemble de facteurs doivent être présents conjointement. Pour prendre la mesure du travail que cela représente, nous allons nous appuyer sur un changement institutionnel que les professeurs-documentalistes ont réalisé ces dernières années. Il s'agit de l'adossement de l'éducation à l'information-documentation aux Sciences de l'Information et de la Communication. Des recherches menées en Sciences de l'Information depuis des années ont donné nombre de points de repères (Couzinet et Gardies, 2009 ; Fabre, 2011, en particulier). et ce sont les formateurs en master documentation qui les ont transposées, resituées dans l'interdisciplinarité des SIC. Sur le terrain, des professeurs-documentalistes s'en sont emparés progressivement et y ont trouvé un intérêt. Cependant, ce processus est loin d'être achevé comme le remarquent Hedjerassi et Bazin (2013). Pour installer l'EMI de l'école primaire au lycée, il faudra une mobilisation d'une autre ampleur cette fois à l'échelle de tous les acteurs du système éducatif, un partage des expérimentations et un soutien sans faille de l'institution. Des documents d'accompagnement, fournis par le Conseil Supérieur des programmes (CSP), avaient été promis pour la fin de l'année 2013. A ce jour, ils ne sont pas encore disponibles. On peut même dire aujourd'hui que ce n'est pas la mission de ce conseil (de ses propres dires) de les produire. On peut donc escompter que cette diffusion prendra du temps et ce n'est peut-être pas un mal, si l'on a conscience de l'ampleur de la tâche.

3. Plusieurs parcours qui devront se croiser chemin faisant

Ce tour d'horizon doit s'efforcer de prendre en compte ce nouveau cadre qui émerge juste. suivant Véran (2015) en propose une lecture. « C'est l'aspect hybride du parcours qui retient notre attention. Dans un parcours, il y a certes des enseignements, ici l'EMC, une éducation, ici l'EMI, et un entraînement à l'action, ici la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement ».

Il poursuit en remarquant que « si un enseignement est marqué fortement par des cours et des discours, il n'en va pas de même d'une éducation, dans laquelle la mise en activité des élèves est une dimension importante ».

La ministre semble en avoir conscience quand elle indique au sujet de l'EMI que « *le ministère veillera à ce qu'un média – radio, journal, blog ou plateforme collaborative en ligne – soit développé dans chaque collège et dans chaque lycée. Les professeurs documentalistes seront tout particulièrement mobilisés à cette fin. C'est en effet en engageant les élèves eux-mêmes dans des activités de production et de diffusion de contenus, notamment à travers les réseaux sociaux et les plateformes collaboratives en ligne, qu'ils prendront le mieux conscience des enjeux attachés à la fiabilité des sources, à l'interprétation des informations et à la représentation de soi en ligne.*»

Quant à la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement, Jean-Pierre Véran, Inspecteur d'académie honoraire, la perçoit comme susceptible de se traduire « par l'encouragement à l'engagement associatif, sportif, culturel, social, solidaire et citoyen des élèves ».

Nous sommes bien là dans une perspective qui vise clairement la convergence de l'EMI et de l'EDD, dans certaines de ses dimensions.

Il tente ensuite de rapprocher l'annonce de ce nouveau parcours éducatif de deux autres parcours qui ont déjà été annoncés. Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), et le parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODEM). On peut alors voir apparaître ce qu'il nomme « le nouveau design de l'école refondée ».

Celui-ci devra effectivement réussir à faire du lien à l'intérieur de ces nouveaux parcours. Il devra également aménager des passerelles entre ces parcours. La citoyenneté et l'esprit critique n'a pas de frontières. De la même manière, une image peut avoir une dimension artistique, mais possède à coup sûr d'autres caractéristiques, communicationnelles, par exemple.

Conclusion

Si les *éducations à* ambitionnent de participer effectivement à la refonte de notre système éducatif, il convient de donner à chacune d'entre elle, un statut didactique qui s'appuie sur un modèle robuste, compatible et adapté qui reste à préciser. Quelques topiques ont déjà été proposées (Delamotte et Cordier, 2013 ; Fastrez et De Smedt, 2013 ; Pierre, 2014 ; Kerneis, 2015). Il faudrait même, si l'on veut que l'ensemble des enseignants s'en emparent, scolariser les savoirs, comme l'école sait le faire, c'est-à-dire les hiérarchiser et les ordonner. Autrement dit, il s'agit de constituer un curriculum qui permettrait, avec souplesse, de s'adapter à différents contextes. Si l'éducation au développement durable a déjà entrepris un tel travail (Lange et Martinand, 2007; Lange, 2011; Alpe et Legardez, 2013), la difficulté majeure de l'EMI est celle d'une appropriation par tous les enseignants en relation avec un professeur documentaliste garant de cet enseignement à l'échelle de l'établissement. L'EMI ne peut donc se concevoir sans une mise en place progressive et un accompagnement fort.

Les éducations à soulèvent cependant un certain nombre d'écueils qui sont génériques et doivent être abordés de cette manière. Il existe tout d'abord un risque de dilution de chaque « éducation à » dans un « grand tout » qui prendrait le risque d'être insipide¹¹. Chacune d'elle doit donc garder et développer sa dynamique de production et de réflexion à destination de publics bien identifiés. Cela permettrait à leurs acteurs de s'engager « à parité » dans la construction d'un curriculum profitable à tous, et en premier lieu aux élèves. Il convient ensuite – et cette critique émane particulièrement des sociologues – que les partisans des *éducations à* prennent conscience de l'aspect potentiellement inégalitaire des compétences nécessaires pour réaliser les tâches complexes qu'elles valorisent. Des questions sensibles sont ainsi posées, sans trouver de solutions triviales : quelle est l'influence des valeurs sociales et religieuses de l'enseignant sur tel enseignement ? Quelle autorité reconnaître aux

¹¹ Une solution non envisagée pour l'instant, serait cependant de réunir toutes ces *éducations à* dans un socle commun identifié sous la bannière d'une *éducation à la citoyenneté*. Cette alternative – qui a notre préférence – permettrait à chaque éducation de garder sa spécificité tout en affichant un attachement à certaines valeurs communes (esprit critique, pratique du débat argumenté, pensée citoyenne active, respect d'autrui...)

militants ? Quels types de relations peut-on nouer avec des entreprises lorsque l'on a un rôle éducatif ? De quelle forme scolaire faisons-nous la promotion en menant tel ou tel projet ?

Toutes ces questions valent aussi bien pour l'EDD que pour l'EMI. Ce qui nous amène à réitérer l'idée que dans les *éducations à*, l'enseignant doit s'appuyer sur une démarche particulière (la pédagogie de projet) et un modèle didactique robuste. Quelques modèles didactiques peuvent se révéler tout à fait pertinent à l'échelle des *éducations à*. La *théorie des situations didactiques* (TSD) - élaborée par Brousseau (1998) - s'est développée principalement en mathématiques et s'est focalisée sur certaines situations qualifiées de fondamentales. Cela nous semble judicieux car les *éducations à* sont amenées à reproduire (et à adapter) fréquemment les mêmes situations et qu'elles n'ont pas su, pour le moment, capitaliser au mieux les expériences qu'elles ont menées. Dans le même ordre d'idée, la *théorie anthropologique du didactique* (TAD), élaborée par Chevallard (1991) pourrait apporter sa pierre à l'édifice. En EMI, des travaux ont d'ailleurs déjà été menés selon cette approche sur la dialectique des médias et des milieux (Chenevez, 2013). La *théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD), promue par Sensevy (2011) met l'accent sur les interactions entre professeur et élèves. Son approche pluridisciplinaire lui permet de proposer des systèmes de description adaptés à une approche communicationnelle, souvent au cœur des démarches actionnelles. La *didactique professionnelle* (DP), popularisée par Vergnaud (1994) est également mobilisable. Elle fait de manière opportune la distinction entre enseignement et apprentissage, entre curriculum prescrit et réalisé. La *didactique des contextes* (DdC) qui s'est développée autour des contextes linguistiques et culturels ultramarins peut également être très utile au développement de l'EDD et de l'EMI.

Si chacune des didactiques citées et bien d'autres encore (didactique des sciences...) peuvent être utiles, on voit bien qu'elles ne peuvent, à elles seules rendre compte les spécificités des *éducations à* et permettre de les développer. C'est la raison pour laquelle, plusieurs auteurs (Lebeaume, Lange, Victor...) ont développé l'idée d'une *didactique curriculaire* (DC) qui mettrait l'accent sur leur aspect générique qui prévoit le développement d'attitudes qui ne sont pas (très) présentes aujourd'hui mais qui deviendront absolument nécessaires dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

BECCHETTI-BIZOT C., BRUNET A. (2007), *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*, Rapport au Ministre de l'Éducation, n° 2007-083, Août.

BEITONE A (2014), *Éductions à.... Ya basta !*, 25 p. 5. [en ligne] : <http://www.questions.declasses.org/?Eductions-a-Ya-basta>

BODIN B., DIEMER A., FIGUIERE C. (2014), *Economie politique du développement durable*, De Boeck.

BOUGRAIN DUBOURG A., DULIN A. (2013), *L'éducation à l'environnement et au développement durable tout au long de la vie, la transition écologique*, Les avis du Conseil Economique Social et Environnemental, Décembre, 120 p.

BREGEON J. (2008), *Rapport du groupe de travail interministériel « Sur l'éducation au développement durable »*.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BUZAN T. (1974), *Une tête bien faite*, Paris, Organisation.

CHARBONNIER J. L. (2009), *Vous avez dit culture numérique ? Echanger*, 87, p. 5-6.

CHENEVEZ O. (2013), Enquêter et publier. Pour cultiver le doute et développer l'autorité, *Médiadoc*11, 33-36.

CHEVALLARD Y. (1991), La transposition didactique, Grenoble, La Pensée Sauvage.

COUZINET V., GARDIES C., (2009), L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 46, 2, 4-12.

DELAMOTTE E., CORDIER A. (2013), Quel(s) modèle(s) culturel(s) pour penser un curriculum documentaire ? *Mediadoc*, 10, 2-7.

DELAMOTTE E., LIQUETE V., FRAU-MEIGS D. (2014), La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités, *Spirale*, 53, 145-156. [En ligne] : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>

DIEMER A. (2013), L'éducation au développement durable, une affaire de représentation, *Revue Francophone du développement durable*, 1, 30-59.

DIEMER A. (2013), L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable, *Éducation relative à l'environnement*, vol. 11.

FABRE I. (2011), Professeur-documentaliste : un tiers métier, *Dijon, Educagri éditions*.

FASTREZ P., DE SMEDT T., (2013), Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs, *Médiadoc*, 11, 2-8.

GIRAULT Y., LANGE J.M, FORTIN-DEBART C., SIMONNEAUX L., LEBEAUME J. (2007), La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation au développement durable : problèmes didactiques », *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 6. 119-136.

JEZORSKI A., LUDWIG-LEGARDEZ A. (2013), L'éducation au développement durable, la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire, *Revue Francophone du développement durable*, vol 1, 30-59.

HEDJERASSI N, BAZIN, J. M. (2013), Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? », *Recherche et formation*, 74.

KERNEIS, J. (2015), Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information. *Synergies Sud-Est Européen*, 4.

LANGE J.-M., MARTINAND J.-L. (2010), Éducation au développement durable et éducation scientifique : balises pour un curriculum, In A. HASNI et J. LEBEAUME (dir.), *Nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique : visées, contenus, compétences, pratiques*, Presses de l'université d'Ottawa, p. 125-154.

LANGE J.-M., VICTOR P. (2006), Didactique curriculaire et éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ?, *Didaskalia*, 28, 85-100.

LEBEAUME J. (2004) « Éducation à... » et formes scolaires.

[en ligne] : www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/lebeaume.pdf

LEGARDEZ A., ALPE Y. (2013), Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts, *Revue Francophone du développement durable*, 1, 91-108.

LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (2011), Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation, Dijon : Educagri Editions.

- LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (2006), L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives, Paris, ESF, 256 p.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1991), Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation, *Droit et Société*, vol 19, 23-31.
- MARQUAT C., DIEMER A. (2014), *L'éducation au développement durable : Débats et controverses*. Bruxelles, Editions De Boeck.
- MATAGNE P. (2013), Éducation à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture », *Éducation et socialisation*, vol 13, 1-11.
- MAUREL C. (2011), Transmission, émancipation et puissance d'agir – 10^{ème} Rencontres nationales Passeurs d'image.
- MOREAU D. (2007), L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? , *Les Sciences de l'Éducation*, vol 40, 53-76.
- MOUTERDE P. (2009), Pour une philosophie de l'action et de l'émancipation, Editions Ecosociété.
- NOVAK J. D., GOWIN D.B (1984), *Learning how to learn*, New York, Cambridge University Press.
- PELLAUD F. (2011), Pour une éducation au développement durable, Quae Editions.
- PELLAUD F., GORDIAN A., EASTE R.E (2007), Vers de Nouveaux Paradigmes Scolaires, *Chemin de Traverse*, 5, Editions les Amis de CIRCEE.
- RENUCCI F. (2007), L'éducation aux médias appartient à l'histoire de l'école, *Cahiers du CREDAM*, 6, p. 11-14.
- PIERRE J., (2014), De l'identité numérique à l'individu transmédiatique, *Médiadoc*, 13, 2-5.
- SENSEVY G. (2011), *Le Sens du Savoir*. Bruxelles, De Boeck.
- SIMONNEAUX J. (2013), Quelques postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ? , *Revue Francophone du développement durable*, 1, 75-90.
- TUTIAUX-GUILLON N., AUDIGIER F. (2008), *Compétences et contenus*. Bruxelles, De Boeck.
- UNESCO (2011), Éducation pour le développement durable et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire, 95 p.
- UNESCO (2005), Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du développement durable 2005 – 2014, Plan international de mise en oeuvre, 36 p.
- VERAN, J. P. (2014). Socle commun de connaissances de compétences et de culture : quelles lignes de force d'une approche lexicométrique? *Médiapart*, 13 juin.
- [en ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/130614/socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-quelles-lignes-de-force-d-une-appr>
- VERAN J. P. (2015). L'école refondée : des cours et des parcours ? *Médiapart*, 28 janvier.
- [en ligne] : <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/290115/l-ecole-refondée-des-cours-et-des-parcours>
- VERGNAUD G. (Ed) (1994). *Apprentissages et Didactiques*, Paris, Hachette.