



HAL
open science

L'enseignement conjoint de l'éducation aux médias et à l'information et de l'éducation au développement durable

Laurie Lemette, Marie van Schoorisse

► To cite this version:

Laurie Lemette, Marie van Schoorisse. L'enseignement conjoint de l'éducation aux médias et à l'information et de l'éducation au développement durable. Education. 2021. dumas-03638309

HAL Id: dumas-03638309

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03638309>

Submitted on 12 Apr 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire pédagogique :

L'enseignement conjoint de l'éducation aux médias et à l'information et de l'éducation au développement durable

Mai 2021

Remerciements :

Nous tenons particulièrement à saluer notre directrice de mémoire, Céline Sala, pour sa bienveillance, sa disponibilité, et son implication.

La rigueur et la justesse de ses conseils, ainsi que sa propension à l'échange et à l'écoute, nous ont permis de rédiger ce mémoire dans un climat de travail particulièrement agréable et enrichissant.

Nous exprimons par ailleurs toute notre reconnaissance, à l'ensemble des professeurs, directeurs d'écoles, et professeurs des écoles maîtres formateurs, ayant répondu avec beaucoup d'intérêt à notre enquête et à nos demandes d'entretien. Le partage de leur expérience fut une aide précieuse pour guider nos travaux.

De même, nous remercions sincèrement certains professeurs de l'INSPE, qui ont pris le temps de nous orienter durant nos recherches et qui se sont montrés très disponibles.

Sommaire :

INTRODUCTION :

I/ L'émergence de l'éducation au développement durable

II/ L'émergence de l'éducation aux médias et à l'information

III/ L'enseignement conjoint de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux médias et à l'information

A / L'intérêt d'un enseignement conjoint

B / Les justifications de la sous-exploitation d'un enseignement conjoint

C / Un enseignement conjoint à approfondir dans nos pratiques futures

Première partie : Éducation au développement durable et éducation aux médias et à l'information : un lien insuffisamment exploité dans les pratiques enseignantes

A / Un sentiment d'illégitimité à mener cet enseignement lié à un manque de formation

B / La priorisation des savoirs disciplinaires liée à un manque de temps

C / L'absence de ressources pédagogiques

D / Des documents prescriptifs rendant implicite les liens entre ces deux "éducations à"

E / La difficulté d'enseigner ces éducations en raison des questions socialement vives qu'elles soulèvent

F/ Un enseignement jugé complexe au cycle 1

G/ La prédominance d'un enseignement comportementaliste au détriment d'un enseignement problématisé

Deuxième partie : Education au développement durable et éducation aux médias et à l'information : un lien manifeste à établir.

A/ Deux éducations ancrées dans une crise et des questions socialement vives

B/ La poursuite d'objectifs communs, en lien avec la construction citoyenne

- 1) Le développement de l'esprit critique et de la culture du choix pour mettre à distance notre mode de développement actuel
- 2) L'apprentissage du savoir devenir et la prise en compte de la durabilité
- 3) La responsabilisation, l'engagement, l'autonomie

C/ Leur appartenance respective aux "d'éducation "à" répondant à la logique de l'interdisciplinarité

D/ La pédagogie de projet comme entrée à privilégier pour cet enseignement

E/ Vers un enseignement conjoint effectif :

- 1) Un lien implicite évoqué dans les textes institutionnel
- 2) Un enseignement réalisable dès le cycle 1
- 3) Un enseignement conjoint effectif majoritairement en cycle 3

Introduction :

L'émergence de l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement de l'école primaire, est liée à la nécessité de construire un nouveau modèle de développement plus durable, afin de répondre aux besoins des générations futures **(I)**.

L'éducation aux médias et à l'information, prend quant à elle également de plus en plus d'ampleur dans les programmes scolaires, en raison de la nécessité de former les élèves prêts à vivre dans une société où l'information est omniprésente **(II)**.

Ces deux éducations sont au cœur des enjeux contemporains, et le rôle de l'école est de faire que ses élèves futurs citoyens en soient les acteurs et non les spectateurs. Ainsi, l'enseignement conjoint de ces deux éducations, présente un intérêt certain pour l'élève mais demeure sous-exploité à l'heure où les pratiques enseignantes devraient évoluer en ce sens **(III)**.

I/ L'émergence de l'éducation au développement durable

“La transition écologique est une évolution vers un nouveau modèle économique et social, un modèle de développement durable qui renouvelle nos façons de consommer, de produire, de travailler, de vivre-ensemble pour répondre aux grands enjeux environnementaux, ceux du changement climatique, de la rareté des ressources, de la perte accélérée de la biodiversité et de la multiplication des risques sanitaires environnementaux”¹

L'idée de développement durable émergea dans les sociétés occidentales, lorsqu'elles commencèrent à constater que leurs activités, notamment économiques et industrielles, eurent un impact significatif sur l'environnement et l'équilibre social. Or, cette réflexion sur la relation entre les activités humaines et les écosystèmes n'est pas contemporaine, la philosophie grecque et romaine la mentionnait déjà. **Platon** évoquait en outre la déforestation et la désertification. La révolution industrielle, puis les Trente Glorieuses, ont quant à elles été des périodes lors desquelles la question environnementale devint vive. De nombreuses **crises écologiques et sociales** eurent lieu dans le monde, et entraînèrent avec elles une prise de conscience. En effet, les apports scientifiques portant sur des enjeux tels que la détérioration de la couche d'ozone, le réchauffement climatique ou la disparition de la biodiversité, ont saisi la communauté internationale qui a affirmé la nécessité d'un modèle économique répondant à nos besoins sans atteindre notre écosystème.

La révolution industrielle, puis les Trente Glorieuses, ont quant à elles été des périodes lors desquelles la question environnementale devint vive. De nombreuses **crises écologiques et sociales**

¹<https://www.manche.gouv.fr/Politiques-publiques/Amenagement-territoire-energie/Developpement-Durable/La-transition-ecologique>

eurent lieu dans le monde, et entraînent avec elles une prise de conscience. En effet, les apports scientifiques portant sur des enjeux tels que la détérioration de la couche d’ozone, le réchauffement climatique ou la disparition de la biodiversité, ont saisi la communauté internationale qui a affirmé la nécessité d’un modèle économique répondant à nos besoins sans atteindre notre écosystème.

Néanmoins, la notion ne sera véritablement consacrée que dans la **Déclaration de Rio**, adoptée par 182 Etats lors de la Conférence des Nations Unies sur l’environnement et le développement (**CNUED**) en 1992. Il y est présenté comme **“un développement économiquement efficace, socialement équitable, et écologiquement soutenable”**.

Au cœur de ces bouleversements sociaux et économiques, le **rôle de l’école** dans ce modèle de développement dit durable, devint primordial. En ce sens, la « **Décennie des Nations Unies pour l’éducation au développement durable** » (EDD) ² rappelait que la formation et l’école étaient la clef de voûte pour sensibiliser l’Homme à ces nouveaux enjeux.

En 1977, la **conférence internationale de Tbilissi** sur l’éducation relative à l’environnement, recommandait aux Etats membres de revoir leur politique nationale afin de promouvoir l’éducation à l’environnement. De manière plus concrète, il est décidé en 2002, lors du **sommet mondial du développement durable**, qu’une décennie serait consacrée à l’éducation au développement durable (EDD). C’est ainsi qu’en 2003, le ministre de l’Education propose en France une **stratégie d’action** intitulée **“l’éducation relative à l’environnement et au développement durable”**.

Désormais, l’article **L312-19 du Code de l’éducation** (issu de la loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école et de la République de 2013), dispose que l’EDD est **“une mission de l’école dès le primaire”**. Il précise qu’elle “a pour objectif d’éveiller les enfants aux enjeux environnementaux”, en les sensibilisant à la nature, et à l’impact de l’Homme sur les ressources naturelles.

Le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture**³, s’inscrit dans une perspective qui favorise l’engagement “dans les différents aspects de la vie collective et de l’environnement”.

La dernière version des **programmes scolaires**⁴, dispose que **“L’histoire-géographie, les sciences et la technologie et l’enseignement moral et civique, par leur contribution à l’éducation au développement durable, participent à la compréhension des effets des activités humaines sur l’environnement.”** Le programme d’enseignement moral et civique de l’école, précise à ce titre que

² Éducation au développement durable : la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire Jeziorski, Agnieszka Université de Provence (France), Ludwig-Legardez, Annie IUFM - Université de Provence (France).

³ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094

⁴ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771

la discipline vise l'acquisition d'une culture morale civique permettant à l'élève "d'exercer sa capacité à choisir de manière responsable" dans le domaine environnemental. Par ailleurs, le programme de géographie met un point d'honneur à ce que les élèves comprennent la nécessité d'un "développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés". Enfin, celui de sciences enjoint à la sensibilisation "aux enjeux climatique, de la biodiversité et du développement durable".

L'apport majeur de cette dernière réforme des programmes scolaires, est donc la place grandissante attribuée à cette éducation au développement durable. En effet, ses objectifs sont désormais plus explicites et sont intégrés à la plupart des disciplines permettant ainsi d'insister sur son caractère **transdisciplinaire**.

De ce fait, l'EDD ne réside pas en un enseignement portant sur l'étude de l'environnement et les milieux biologiques, mais en une véritable formation au **métier d'éco-citoyen**⁵ (une perspective également poursuivie par l'éducation aux médias et à l'information).

II/ L'émergence de l'éducation aux médias et à l'information

Si le concept de développement durable est au cœur des préoccupations actuelles, nous assistons à une recrudescence du domaine numérique, qui en fait un autre **enjeu contemporain**. En effet selon l'INSEE⁶, seulement 62 % des Français avaient accès à Internet en 2008 contre 89 % en 2018.

Le numérique impacte très largement notre vie quotidienne, notamment le **domaine médiatique et informationnel**. Antérieurement, l'information circulait majoritairement par le biais de médias traditionnels : la radio, la télévision et la presse écrite. À contrario, le XXI^e siècle fut marqué par l'**apparition de nouvelles technologies de l'information et de la communication** (c'est-à-dire l'ensemble des technologies qui traitent et transmettent l'information). Elles sont une combinaison d'informatique et de télécommunications particulièrement diversifiée en raison du développement d'Internet et du multimédia (images et sons). Cette diversification des médias, entraîna inévitablement une massification d'informations à notre portée, qu'**Éric Sutter**⁷ nomme : « **l'info pollution** ». Cette surabondance d'informations concerne en premier lieu Internet, dont les résultats des moteurs de recherche ne cessent de croître. Or, quel statut donner à toutes ces informations ? Les jeunes usagers ont le réflexe de les "consommer" car elles sont instantanées, au

⁵ 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

⁶ L'économie et la société à l'ère du numérique (2019) « Disparités d'équipements et d'usage d'internet dans l'Union Européenne », INSEE

⁷ Olivier Le Deuff, (2011). La formation aux cultures numériques, FYP éditions.

détriment d'un usage de ressources fiables. Le fait d'accéder systématiquement et facilement à un résultat engendre de mauvaises pratiques de recherche : une **négligence dans la vérification de la source** (y compris de la part de journalistes professionnels), et un phénomène de «**désinformation** » car les critères de pertinence ne sont pas aussi rigoureux que pour des professionnels.

C'est dans ce contexte informationnel superficiel et parfois infondé, qu'apparurent **deux grands dangers : les théories du complot et les fakes news**. Ces dernières se sont amplifiées du fait de leur relaying incontrôlable en ligne et de la vulgarisation de logiciel de retouche de photos. Ce phénomène est tel qu'une fausse information transmise par une source inconnue peut être publiée dans la presse reconnue, et se retrouver au cœur de grands débats publics. Quant aux théories du complot, elles entretiennent des rapports plus horizontaux avec des médiateurs et des interfaces de plus en plus crédibles, qui parviennent à convaincre une quantité exponentielle d'utilisateurs. Une étude⁸ stipule que « les compétences en matière d'Internet progressent avec sa diffusion au sein des ménages » : 97 % des enquêtés savent utiliser un moteur de recherche. Or, ce savoir-faire ne s'apparente pas à une utilisation rigoureuse et responsable d'Internet. Celui-ci étant omniprésent dans les ménages, nous constatons que les enfants sont **hyperconnectés** de plus en plus jeunes. En effet, une étude IPSOS⁹ de 2017 a montré que les enfants de 1 à 6 ans passent en moyenne 4h37 sur Internet par semaine et les enfants de 7 à 12 ans environ 6h10.

C'est en ce sens qu'une **éducation à la pensée critique en milieu scolaire** s'avère indispensable pour permettre aux élèves de prendre du recul face aux informations et de les vérifier. Un élève autonome dans ses recherches, dans ses démarches et dans ses choix sur Internet est en passe de devenir le « *cyber citoyen actif, éclairé et responsable de demain* »¹⁰.

Il ne s'agit plus de former techniquement des élèves à l'outil, mais de mettre en œuvre une formation complète en sensibilisant et en éduquant à l'esprit critique. L'objectif de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) est de leur permettre d'exercer leur **citoyenneté** dans une **société de l'information et de la communication**. Le but est de les former à vivre et à agir dans la société dans laquelle ils vont grandir, car les TIC transforment de plus en plus notre société, et notre rapport aux savoirs. Le « **cycle de l'information** » s'étant accéléré, les critères de recherche n'étant plus les mêmes, une adaptation est essentielle.

Inscrite dans la **loi d'orientation du 8 juillet 2013**, l'EMI est devenue incontournable pour être pleinement acteur de notre démocratie. Le **discours de rentrée** prononcé par le ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon, le 29 août 2013 a consacré sa place **à tous les niveaux de la**

⁸ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281218>

⁹ <https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2017-les-jeunes-ont-toujours-une-vie-derriere-les-ecrans>

¹⁰ <https://eduscol.education.fr/cid98362/l-emi-et-les-programmes-des-cycles-2-et-3.html>

scolarité et en amont des disciplines : “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”¹¹. Une EMI renforcée a été mise en place dans la **loi de refondation de l’École**, afin de former les élèves aux mécanismes nécessaires dans la recherche d’informations.

Cet enseignement fait également partie intégrante du **parcours citoyen** puisqu’il vise à former des **citoyens responsables dans une société de l’information**. Ils prennent alors conscience qu’ils ont des **droits**, des **devoirs** et des **responsabilités** même lorsqu’ils sont sur Internet. Le but est de « *permettre la compréhension et l’usage autonome des médias par les élèves qui sont à la fois lecteurs, producteurs et diffuseurs de contenus* »¹².

L’EMI est donc l’occasion de mettre en avant l’importance du point de vue, de l’objectivité et de la subjectivité afin d’amener l’élève à une analyse telle qu’il puisse développer un **discernement éthique**.

III / L’enseignement conjoint de l’éducation au développement durable et de l’éducation aux médias et à l’information

Le choix de notre thématique de mémoire repose sur le constat que **l’enseignement conjoint** de l’éducation au développement durable et l’éducation aux médias et à l’information, offre des **perspectives d’une richesse indéniable (A)** demeurant **pourtant sous-exploitée (B)**.

Notre objectif est alors de **s’emparer de cet enseignement** conjoint afin de **le mettre en œuvre dans notre pratique** personnelle et future (C).

A/ L’intérêt d’un enseignement conjoint

Les **documents de référence** en matière d’éducation à l’école primaire **établissent un lien fort** mais implicite entre ces deux enseignements, rendant son accès peu accessible aux enseignants. Tout d’abord, ces deux éducations ont pour trait commun d’être **au cœur des enjeux sociétaux actuels** et d’aborder des **questions socialement vives**¹³ : gestion de l’énergie et des ressources naturelles, inégalités (sociales, économiques, d’accès à l’information), recrudescence du numérique, massification de l’information...

¹¹ 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

¹² <https://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>

¹³ 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

Par ailleurs, l'EDD et l'EMI **font partie intégrante de la famille des “éducations à”** visant à permettre à l'élève de **vivre et agir dans la société dans laquelle il va grandir**. Ces éducations permettent d'enseigner sous la forme de **projet transdisciplinaire**, et donc de s'ouvrir en un même temps sur plusieurs disciplines. Elles poursuivent toutes deux la perspective de rendre l'élève **acteur de son apprentissage** et de son propre projet de formation.

Cette nature commune les rend donc convergentes, en ce qu'elles sont fondées sur la **transdisciplinarité**, ce qui permet de compléter les apports des enseignements traditionnels par définition plus cloisonnés¹⁴. Cette **approche holistique** et transversale de l'EDD et de l'EMI, fait qu'elles ont la **faculté de naviguer au sein de l'ensemble des disciplines** et donc de **favoriser une pédagogie critique et engagée dans l'action**.¹⁵

L'autre élément factuel à ne pas négliger est la **dimension citoyenne** que ces deux éducations offrent et qui est consacrée par leur appartenance au **parcours citoyen**¹⁶. Celui-ci, est en effet fondé sur trois axes : l'EMC, l'EMI et “la participation à la vie sociale et à l'environnement proche de l'élève”. L'enseignement conjoint de ces deux éducations est donc **implicitement institutionnalisé**.

De même, ces éducations poursuivent de nombreux **objectifs communs** : **responsabilisation, discernement éthique, accès à une culture du choix, développement de l'esprit critique et construction citoyenne**. À ce titre d'ailleurs, en confrontant nos deux séquences d'enseignement moral et civique construites pour l'une des épreuves orales du concours de recrutement de professeurs des écoles (respectivement sur l'EDD et sur l'EMI), nous avons constaté ce parallèle fort entre les objectifs visés.

B / Les justifications de la sous-exploitation de cet enseignement conjoint

Tout tendrait alors à lier ces deux éducations dans un enseignement conjoint dans la pratique enseignante, pourtant son analyse a pu nous démontrer que ce lien n'était pas si aisé à réaliser. Nous avons constaté lors de nos **immersions en milieu scolaire** et lors de notre **enquête**, que certains enseignants ne traitent pas l'une et/ou l'autre de ces éducations, et n'envisagent encore moins leur lien.

En effet, nous avons constaté dans certains cas l'absence récurrente d'EDD et/ou d'EMI dans les programmations annuelles. Dans d'autres cas, les deux éducations sont enseignées dans les classes, mais de manière distincte et non pas conjointe. Enfin, parfois, cet enseignement conjoint est

¹⁴ 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

¹⁵ 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

¹⁶ <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

perceptible dans certaines classes dont les professeurs le mettent en œuvre de manière très implicite pour élèves, mais également pour eux-mêmes. Pourtant, expliciter l'apport de cet enseignement conjoint aux élèves serait très fructueux.

Cette absence d'enseignement conjoint a plusieurs origines. Les principales justifications qui ressortent de l'enquête menée auprès de professeurs des écoles et de maîtres formateurs sont les suivantes : **manque de temps, sentiment d'illégitimité lié à un défaut de formation, difficultés liées aux conceptions initiales des élèves** rendant complexe l'enseignement de certaines questions socialement vives. Cette dernière justification nous a quelque peu interpellées compte tenu de l'apport théorique en la matière. En effet, les **recommandations ministérielles** en outre, préconisent de partir des conceptions initiales des élèves afin de construire des apprentissages qui en tiennent compte. L'enseignement nous semble en ce sens être le fait de bâtir à partir du "**déjà là**" de nos élèves sans l'ignorer ou le déconstruire totalement, mais en le faisant évoluer vers ce que sont les **valeurs de l'école et de la République**. Pour autant, la pratique enseignante analysée témoigne du fait que ces conceptions sont une **réelle entrave** pour dispenser ces éducations.

Nous évoquons un enseignement conjoint, mais il convient de préciser qu'il doit s'agir d'un **enseignement explicite** au sein de la classe. Lors de chaque séance, les objectifs visés doivent être précisés aux élèves de telle sorte qu'ils sachent s'ils étudient l'EDD en utilisant des supports d'EMI, ou bien s'ils étudient l'EMI en utilisant des thématiques liées au DD. En effet, il existe une réelle **complémentarité** entre ces deux éducations, qui **peuvent se nourrir mutuellement et être au service l'une de l'autre**. La nécessité sera donc de se positionner **didactiquement** et **pédagogiquement** sur l'objectif visé à un moment précis.

C / Un enseignement conjoint à approfondir pour nos pratiques futures

Le désir profond qui nous appartient respectivement, est de **s'approprier ce lien pour le mettre en œuvre dans nos enseignements personnels à venir**. En effet, avant d'amorcer ce travail de recherche, chacune de nous se sentait plutôt illégitime à enseigner l'une ou l'autre de ces éducations car elle maîtrisait plutôt celle qui fut l'objet de sa séquence à présenter au CRPE.

Pourtant, nous avons déjà **personnellement initié quelques prémices d'un enseignement conjoint auprès de plusieurs classes de CM1-CM2**, issues de contextes socio-culturels différents.

Dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, nous avons mené des séances au sein de l'école de Collioure, ayant pour objectif d'amener les élèves à vérifier la **fiabilité d'une information**. Pour ce faire, nous avons fait le choix de **documents support portant sur des faits environnementaux**. Le premier constat fut l'engagement fort des élèves pour la préservation de l'environnement, qui selon eux pouvait justifier qu'une information médiatique soit amplifiée pourvu qu'elle poursuive

une cause éthique. Leurs compétences en matière d'EMI s'avéraient alors plus fragiles. Cette primordialité accordée au volet environnemental semble liée au fait que cette commune littorale soit elle-même soucieuse de la préservation de son cadre de vie qui représente une ressource financière en lien avec le tourisme dont elle vit principalement.

Notre seconde expérience d'enseignement conjoint fut menée dans une classe d'une école Rep + à Perpignan. Les objectifs visés étaient les mêmes qu'à l'école de Collioure. Contrairement aux constats qui y ont été réalisés, les élèves de cette seconde école manifestèrent des compétences certaines dans les mécanismes de l'information, mais moins d'intérêt pour la cause environnementale.

Ces expériences ont confronté nos recherches en la matière, qui mettaient en exergue à la fois la similitude et la complémentarité de ces deux éducations (dont l'enseignement conjoint présentait un intérêt certain). En effet, comme déjà évoqué, lorsque nous avons travaillé l'éducation au développement durable à travers l'analyse d'articles de presse portant sur des faits environnementaux, les élèves n'exerçaient aucun esprit critique. Dès lors que l'information diffusée défendait une cause louable telle que la sensibilisation aux catastrophes naturelles, ils défendaient l'idée qu'il n'était pas si grave que l'information soit extrapolée pour sensibiliser plus de personnes à la cause. Ainsi, selon eux, un manque de véracité pouvait parfois être justifié.

Ces écueils sont la preuve qu'il existe un intérêt à traiter conjointement ces deux "éducations à", qui font ensemble émerger certaines conceptions qui ne seraient pas forcément apparues autrement.

En ce sens, il convenait de s'interroger sur la problématique suivante :

Quels liens existent entre EDD et EMI dans les pratiques enseignantes, et quels sont les intérêts et les limites de leur enseignement conjoint ?

Pour ce faire, il apparaît nécessaire de procéder dans un premier temps à l'état des lieux des pratiques enseignantes en matière d'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI, pour développer les difficultés qu'il soulève **(I)**. Dans un second temps, un point d'honneur sera donné au fait de souligner l'intérêt d'un tel enseignement, qui est déjà réalisé par certains **(II)**.

I/ Education au développement durable et éducation aux médias et à l'information : un lien insuffisamment exploité dans les pratiques enseignantes :

Avant de développer l'intérêt d'un enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI ainsi que sa mise en œuvre (II), il nous a paru nécessaire de partir d'un état des lieux des pratiques actuelles en la matière. Force est de constater qu'elles ne sont pas caractérisées par la démocratisation de cet enseignement binaire, ce que les professeurs des écoles justifient de diverses manières.

Ces derniers confient éprouver un sentiment d'illégitimité à mener cet enseignement en raison d'un défaut de formation (A), sentiment que le manque de ressources pédagogiques ne fait qu'accentuer (C).

Par ailleurs, ils déplorent un manque de temps pour aller au-delà des disciplines traditionnelles (B), et précisent que selon le contexte socio-culturel de l'élève ou du lieu d'implantation de l'école, certaines thématiques sont difficiles à aborder car elles soulèvent des questions socialement vives (E).

De même, ils mettent en évidence le fait que les textes officiels rendent implicite ce lien entre EDD et EMI qu'ils auraient besoin de percevoir avec plus d'aisance (D). On constatera en ce sens, que les enseignants les plus démunis en la matière sont ceux qui pratiquent en cycle 1 puisqu'ils prétendent qu'il est complexe pour l'élève d'accéder au sens que porte l'EDD mais surtout l'EMI (F).

Enfin, nombre de professeurs des écoles appréhendent ces éducations en adoptant un modèle comportementaliste, ce qui pourrait justifier qu'ils soient en difficulté pour mener cet enseignement qui devrait plutôt reposer sur une approche problématisée (G).

A / Un sentiment d'illégitimité à mener cet enseignement lié à un manque de formation

L'enseignement conjoint de l'éducation au développement durable (EDD) et de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), n'est pas d'usage dans les pratiques enseignantes actuelles.

Ce constat est justifié par plusieurs éléments, dont le prépondérant demeure le fait que les enseignants se sentent illégitimes à le mener. Pour justifier leur perception, la plupart mettent en avant un nombre insuffisant de formations qui seraient dédiées à la mise en œuvre de cet enseignement conjoint dans les classes.

Ainsi, d'après une enquête menée auprès de 27 enseignants, 22,2% ne traitent pas l'EDD dans leurs pratiques, en lien avec le sentiment de ne pas avoir bénéficié de formations adéquates. Ce

constat est d'autant plus affligeant concernant l'EMI, puisque parmi les 51,9% d'enseignants qui ne la pratiquent jamais dans leur classe, 41,7% expliquent cette abstention par la même argumentation.

Nous sommes allées à la rencontre de ces enseignants qui expliquent qu'ils ne se sentent pas spécialistes pour enseigner l'EMI, et donc qu'ils n'ont pas les capacités à enseigner quelque chose qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes.

En somme, comment parvenir à mener un enseignement conjoint, si les enseignements de l'EDD et de l'EMI disjoints semblent déjà complexes aux professeurs des écoles ?

S'il paraît peu surprenant que les enseignants non formés à cet enseignement conjoint ne se sentent pas compétents en la matière, il s'avère l'être plus qu'ils puissent se sentir également illégitimes à mener l'une ou l'autre de ces "éducations à". Pour autant, il est vrai qu'elles sont relativement récentes dans les recommandations ministérielles, ce qui expliquerait que tous les enseignants actuels n'aient pas bénéficié de formation sur ces dernières. En effet, c'est en 2004 qu'une circulaire¹⁷ lança en France le premier **plan triennal de généralisation de l'éducation à l'environnement pour le développement durable**. Les prémices de l'EDD, dont l'appellation fût donc autre, datent alors de plus de 15 ans. Quant à l'EMI, celle-ci n'apparaît dans les programmes scolaires qu'en 2013 sous l'égide de la **loi sur la refondation de l'école de la République**.

En ce sens, les enseignants qui furent diplômés avant l'ancrage fort de ces "éducations à" dans les textes officiels et dans la formation, se sentent démunis face à leurs thématiques qui ne leur sont pas familières.

À contrario, les jeunes enseignants ont été formés et sensibilisés aux enjeux de l'EDD et de l'EMI, qui sont intégrés dans la formation initiale et qui sont par ailleurs des axes auxquels les jurys du concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) sont attentifs.

En effet, si l'on analyse l'offre de formation proposée par la maquette du Master 1 "Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la formation", **556 heures de formation** sont dispensées sur le site de Perpignan. Outre les semaines consacrées au stage d'immersion en classe, ce volume horaire se répartit comme suit :

- 186 h dédiées aux mathématiques et au français,
- 60h à l'éducation physique et sportive (EPS),
- **60h à l'option choisie pour l'épreuve orale du CRPE,**

¹⁷ circulaire n°2004-110, 8 juillet 2004, Ministère de l'Éducation Nationale.

- **52h à la polyvalence** (sciences, éducation musicale, histoire/géographie/EMC, arts visuels/histoire des arts)

- **51h à l'analyse de situations professionnelles (ASP),**

- 40h aux langues vivantes étrangères

- **37h à la pédagogie générale,**

- 30h à la formation par la recherche

- **20h au projet interdisciplinaire**

- **18h aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)**

- 2h corps et voix

Il convient alors de s'interroger sur le volume horaire consacré aux "éducations à" ou plus précisément à l'EDD et l'EMI.

D'une part, nous constatons qu'aucun n'y est strictement dédié. Par ailleurs, il convient de préciser que les heures affectées aux TICE concernent la prise en main par l'enseignant des outils numériques pour la classe, et n'ont donc rien à voir avec l'EMI qui sera enseignée aux élèves.

Cependant, pour avoir nous-même bénéficié de cette formation, nous savons que les "éducations à" sont largement évoquées dans le cadre de la pédagogie générale et de l'ASP. Dans un second temps, lorsque la polyvalence est consacrée à l'histoire/géographie/EMC, celles-ci sont également traitées bien qu'elles ne constituent pas le cœur de l'enseignement en question. Nous tenons également à souligner que c'est lorsque l'étudiant choisi au concours l'option EMC, qu'il est le plus sensibilisé à l'EMI et l'EDD, ce qui se justifie notamment par le fait que le programme de cette discipline offre de nombreuses entrées pour traiter de ces deux éducations. Enfin, les projets interdisciplinaires conçus, offrent un champ d'action relativement ouvert sur l'EDD et l'EMI, encore faut-il ici qu'il s'agisse de l'orientation que l'étudiant souhaite y faire prendre.

En conclusion de l'analyse de cette offre de formation initiale, nous pouvons affirmer que nous sommes indéniablement sensibilisés et formés à l'EDD et l'EMI. Cependant, il convient de nuancer ce propos en précisant que les choix opérés par l'étudiant pour l'option au concours et le projet interdisciplinaire peuvent amoindrir ou accroître la consistance de cette formation. Pour notre part, nous nous considérons particulièrement armées pour mener un enseignement disjoint ou conjoint de l'EMI et l'EDD puisque notre projet interdisciplinaire portait sur elles, tout comme notre dossier d'option pour le CRPE.

Nous constatons alors une divergence de points de vue quant au sentiment d'être suffisamment formé à l'EMI et l'EDD. Un écart existe en effet entre les enseignants diplômés avant et après l'apparition de ces dernières dans les textes officiels.

Conformément à ce constat issu de notre enquête et de nos entretiens, ce manque de formation à l'EDD fut déjà soulevé il y a plus de 20 ans¹⁸. Quant à l'insuffisance de la formation à l'EMI, celle-ci est au coeur des débats depuis une décennie¹⁹. En ce sens, la problématique soulevée ne repose plus seulement sur le fait de se sentir spécialiste ou pas du domaine, mais plutôt de se sentir capable de l'enseigner. En effet, non seulement les enseignants déplorent leur inquiétude concernant leur manque de compétence personnelle, de maîtrise des savoirs disciplinaires, mais surtout leur manque de capacités à l'enseigner en lien avec leur formation initiale.

C'est en ce sens qu'**Aurélié Brouwers** met en valeur l'importance de la formation initiale des enseignants dans leurs pratiques futures d'éducation aux médias, en précisant qu'il est *“nécessaire que le futur enseignant suive **deux axes de formations successifs**. Le premier axe aurait pour objectif de développer chez le futur instituteur des **compétences personnelles** afin que cet individu adopte un comportement **actif, réflexif et critique** face à l'univers médiatique auquel il est confronté et auquel ses élèves seront confrontés. Le deuxième axe aurait pour objet l'enseignement d'une **didactique** de l'éducation aux médias afin que l'enseignant, au terme de sa formation initiale, soit capable de transmettre ses compétences personnelles en éducation aux médias à ses élèves.”*²⁰

Cet état des lieux est entièrement transposable à l'éducation au développement durable, qui requiert à la fois de maîtriser les savoirs disciplinaires, des savoirs savants, mais également d'adopter une posture critique et de disposer d'aptitudes didactiques.

Si la formation initiale à l'enseignement conjoint et respectif de ces “éducations à” semble pouvoir être accentuée, celle-ci est plutôt satisfaisante compte tenu de leur absence totale dans la formation continue.

En ce sens, lors d'un entretien avec un professeur des écoles maître formateur (PEMF), il fut soulevé que la formation continue est actuellement centrée sur les **fondamentaux**, ne laissant pas la place à une formation axée sur ces “éducations à”, qui reposent sur le développement de l'esprit critique et la responsabilisation. Force est donc de constater que même si un enseignant a eu la chance de bénéficier, selon sa génération, d'une formation initiale en la matière, sa formation continue fait alors défaut. Ainsi, malgré une sensibilisation dans le cadre de l'INSPE, ce sont les fondamentaux qui reprennent le dessus sur le terrain.

¹⁸ *La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques*. Yves Girault, Jean Marc Lange, Cécile Fortin Debart, Laurence Delalande Simonneaux, et Joël Lebeaume UMR Sciences Techniques Éducation Formation, Unité Propre Didactique des Questions Scientifiques, Économiques et Sociales Émergentes (DQSE2) ENFA TOULOUSE;

¹⁹ BROUWERS, A. (2010). Éducation aux médias l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves », *Recherches en Communication*, 34, 20-3

²⁰ BROUWERS, A. (2010). Éducation aux médias l'influence des compétences de l'enseignant sur celles de ses élèves », *Recherches en Communication*, 34, 20-3

Parallèlement, prenons appuie sur la répartition du volume horaire dédié annuellement aux animations pédagogiques, faisant partie intégrante de la formation continue. Sur 18h de formation annuelle obligatoire, 6h sont consacrées au français et 6h aux mathématiques. Quant aux 6 heures restantes, il revient au professeur des écoles de choisir la discipline ou la thématique à laquelle il souhaite les dédier, parmi une offre plus ou moins abondante proposée par la circonscription à laquelle il est rattaché. Si nous analysons cette offre en s'appuyant concrètement sur une circonscription du département des Pyrénées-Orientales (Céret), 17 formations au total sont proposées dans des domaines divers :

- 5 en éducation physique et sportive,
- 4 en lien avec les arts,
- 3 concernant la gestion de classe,
- 2 concernant les langues vivantes ou régionales,
- 1 concernant les sciences.

Nous soulignerons dans un premier temps que deux sont dédiées aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), mais n'ont aucun lien direct avec l'EMI : prise en main pour des usages pédagogiques du tableau blanc interactif (TBI), prise en main pour des usages pédagogiques de l'environnement numérique de travail (ENT). Dans un second temps, force est de constater qu'aucune des formations proposées ne semble ne serait-ce qu'effleurer la question de l'EDD.

Il apparaît alors très paradoxal que la formation continue des enseignants ne porte nullement sur l'EDD et l'EMI, tandis que les programmes scolaires²¹ y apportent une place de plus en plus grandissante.

B / La priorisation des savoirs disciplinaires liée à un manque de temps

Les différentes disciplines enseignées à l'école primaire doivent être dispensées selon un taux horaire fixé par le ministère de l'Education Nationale. L'ensemble des domaines sont donc hiérarchisés en fonction des priorités gouvernementales.

Ainsi, les **apprentissages fondamentaux**, comme leur nom l'indique, sont des disciplines majeures qui bénéficient du volume horaire le plus important : 10h hebdomadaires de français en cycle 2 puis 8h en cycle 3, et 5h de mathématiques par semaine pour les deux cycles. Concernant l'école maternelle, il n'y a pas d'horaire spécifiquement dédié, en revanche il est précisé qu'une

²¹ Bulletin Officiel du 30 juillet 2020

grande place doit être accordée au domaine 1 : “Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions” et au domaine 4 “Construire les premiers outils pour structurer sa pensée”.

Les recommandations ministérielles pour la rentrée 2020 renforcent cette organisation, notamment en raison de la crise sanitaire actuelle, en plaçant les fondamentaux au rang de priorité nationale. En effet, la circulaire de rentrée dispose que : *“L'école primaire constitue la première priorité du gouvernement en matière éducative. Dans la continuité de la politique volontariste qui a été amorcée en 2017, la maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui) par tous les élèves, notamment les plus fragiles, demeure l'objectif.”*²² .

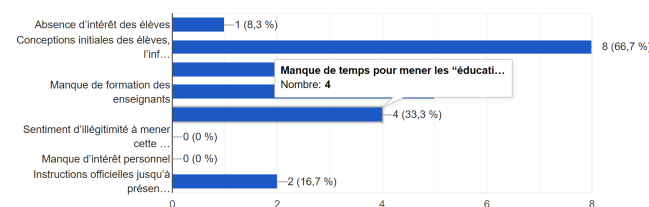
Quant à l'école maternelle, elle doit : *“consolider les compétences indispensables pour commencer les apprentissages des savoirs fondamentaux dans de bonnes conditions”*. Certes, ces priorités sont exacerbées avec la crise sanitaire, et notamment avec le confinement de mars 2019, or, il convient de souligner qu'elles l'étaient déjà dans les recommandations de la rentrée 2019²³ pour l'école maternelle.

À partir de ce constat, il apparaît légitime que l'un des obstacles les plus importants pour les professeurs enquêtés, soit le manque de temps à consacrer à ces éducations.

Sur l'ensemble des enseignants qui pratiquent l'EMI dans leurs classes, 33,3% ont des difficultés à s'y consacrer en raison d'un manque de temps, contre 47,4% rencontrant la même problématique concernant l'EDD.

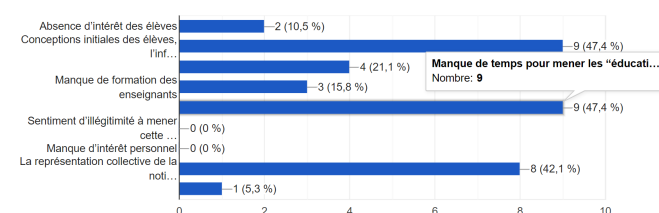
Selon vous, quelles sont les difficultés que pose l'enseignement de l'éducation aux médias et à internet (tant côté PE qu'élève) ?

12 réponses



Selon vous, quelles difficultés présente l'enseignement de l'éducation au développement durable (tant côté PE qu'élève) ?

19 réponses



Graphiques extrait de l'enquête; intitulé exact : “Manque de temps pour mener les éducations à”

²² Bulletin officiel n° 28 du 10 juillet 2020

²³ Circulaire de rentrée 2019 ; Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019

Les entretiens avec des enseignants du premier degré nous ont permis d'entériner le constat que la contrainte temporelle est un réel obstacle à l'enseignement des "éducations à".

Certes un temps considérable est dédié aux mathématiques et au français, mais il faut ensuite parvenir à partager le temps restant pour toutes les autres **disciplines traditionnelles**. La répartition du volume horaire au cycle 3 ne fait que confirmer le fait que l'enseignant ne dispose pas de marge de manœuvre dans son emploi du temps hebdomadaire. En effet, il doit consacrer, outre aux mathématiques et au français précités :

- 1h à l'enseignement moral et civique (EMC),
- 1h30 à l'histoire et la géographie,
- 2h aux sciences et technologie,
- 2h aux enseignements artistiques,
- 3h à l'éducation physique et sportive,
- 1h30 aux langues vivantes.

Ainsi, les 24h de temps scolaire effectif sont entièrement affectées, sans qu'une seule heure soit laissée à disposition de la liberté pédagogique de l'enseignant.

Il relève alors d'une prouesse gymnique pour lui, de parvenir à traiter ces "éducations à" sans empiéter sur le temps à consacrer aux disciplines.

Pour ce faire, et nous y reviendrons, l'enseignant doit mettre les disciplines à leur service ou bien se servir des "éducations à" pour enrichir ces disciplines.

Non seulement la répartition du volume horaire est contraignante pour l'enseignant, mais il pèse également sur lui, la mission d'amener les élèves à l'acquisition d'un nombre important de compétences spécifiques.

Ces deux exigences sont une pression réelle, qui est telle qu'ils sont contraints de faire des choix. Tous les enseignants avec lesquels nous avons pu mener un entretien suite à l'enquête, ont tous sans exception avoué délaissé certaines disciplines ou certaines "éducations à" afin d'en prioriser d'autres.

Ce choix des enseignants se fait selon diverses variables : la prise en compte des besoins des élèves en premier lieu, mais également la motivation et les compétences de l'enseignant.

Pour finir concernant le manque de temps à consacrer à l'EDD et l'EMI, "*leur caractère thématique, non disciplinaire et « transversal »* (selon la terminologie du Ministère de l'Éducation Nationale)" rend particulièrement complexe la mise en place concrète dans les classes.

Etant donné que ce ne sont pas des disciplines à part entières, des professeurs ne parviennent pas à les conceptualiser et encore moins à les croiser. *“Les “éducations à” revendiquent bien souvent le **décloisonnement** 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”*²⁴.

Si nous résumons les points évoqués :

-les enseignants sont très limités par le volume horaire à consacrer aux disciplines traditionnelles,

-ils ont le devoir de faire acquérir des compétences de plus en plus nombreuses aux élèves ce qui leur laisse peu de marge pour aborder l’EDD et l’EMI dont le caractère transversal leur paraît être plus une contrainte qu’un point d’appui.

C’est en ce sens que l’enseignant ne trouve pas le temps et ne perçoit pas comment il est possible de traiter ces “éducations à”, puisque aucun volume horaire ne leur est consacré.

De plus, le professeur des écoles a pour obligation de se référer aux programmes pour organiser ses apprentissages. Ayant peu d’instructions officielles dans ces derniers concernant la répartition temporelle de ces “éducations à”, il est évident que les décisions relèvent du choix de l’enseignant. Son intention ne sera pas forcément de les exclure totalement de sa programmation annuelle, mais pour beaucoup d’entre eux, il s’agira de les survoler à plusieurs moments de l’année, en contexte.

Prenons l’exemple concret de deux enseignantes d’une vingtaine d’années d’expérience, actuellement en poste dans une école rurale. Elles reconnaissaient l’importance des “éducations à” mais se sentaient dans l’obligation de faire des choix car le temps leur manque cruellement en classe, et ce d’autant plus maintenant que la crise sanitaire a accentué les difficultés de certains élèves. Elles expliquaient alors prioriser l’EDD qui faisait partie intégrante de leur projet d’école et qui se rapprochait de leurs convictions personnelles, au détriment de l’EMI pour laquelle elles ne se sentent pas suffisamment expertes. Pour ces enseignantes déjà frustrées de devoir prioriser à ce point les mathématiques et le français au détriment des autres disciplines traditionnelles, il n’est envisageable de se lancer dans des éducations telles que l’EMI, puisque le fait de se former, de chercher des ressources pédagogiques, et de les exploiter leur prendrait un temps considérable, qu’elles n’ont déjà pas.

²⁴ BODIN B., DIEMER A., FIGUIERE C. (2014), Economie politique du développement durable, De Boeck.

Ainsi, cette **hiérarchisation des savoirs**²⁵, entraîne l'inexploitation des "éducations à", ou leur enseignement superficiel pour répondre à des attentes institutionnelles, sans permettre l'acquisition de valeurs citoyennes, notamment en ayant recours à l'interdisciplinarité.

C / L'absence de ressources pédagogiques

En lien avec le manque de formation, les enseignants enquêtés mettent l'accent sur le fait que les ressources pédagogiques à leur disposition fassent défaut à l'enseignement conjoint de ces "éducations à".

Pour autant, il convient de préciser que cette problématique n'est pas celle qui est le plus vivement dénoncée en comparaison avec le manque de formation et de temps, ou encore la difficulté liée aux conceptions initiales des élèves.

Outre le fait que le manque de ressources pédagogiques ne soit pas la cause majeure d'un enseignement si peu pratiqué, nous soulignons le fait qu'aucun des enseignants ayant pratiqué le croisement de ces deux éducations, n'a pourtant évoqué un quelconque manque de ressources.

Est-ce que cela s'explique par le fait que les enseignants ayant mené cet enseignement conjoint sachent où et comment se procurer ces ressources ? Est-ce car ils cherchent eux-mêmes des supports et bâtissent seuls leurs ressources pédagogiques en déterminant la manière dont ils vont les exploiter avec les élèves ?

Les entretiens que nous avons menés ne nous ont pas permis de conclure à une réponse unique. En effet, certains mentionnent l'existence de ressources traitant l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI, que nous présenterons ultérieurement. D'autres en revanche, revendiquent le fait qu'ils élaborent leurs ressources en recherchant des supports, en menant des réflexions poussées pour déterminer la manière dont ils vont les proposer aux élèves, et en les exploitant en liant l'EDD et l'EMI. Il va de soi que cela requiert une volonté de l'enseignant, du temps, et beaucoup de travail qui dépasse parfois le cadre de sa mission qui n'est pas celle de didacticien.

Dans les deux cas développés, il conviendrait selon nous, que l'enseignant s'interroge obligatoirement sur la question suivante avant d'entreprendre cet enseignement conjoint : **suis-je plutôt dans une perspective où l'EDD sert un objectif lié à l'EMI, ou bien suis-je en train de poursuivre un objectif lié à l'EDD en ayant recours à l'EMI pour y parvenir ?**

Les deux perspectives ont été exploitées par plusieurs des enseignants enquêtés, mais le tout étant que ce positionnement soit clair dans l'esprit de l'enseignant, afin qu'elle le soit dans un second temps dans l'esprit de l'élève.

²⁵ Éducation au développement durable : la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire Jeziorski, Agnieszka & Ludwig-Legardez, Annie.

Il semble en effet nécessaire que l'enseignement conjoint de ces deux éducations soit le plus **explicite** possible pour l'élève.

Ainsi, nous nous trouvons face à un paradoxe. Tandis que certains enseignants considèrent qu'il y a suffisamment de ressources, et vont jusqu'à dire qu'il en existe mettant en avant le croisement de l'EDD et de l'EMI, d'autres évoquent une carence qui justifierait un enseignement non-systématique de ces "éducations à".

Ce dissensus pourrait être lié au fait que les enseignants se sentant dépourvus d'outils pédagogiques seraient ceux n'ayant pas bénéficié de la formation initiale qui traite ces contenus depuis seulement quelques années. C'est donc toujours le même problème qui se pose, puisque n'ayant pas été formés, ils ne savent pas où trouver ces ressources, ni comment les interpréter lorsqu'ils y parviennent.

Ainsi, bien que les ressources existent, si leur accès est épineux, opaque, ou tout simplement inconnu, et que les savoirs sont non vulgarisés, la perspective de leur exploitation sera proche du néant. En ce sens, de nombreux PEMF affirment que leur fonction de formateur les dote d'une aisance naturelle et de compétences dans la recherche de ces ressources et leur interprétation. Ils soulignent le fait qu'ils soient toujours dans une dynamique d'échange, de collaboration avec d'autres enseignants, formateurs ou chercheurs, les aident énormément à exploiter le **lien** entre ces deux "éducations à". En effet, leur fonction les enjoint à être en permanence dans une logique de formation et d'innovation. Selon un PEMF : *"le statut de formateur aide à changer les pratiques et à être au courant. Le fait de côtoyer la formation et les étudiants permet une auto-formation, et également de tester de nouvelles choses. Les professeurs des écoles qui n'ont pas accès à cette formation sont moins armés"*.

Pourtant, sur les huit PEMF ayant répondu à l'enquête, deux seulement pratiquent le croisement de l'EDD et de l'EMI. Par conséquent, malgré cette prédisposition à mener un enseignement conjoint lié à la proximité avec la formation initiale et continue, une majorité ne le pratique pas.

Il serait alors légitime d'arriver au questionnement suivant : si des ressources pédagogiques font le lien entre ces éducations, sont-elles pour autant exhaustives et pertinentes ? Une étude en la matière pourrait s'avérer intéressante afin d'analyser au mieux les pratiques enseignantes actuelles.

Dans cette logique, **Jacques Kerneis** (formateur de l'ancienne ESPE de Bretagne et chercheur associé au Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD)), a mené une analyse afin de déterminer si les supports pédagogiques qui existent pour l'EDD et l'EMI renvoient à ce que les référentiels préconisent. Son analyse repose sur une grille

d'observation issue de plusieurs référentiels concernant l'EMI, et du référentiel proposé par la Conférence des Présidents d'Universités (CPU) et la Conférence des Grandes Écoles (CGE) pour l'EDD.

Concernant l'EMI, son analyse porte sur l'évaluation des supports pédagogiques apparus après la réforme de 2013. Son objectif était de vérifier si ces ressources permettaient l'accès aux compétences liées au "savoir-devenir".²⁶ L'auteur en conclut à ce titre qu'elles ne développaient que très peu de compétences faisant appel à ce savoir devenir, alors que l'essence même de l'EMI demeure dans la formation individuelle et collective du futur citoyen.

L'auteur a réalisé la même analyse concernant l'EDD, qui selon lui repose également sur cette même perspective. Il en est arrivé à la conclusion opposée, puisqu'il affirme en revanche que les supports pédagogiques sont très pertinents par rapport à ce que les référentiels préconisent pour l'apprentissage de l'EDD à travers l'engagement et la responsabilisation des élèves.

De ce fait, la question des ressources pédagogiques demeure complexe.

Il apparaît évident que depuis 2013 de nombreuses ressources sur l'EMI se sont développées, et qu'il en va de même pour l'EDD.

Cependant, elles semblent sous-exploitées car les enseignants disent d'une part ne pas savoir y accéder, d'autre part se sentir illégitime à les exploiter. Enfin, il semblerait que contrairement aux ressources en EDD, celles de l'EMI soient moins ancrées dans l'idée de développer des compétences éthiques dans une perspective de formation citoyenne.

Il serait donc judicieux de vulgariser ces ressources au sein de la formation continue, ainsi que de mettre en avant à travers elles la dimension **prospective** et **citoyenne** de ces "deux éducations à".

D / Des documents prescriptifs rendant implicites les liens entre ces deux "éducations à"

L'enseignement conjoint de ces deux "éducations à" est réalisable aujourd'hui, mais sera peut-être d'usage dans l'École de demain. En effet, il est peu pratiqué à l'heure actuelle dans les classes, pour un certain nombre de raisons préalablement citées. Force est donc de constater que malgré une minorité d'enseignants s'étant aventurés dans la mise en place de celui-ci, ce n'est pas courant. Ce manque de conviction pour entreprendre ces enseignements innovants, réside en grande partie dans le fait que les enseignants ne parviennent pas à percevoir le lien entre ces deux éducations, car les instructions officielles ne les arment pas en ce sens.

²⁶ Le "savoir-devenir" un pont entre EMI et EDD dans le nouveau design de l'école de 2015 ? Jacques Kerneis

Ainsi, comment mettre en œuvre ces liens entre EDD et EMI et entre elles et les autres disciplines, si ces liens ne sont pas réalisés en amont pour les rendre exploitables par l'enseignant ?

L'une des missions principales de l'École et précisément du professeur des écoles, est la capacité à réaliser des liens entre les enseignements. Puisqu'il est **polyvalent**, il doit être capable de **tisser** différents liens entre les apprentissages et les enjeux sociétaux pour former les citoyens de demain. Ce tissage dont l'importance est majeure, est l'un des gestes professionnels présentés par **Dominique Bucheton**²⁷.

Depuis l'entrée dans les programmes de l'EMI avec la **loi du 8 juillet 2013**, sa place ne cesse de s'y amplifier et des liens sont peu à peu formés avec l'EDD. En outre, l'EDD et l'EMI font toutes deux parties de la famille des "éducations à", mais elles appartiennent respectivement aussi au **parcours citoyen**.

Cependant, les textes institutionnels établissent des liens trop **implicites** entre l'EDD et l'EMI. Par exemple, les documents d'accompagnement propres aux "éducations à", ou bien ceux concernant le parcours citoyen²⁸, édictent les valeurs prônées respectivement par l'EDD et l'EMI et orientent peu les enseignants quant à la manière de les mener chacun en classe. C'est en ce sens qu'il est précisé que *"présent dans de nombreux programmes d'enseignement, renforcé par l'attention désormais portée à l'éducation aux médias et à l'information, le travail de formation des élèves au décryptage du réel et à la construction, progressive, d'un esprit éclairé, autonome, et critique est une ambition majeure de l'École"*²⁹. D'autre part, il est précisé que l'EDD met l'accent sur *"la formation à l'esprit critique, contribuant à distinguer des faits, des hypothèses, et des opinions, et à faire face aux flux rapides d'informations auxquels sont soumis les élèves (réseaux sociaux, multiplication des infos...)"*.

Nous constatons ici que les documents officiels précisent que l'EDD et l'EMI permettent d'aiguiser l'esprit critique des élèves. Pour autant, pourquoi n'existe-t-il pas des documents dans lesquels il est clairement écrit qu'il y a intérêt à les lier dans la pratique enseignante, justement parce qu'elles poursuivent des objectifs communs tels que le développement de la pensée critique ?

Il serait par exemple intéressant que la rubrique "croisement des disciplines" des programmes scolaires soit renommée sous une appellation plus générale pour englober également les liens pouvant être réalisés entre les "éducations à" elles-mêmes, au même titre qu'un lien est par exemple établi entre la course d'orientation en EPS et l'EDD.

²⁷ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*

²⁸ <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

²⁹ <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>

En conclusion, la lecture attentive des documents ministériels permet de percevoir le fait que l'EDD et l'EMI poursuivent des objectifs communs, permettent de travailler des compétences similaires, et reposent sur des valeurs communes. Tout revient donc à souligner l'intérêt de ne pas les percevoir comme deux entités autonomes.

Or, ce qui retient notre attention dans le développement actuel, est cet écart entre ce lien qui peut être fait par l'enseignant s'il parvient à une lecture **fine** de ces documents, et les liens qui devraient y être strictement rédigés afin d'être plus visibles. Nous le savons, plus les recommandations officielles sont claires, plus l'enseignant est disposé à les mettre en œuvre.

Il revient alors à l'enseignant de se questionner sur les entrées thématiques qui pourraient permettre de croiser ces deux "éducations à" afin qu'elles se nourrissent mutuellement. Dans cette perspective, il doit prendre conscience des valeurs qu'elles ont en commun, et donc être au clair avec les objectifs et les compétences liées à chacune d'elles.

Les enseignants enquêtés étant parvenus à établir ce lien entre l'EDD et l'EMI, ont insisté lors des entretiens sur le fait que les valeurs qu'elles partagent doivent effectivement être le point de départ de toute réflexion pédagogique et didactique. Ces **valeurs communes** seraient en outre : l'esprit critique, l'engagement, la responsabilisation, l'autonomie, et le savoir devenir. C'est alors en prenant conscience de cette convergence qu'il sera plus aisé d'établir une **entrée thématique** permettant à la fois de traiter l'une et l'autre de ces éducations.

E / La difficulté d'enseigner ces éducations en raison des questions socialement vives qu'elles soulèvent

Certaines thématiques transversales à ces deux éducations, s'avèrent soulever des questions socialement vives (QSV), ce qui ne simplifie en rien la conception des apprentissages par l'enseignant. Selon **Legardez et Simonneaux** (2011, p. 16) "*une question socialement vive [...] 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.*"³⁰

Un tel constat ne fait qu'entériner le fait que les enseignants ne se sentent pas à l'aise avec ces éducations, de peur de ne pas être capable d'adopter une posture **neutre et critique**. Certains

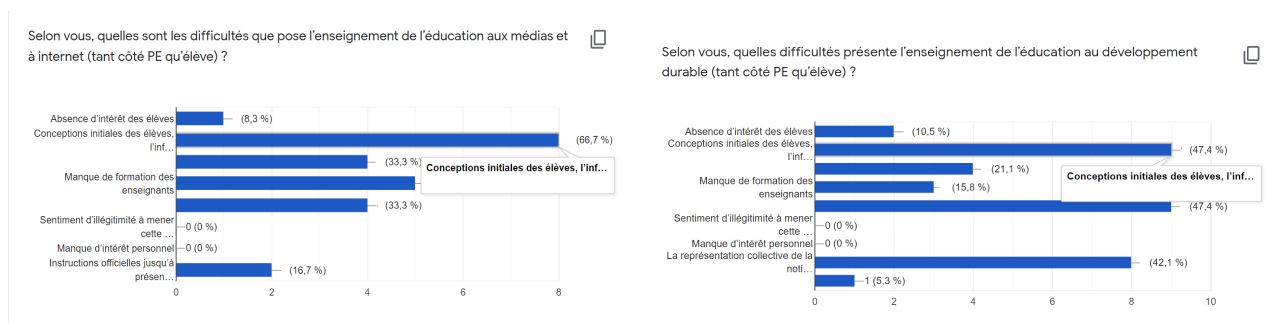
³⁰ Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information Jacques Kerneis, Christel Marquat, Arnaud Diemer

professeurs des écoles nous ont en ce sens confié, qu'il était complexe (même pour eux adulte et de surcroît fonctionnaire d'Etat) d'aller au-delà de certaines convictions personnelles parfois très ancrées.

Il est pourtant de leur devoir, en tant que chargé d'une mission d'intérêt public, de faire abstraction de ses propres idéaux afin de faire partager les **valeurs de la République**. Il s'agit en effet d'une des attentes issue du référentiel de compétences³¹. Pour autant, cela n'est pas toujours le cas en classe puisque le fait d'enseigner des thématiques liées aux QSV peut amener à des conflits de valeurs avec la famille.

Effectivement, les conceptions initiales des élèves et l'influence du milieu socio-culturel sont un obstacle que près de 70% des enseignants enquêtés ont abordé. Lors des entretiens, certains soulevaient le fait que malgré les apprentissages menés en classe, c'était l'influence du milieu familial qui dominait les conceptions des élèves et qui rendait la mission de l'enseignant d'autant plus épineuse.

Si l'on observe les graphiques, pour tous ceux qui ont mené ces enseignements disjointement, la barrière des représentations initiales est présente. Tandis que 47,4% ont ce ressenti concernant l'enseignement de l'EDD, 66,7% l'ont pour l'EMI. D'autre part, il convient de noter que les enseignants ayant mené leur enseignement conjoint, sont unanimes sur ce point.



Graphiques extrait de l'enquête ; intitulé exact : "Conceptions initiales des élèves, l'influence de leur milieu socio-culturel"

F/ Un enseignement jugé complexe au cycle 1

Les "éducations à" sont une grande famille déclinée en plusieurs thématiques : la santé, la sexualité, la sécurité, l'alimentation, le développement durable et enfin les médias et l'information. C'est une nouvelle conception de pédagogie transversale qui émergea dans les années 1990³² et qui fut créée dans l'objectif de traverser les disciplines et les cycles.

³¹ Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 - Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

³² Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université [article] Angéla Barthes & Yves Alpe Spirale - Revue de recherches en éducation, Année 2012 / pp. 197-209

Cependant, force est de constater lors de nos entretiens, que cette transversalité n'est pas forcément efficiente en pratique, notamment en ce qui concerne le plan inter-cycle.

Les enseignants de cycle 1 enquêtés affirment en ce sens ne pas avoir, ou très peu, initié leur apprentissage disjoint, tandis que la plupart des enseignants de cycle 2 et 3 s'y conforment. L'apprentissage disjoint de l'EDD et de l'EMI faisant souvent défaut en maternelle, c'est en toute cohérence que l'enquête a révélé aussi l'absence totale d'enseignant ayant mené un apprentissage conjoint au cycle 1.

Pourtant, lors de notre enquête, plusieurs d'entre eux ont précisé que l'EDD et l'EMI leur semblaient transposables à tous les cycles sans exception. Il conviendra en revanche de nuancer ce constat, puisque l'EDD demeure bien plus présente, tandis que l'EMI irrévocablement absente.

Notre questionnaire réside alors dans le fait de déterminer pourquoi l'EDD et l'EMI sont si résiduelles en maternelle même lorsqu'elles sont appréhendées de manière autonome.

Suite à de nombreux entretiens avec des professeurs, des maîtres formateurs ainsi que des directeurs d'écoles primaire ou maternelle, de nombreuses justifications ont émergé.

Concernant l'EMI dans un premier temps, les enseignants soulignent l'importance d'un enseignement vécu en maternelle, c'est-à-dire la nécessité de vivre et de pratiquer les enseignements afin d'y associer un **sens**. Cette **dimension active** prépondérante est nécessaire pour motiver les élèves et les enrôler dans les apprentissages. Pour autant, selon ces enseignants, même s'ils rendaient les élèves actifs en les initiant à un tri succinct d'informations par exemple, ils demeurent trop jeunes pour accéder au sens qui se dissimule derrière une telle action. En effet, les élèves ne perçoivent pas l'intérêt d'activités en lien avec l'EMI, que les professeurs jugent trop éloignées de leurs conceptions de jeunes enfants.

Par ailleurs, il est vrai aussi que les programmes scolaires n'exigent pas l'acquisition de compétences liées à l'EMI au cycle 1, contrairement aux deux autres cycles. En effet, celle-ci s'amorce au cycle 2 avec des compétences identifiées avec une progression déterminée dans la discipline EMC³³. Dans la même idée, les ressources pédagogiques Eduscol, sous forme d'orientations pour l'enseignement de l'EMI³⁴, ne se prononcent que pour les cycles 2 à 4. Le cycle 1 apparaît donc occulter l'EMI, considérée comme secondaire, peu réalisable, et pas nécessairement profitable pour des élèves de maternelle.

³³ Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

³⁴ Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) Cycles 2 et 3 - Eduscol. Ministère de l'Éducation nationale - Janvier 2018

Pour autant, il semblerait intéressant de permettre une première acculturation à l’EMI, une première sensibilisation à cette éducation. Il s’agirait surtout de les confronter une première fois aux valeurs qu’elle porte, telle que l’esprit critique, afin de les accompagner dans leur immersion en milieu scolaire dans une logique de mieux-vivre ensemble.

À contrario, l’EDD dès le cycle 1 est clairement préconisée dans les programmes scolaires, et d’autant depuis la dernière réforme datant de juillet 2020. Ainsi, le domaine 5 “explorer le monde” identifie explicitement les compétences à acquérir en la matière.

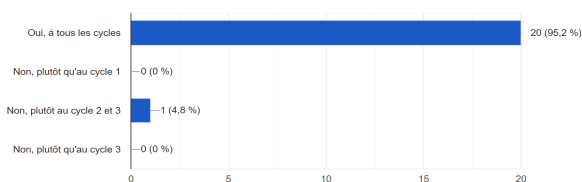
Contrairement à l’EMI, il est ressorti lors des entretiens que cette éducation au développement durable devait faire partie intégrante des apprentissages de la maternelle, tel que les programmes le préconisaient, car cela était bénéfique aux élèves.

Nombre d’enseignants disent également aborder l’EDD à travers les **sciences** ou encore la **littérature de jeunesse**, ce sur quoi nous reviendrons ultérieurement.

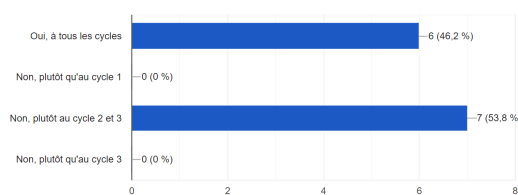
Cette divergence de points de vue concernant l’apprentissage de l’EDD et l’EMI au cycle 1, a été nettement marquée à l’issue de l’enquête qui démontre que 95,2% des enseignants pensent l’EDD transposable à ce cycle, contre seulement 46,2 % pour l’EMI. L’avis des professeurs des écoles est donc quasi unanime sur le fait que l’EDD doit s’envisager au cycle 1, tandis que les avis sont plus réservés pour l’EMI.

Nous retiendrons donc que bien que certains enseignants pensent que l’EDD et l’EMI soient envisageables en cycle 1, peu franchissent l’étape de la mise en pratique pour cette première, et encore moins pour cette seconde.

Pensez-vous qu'elle soit pertinente/ réalisable à tous les cycles ?
21 réponses



Pensez-vous qu'elle soit pertinente/ réalisable à tous les cycles ?
13 réponses



Graphiques extrait de l’enquête ; Partie II “L’éducation aux médias et à l’information”

En somme, si les instructions officielles ne préconisent pas explicitement un cadre prescriptif pour l’apprentissage de l’EMI au cycle 1, c’est corrélativement que l’apprentissage conjoint de l’EDD et de l’EMI semble complexe.

Cette perspective ne pourra être envisagée que si ces “éducations à” sont préalablement initiées de manière disjointe, et si l’on prend conscience des valeurs citoyennes qu’elles partagent et sous-tendent.

G/ La prédominance d'un enseignement comportementaliste au détriment d'un enseignement problématisé

L'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI permet de mettre en exergue les objectifs communs à ces deux éducations. L'intérêt de les lier, repose sur le fait de **créer des liens dans les apprentissages** des élèves, et ce, de manière **explicite**. Ainsi, la responsabilisation des élèves par exemple, est une compétence que l'on peut autant travailler grâce à l'EMI qu'à l'EDD.

Afin de mettre en place cet enseignement au sein de la classe, il est impératif d'avoir conscience des objectifs et valeurs visées par l'une ou l'autre de ces éducations. Concrètement, si l'enseignant perçoit des objectifs particuliers de l'EDD et de l'EMI, il sera ensuite à même de les mutualiser.

Nous avons souhaité enquêter afin que les enseignants hiérarchisent les différents objectifs liés à ces deux éducations.

Pour y parvenir, un panel de propositions leur a été proposé pour chacune des deux, et ils étaient enjoins à les classer par ordre de priorité. Les différentes propositions étaient les suivantes :

- ❖ Responsabiliser
- ❖ Donner un cadre théorique - définition précise de ce qu'est le développement durable/ un média et l'information
- ❖ Déterminer la fiabilité de l'information
- ❖ Modifier les comportements des élèves
- ❖ Acquérir des valeurs citoyennes
- ❖ Participer à la vie collective
- ❖ Utiliser les connaissances scolaires dans leur vie de citoyen
- ❖ Tirer une analyse de l'observation de faits
- ❖ Être capable de débattre de questions socialement vives
- ❖ Modifier les conceptions initiales des élèves en leur permettant d'accéder à une culture du choix
- ❖ Prendre de la distance avec notre mode de développement actuel / Prendre de la distance avec l'information
- ❖ Développer leur esprit critique pour leur éviter d'être manipulés médiatiquement
- ❖ Se familiariser avec les mécanismes de l'information

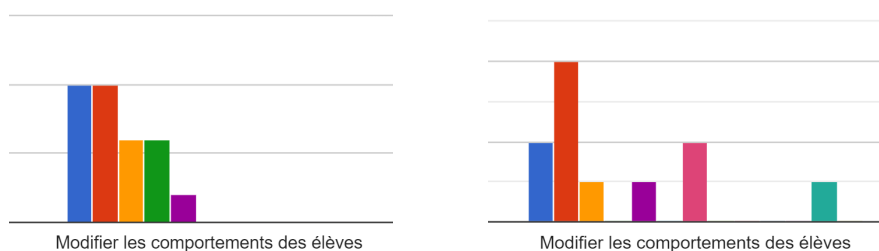
Après analyse de la classification opérée par les enseignants, nous avons constaté que nombreux sont ceux qui considèrent les objectifs de modification de comportements et de conceptions initiales des élèves, tel l'objectif majeur de ces enseignements.

Il conviendra cependant de ne pas négliger le fait que la responsabilisation et l'acquisition des valeurs citoyennes, sont aussi, pour une majorité, dans les trois premiers objectifs.

Or, c'est donc pour une grande partie des enseignants que l'EMI et l'EDD poursuivent avant tout un objectif comportementaliste.



Légende pour la classification de l'enquête



EDD

EMI

À la vue de ces graphiques, nous percevons en effet que pour 50% des enquêtés “Modifier les comportements des élèves” est l’objectif n°1 ou n°2 de l’EDD, et que pour l’EMI 66% considèrent cette modification comme l’objectif n°2 (l’objectif n°1 étant pour la majorité la responsabilisation).

Il semblerait donc que pour la plupart des professeurs des écoles, le but de ces éducations soit de former des éco-citoyens ou des cyber-citoyens responsables en modifiant leurs comportements et leurs conceptions initiales.

Ce constat est le même concernant l’enseignement conjoint, puisque parmi les trois seuls professeurs enquêtés l’ayant pratiqué, l’un d’eux propose à ses élèves la thématique suivante : “Prendre conscience de leurs comportements sur Internet, avec les jeux vidéo, EDD etc. ”.

Les questions qui se posent ici, sont alors les suivantes :

- Est-ce que l’enseignant part du principe que l’enseignement conjoint va lui permettre de modifier les comportements des élèves, à l’aide d’une prise de conscience ? Dans ce sens, nous serions dans une **pédagogie comportementaliste**, qui vise l’acquisition des valeurs citoyennes, mais pas forcément le partage de celles-ci.

- Veut-elle dire qu’elle part des acquis des élèves, de leurs idées, représentations et comportements pour construire avec eux une culture de jugement et de choix pour leur permettre de choisir de manière responsable et éclairée ? Dans ce cas, nous serions dans une **démarche prospective** qui place l’élève dans l’action **et** la réflexion.

Malheureusement, nous n'avons pas pu nous entretenir avec cette personne pour déterminer sa perception exacte.

Une enquête similaire³⁵ concernant uniquement l'EDD, fut menée par **Jeziorski, Agnieszka et Ludwig-Legardez Annie**. Elle a été entreprise auprès de nombreux enseignants stagiaires dans l'académie Aix-Marseille dans les années 2010, et était basée sur le même concept de classification d'objectifs visés par l'EDD (tout en traitant la représentation collective du développement durable au sein de notre société).

Le constat de l'enquête rejoint le nôtre : *“le modèle éducatif comportementaliste serait le plus adapté dans le cadre de cette éducation « citoyenne », selon les évocations spontanées des interrogées. Rappelons que l'aspect comportemental est déjà apparu dans les évocations spontanées concernant l'EDD. Il semble alors jouer un rôle important”*.

Les résultats de cette enquête et de la nôtre, se rejoignent sur un autre point : le fait que pour les enseignants la **dimension sociale**, et la **remise en question de notre mode de développement** par les élèves ne fassent pas partie des objectifs principaux de l'EDD. Il ressort en effet de notre enquête, que la capacité à débattre des questions socialement vives par exemple, était au minimum l'objectif n°8 pour l'EMI, et l'objectif n°5 pour l'EDD.

Quant à l'enquête susvisée, la conclusion suivante : *“ les objectifs : « identifier les éléments en débat », « prendre des distances avec la réalité sociale » et « identifier des approches théoriques » sont classés à la 7ème, 9ème et 10ème place. Il semble qu'il soit moins important de prendre du recul à la réalité sociale en abordant les questions relatives au DD du point de vue théorique. La problématisation et le traitement des controverses ne semblent pas être prioritaires non plus.”*.

Ceci peut être tout à fait transposable à l'EMI, puisque lors de notre enquête les enquêtés proposaient des objectifs similaires. Ainsi, pour les professeurs, l'enseignement de l'EMI ne vise pas nécessairement cette remise en question et la capacité à discuter différents points qui touchent notre société du numérique.

De ce fait, lors des entretiens, nous sommes arrivées à la même interprétation que **Jeziorski, Agnieszka et Ludwig-Legardez, Annie** : *“Classé en première position l'objectif « se poser des bonnes questions », pourrait indiquer la nécessité de questionnement et de débat . Mais, lors de l'entretien, « se poser de bonnes questions » a été appréhendé comme s'interroger sur l'impact de l'homme sur la nature dans la perspective de diminuer les dégâts humains sur l'environnement.”*

³⁵ Éducation au développement durable : la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire Jeziorski, Agnieszka Université de Provence (France), Ludwig-Legardez, Annie IUFM - Université de Provence (France).

Effectivement, pour de nombreux enseignants, l'esprit critique travaillé en EDD ou en EMI permet de modifier les comportements et les conceptions pour faire évoluer la société actuelle et pallier les mauvais agissements de l'Homme.

Cependant, si l'enseignement est mené dans cette optique, nous ne sommes plus dans une **culture du choix**. Le but n'est pas de condamner les comportements de l'élève pour sauver la planète ou sécuriser ses données personnelles par exemple. L'objectif réside dans le fait de **développer un discernement éthique** chez lui, de lui faire prendre conscience qu'il existe divers points de vue, diverses argumentations, et que chacune entraîne des conséquences dont il doit avoir conscience. **Il paraît en ce sens primordial, d'outiller les élèves dans leur vie de futur citoyen, de bâtir avec eux une culture citoyenne suffisamment riche et diversifiée afin de leur faire partager certaines valeurs.**

Si tout tend à penser que l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI paraît beaucoup trop complexe, de nombreux facteurs encouragent sa mise en œuvre, car cela revêt un intérêt certain pour les élèves.

II / Education au développement durable et éducation aux médias et à l'information : un lien manifeste à établir

Il apparaît de manière évidente, que l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI est à établir par les enseignants au profit des élèves.

Leur rapprochement est favorisé par le fait qu'elles soient toutes deux ancrées dans des questions socialement vives (**A**), qu'elles poursuivent des objectifs communs (**B**), et appartiennent à la famille des "éducations à" poursuivant une logique interdisciplinaire et transdisciplinaire (**C**).

La mise en œuvre de cet enseignement peut très largement s'envisager dans le cadre d'une pédagogie de projet (**D**), bien que cette entrée ne soit pas exclusive. L'observation des pratiques actuelles est plutôt encourageante, puisque certains professeurs des écoles ont déjà enseigné conjointement l'EDD et l'EMI au sein de leur classe (**E**).

A / Deux éducations ancrées dans une crise et des questions socialement vives

Ces deux “éducations à” sont au cœur des enjeux sociétaux contemporains en raison de leurs thématiques qui animent les grands débats publics. Ces sujets s’érigent telles des priorités nationales, en lien avec les générations présentes et futures. Ils touchent les **sphères scientifiques et sociales**, et par voie de conséquence, le système éducatif qui découle de ces savoirs sociaux et scientifiques. C’est en ce sens, que *“l’intégration des questions controversées dans l’éducation est portée par le courant des “Questions Socialement Vives (QSV)”*³⁶.

L’éducation aux médias et à l’information et l’éducation au développement durable entretiennent donc toutes deux des relations étroites avec ces QSV. Selon **Legardez et Alpe (2013)** c’est un des aspects qui permet de les dissocier des enseignements traditionnels, *“elles interpellent les représentations sociales des acteurs, parce qu’elles sont d’abord une réponse à une certaine forme de la demande sociale d’éducation”*³⁷. Elles divergent donc des enseignements traditionnels qui apportent une réponse formelle et institutionnelle. Le fait que l’EDD et l’EMI n’en fassent pas partie intégrante, les relaie parfois à un rang secondaire, voire facultatif tel que nous avons pu le développer dans la première partie de ce mémoire.

Pour autant, la nature même de ces éducations ne doit pas être perçue telle une faille, mais tel un atout.

Dans un premier temps, il convient de souligner le fait que l’EDD et l’EMI, permettent d’aiguiser **l’ouverture d’esprit des élèves** en les confrontant à des problématiques concrètes et variées de la vie en société, qui sous-tendent **interrogations** et **réflexions**.

En effet, elles permettent d’évoquer de nombreuses QSV qui apportent une certaine **culture** aux élèves : le changement climatique, les organismes génétiquement modifiés (OGM), la condition animale, les différentes formes d’agriculture et d’élevage, la question de l’habitat durable, la gestion des déchets et des ressources naturelles, les droits fondamentaux, les flux de déplacements, la qualité de l’alimentation et son accès, la santé...

Certaines d’entre-elles ont l’attrait particulier de permettre à l’élève de s’élever au-delà de son monde autocentré d’enfant ou pré-adolescent hyper connecté : la gestion de ses données personnelles, l’impact de la surmédiatisation, l’utilisation prématurée des écrans, la manipulation médiatique, les fakes news ...

³⁶ Alain Legardez, Agnieszka Jeziorski (2015), Questions socialement vives liées au développement durable : la co-construction savoirs patrimoniaux. L’exemple du Parc du Mercantour Michel Floro,

³⁷ LEGARDEZ A., ALPE Y. (2011), 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

L'EMI, permet cette ouverture d'esprit d'une seconde manière en le rendant **capable de s'informer**. Un élève qui sait chercher une information, et de surcroît en trouver de fiables, est un élève qui aura la possibilité d'**accéder à des contenus divers et variés** qu'il va pouvoir confronter. Cette pluralité d'information, ces flux de connaissance nourrissent sa culture et lui permettent d'avoir un **esprit aiguisé sur divers sujets d'actualité**.

Il est important de souligner que certaines QSV sont à la croisée de l'EDD et de l'EMI et justifient alors que celles-ci soient enseignées conjointement. Prenons l'exemple de l'utilisation d'arguments écologiques à des fins de promotion d'une marque, d'un lobby, dans un objectif lucratif. Ceci peut susciter des questionnements et des avis controversés. L'objectif est-il purement lucratif mais déguisé sous des considérations environnementales ? Ou bien les préoccupations écologiques sont-elles réelles, et ces marques regroupent conscience écologique et besoin de gain d'argent ? Mais est-il juste de gagner de l'argent sur des actions écologiques ? Plusieurs opinions peuvent émerger, et aucune n'est la bonne. L'objectif est de favoriser la réflexion, le questionnement des élèves, tout en prenant l'habitude d'analyser une situation dans sa globalité. Ainsi, l'enseignement conjoint de l'EDD et l'EMI permettrait dans ce cas à l'élève d'accéder à une vision générale de la situation en question.

Cet enseignement croisé a deux objectifs :

- Immerger les élèves dans les grands débats sociétaux en les rendant acteur de leur apprentissage et de leur propre avenir
- Leur permettre de développer des attitudes telles que l'ouverture d'esprit afin de les doter d'une richesse culturelle

Aucune de ces éducations n'a pour objectif de fournir une réponse à ces questions, ou une marche à suivre. Rappelons que l'École de la République se doit de promouvoir une culture du choix, et non d'apporter des réponses définitives aux élèves dans le but de véhiculer des idéaux et de modifier les comportements selon une vision unilatérale. Au contraire, la richesse de ces débats au sein de la classe repose sur le fait d'apprendre aux élèves à argumenter, à se faire une opinion face à un flux informationnel. Ces différentes attitudes sont les **fondements** même de l'EMI, et les **axes forts de l'EDD**.

Dans un second temps, l'EDD et l'EMI sont toutes deux liées aux priorités nationales et internationales, puisqu'elles sont au cœur d'**une crise médiatique et climatique partagée de tous**. Toutes deux entraînent un **choc culturel** et **générationnel**. C'est en lien avec cet aspect qu'elles suscitent controverses, interrogations, voire un sentiment d'impuissance, puisqu'elles sont relativement récentes et non maîtrisées par les générations qui ne sont pas nées dedans. Elles

marquent en effet une rupture avec les enseignements traditionnels et le mode de développement que nous poursuivions jadis.

C'est en ce sens qu'il paraît judicieux de rapprocher EDD et EMI puisqu'elles sont apparues respectivement dans un contexte de crise et donc de **besoin éducatif urgent** en la matière. Elles doivent toutes deux former les citoyens de demain aux enjeux qu'elles portent, et par un effet boule de neige permettre de sensibiliser les adultes qui gravitent autour d'eux. Cette nécessité est perceptible avec l'évolution des programmes de l'École qui depuis 2004 et 2015 multiplient les apprentissages en lien avec l'EDD et l'EMI. Dans cette même perspective, la formation des professeurs des écoles évolue puisqu'elle les intègre afin qu'ils soient capables de comprendre et didactiser leurs thématiques.

De ce fait, l'EDD et l'EMI représentent un **enjeu phare de l'École**, en portant avec vigueur des valeurs jusqu'à lors appréhendées plus timidement dans les classes. Elles poursuivent le même enjeu : armer le futur citoyen à vivre dans un contexte épris de diverses crises, notamment médiatique et environnementale. Étant toutes deux au cœur de grands débats sociétaux, il paraît évident qu'un enseignement conjoint est bénéfique pour l'apprentissage des élèves en termes de réflexion et de développement de l'esprit critique.

B/ La poursuite d'objectifs communs, en lien avec la construction citoyenne

L'EDD et l'EMI se rejoignent particulièrement en ce qu'elles poursuivent des objectifs convergents. Parmi eux, le développement de l'esprit critique et de la culture du choix **(1)**, l'engagement et la responsabilisation des élèves **(2)**, mais aussi l'apprentissage du savoir devenir dans une perspective de prise en compte de l'avenir **(3)**.

1) Le développement de l'esprit critique et de la culture du choix pour mettre à distance notre mode de développement actuel

*“Dans le monde actuel globalisé et interconnecté, développer l'esprit critique relève d'un **enjeu majeur** au service de la construction de l'émancipation sociale, professionnelle et citoyenne de l'individu. Construire une pensée critique implique une posture intellectuelle nécessitant curiosité, distanciation face au monde qui nous entoure”³⁸. Selon Jérôme Grondeux, IGEN d'histoire et de géographie, l'esprit critique est donc une des plus grandes ambitions de notre système éducatif, il le définit comme : “un ensemble d'attitudes, de procédés et d'habitudes que l'on prend dans notre manière d'aborder les choses”.*

³⁸ <https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique.html>

Ces attitudes comprennent :

- la **curiosité** : le fait de chercher à connaître, mais aussi le fait de comprendre que l'esprit critique ce n'est pas contredire et disqualifier négativement, mais se demander ce qu'un document / une information peut nous apprendre d'intéressant du point de vue de son degré de certitude et de fiabilité.

-la **lucidité et la modestie** : il faut avoir conscience de ce qu'on sait et de ce qu'on ne sait pas puisque nous vivons dans un monde complexe et spécialisé dans lequel il est difficile d'avoir un esprit critique sur tout. Le fait d'admettre cette non-spécialité et cette incertitude dans certains domaines est le point de départ pour être capable de s'engager dans une démarche de formation, de recherche, afin d'accroître nos connaissances sur ces points afin de développer notre esprit critique ensuite³⁹.

01. L'Éducation Nationale souhaitant former des futurs citoyens éclairés et réfléchis, le *“développement de l'esprit critique est [donc] au centre de la mission assignée au système éducatif français. Présent dans de nombreux programmes d'enseignement, renforcé par l'attention désormais portée à l'éducation aux médias et à l'information, le travail de formation des élèves au décryptage du réel et à la construction, progressive, d'un esprit éclairé, autonome, et critique est une ambition majeure de l'École.”*⁴⁰ Ceci est en liens étroits avec les QSV évoquées précédemment, puisque grâce au développement d'un esprit critique, l'élève sera en mesure d'engager une réelle réflexion et d'émettre un avis raisonné sur ces questions sociétales.

02. Bien que l'EMI soit devenue l'une des entrées à favoriser pour travailler cet esprit critique avec les élèves, l'EDD y participe également. Selon **Jacques Kerneis, Christel Marquat, et Arnaud Diemer**, *“l'objectif des “éducations à” est bien souvent commun et centré sur le développement de l'esprit critique”*⁴¹.

03. Effectivement, ce sont deux éducations qui visent l'adoption d'un comportement et d'un questionnement responsable. De par leur pédagogie active et participative, les élèves deviennent en quelque sorte acteurs de la société. Elles visent donc toutes le développement d'un esprit critique, ce qui justifierait de les mettre au service l'une de l'autre. Si l'une et l'autre concourent à cette faculté, un enseignement fondé sur leur mutualisation, dès lors qu'il est construit avec pertinence, ne peut en être que plus sûr pour y parvenir. Les analyses engagées par les élèves seraient plus fines, plus riches, et plus denses car, ces deux éducations impliquent perpétuellement la

³⁹ <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

⁴⁰ <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

⁴¹ 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

confrontation d'idées et de points de vue. L'enseignement conjoint de l'EDD et l'EMI a tout l'attrait de construire des élèves capables de choisir en connaissance de cause.

En ce sens, le réseau Canopé indique que : *“Indépendamment de tout champ disciplinaire, l'éducation aux médias et à l'information, l'enseignement moral et civique, l'éducation artistique et culturelle, fournissent un cadre propice à des mises en œuvre pédagogiques pour développer l'esprit critique en classe.”* Ainsi, il indique explicitement que l'EMI est un axe fort pour développer cette compétence, et implicitement que l'EDD l'est aussi puisque l'EMC est une discipline forte pour l'appréhender.

Conformément à cette théorie, deux des trois enseignants enquêtés ayant mené un enseignement conjoint, ont indiqué que l'esprit critique était leur **objectif principal** :

En menant cet enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI, quels sont vos objectifs d'apprentissage/ quel en était l'intérêt ?

3 réponses

Prise de conscience de leur comportement / réseaux sociaux, TV, jeux... / EDD

Esprit critique

Analyser des situations en sachant prendre du recul face aux informations données (ou récoltées), en faisant également appel à son esprit critique.

Réponses extraites de l'enquête.

Dès les années 1970, les professeurs de sciences et d'histoire- géographie et les formateurs d'enseignants ont perçu *“l'importance des problèmes d'environnement et les enjeux de leur prise en compte dans l'éducation des élèves”*⁴². Or, la dimension pédagogique de l'EDD va au-delà de ce que fut l'éducation à l'environnement puisqu'elle intègre d'autres perspectives. Il s'agit non plus de traiter exclusivement les enjeux environnementaux et l'impact de l'Homme sur la Terre, mais de permettre aux élèves d'adopter une **approche systémique** visant à remettre en cause le développement à caractère irrationnel et illimité, et intégrer les dimensions écologique et socio-culturelle dans le projet économique.

Au sein d'une classe de CM1-CM2 de l'école de Collioure, il fut question de l'impact du tourisme sur l'état de saleté des plages et des parvis de la ville suite à un constat réalisé par plusieurs élèves, habitants de cette commune. Ici, il n'était plus question de restreindre l'EDD au fait de condamner la surpopulation estivale et de les mettre dans l'action en menant une campagne d'éco-gestes. Tout l'enjeu était qu'ils prennent conscience, en allant à la rencontre des acteurs de la vie touristique, que

⁴² Jean-Charles Allain (2011) Education au développement durable au quotidien, Au quotidien, collection dirigée par Françoise Pétreault.

le tourisme est la principale source de richesse de cette ville littorale afin de percevoir la nécessité de trouver un équilibre économique et environnemental.

L'EDD favorise donc l'ouverture d'esprit par cette **approche dynamique** du monde dans sa complexité. L'objectif est que l'élève comprenne que notre monde est bâti sur **divers facteurs interdépendants** et dont le seul équilibre peut nous permettre de vivre convenablement.

L'EDD amène donc l'élève à se questionner en permanence, à être dans la mouvance, **l'incertitude**, à faire preuve d'ouverture d'esprit afin de prendre en compte les **différentes échelles de temps et d'espace**, et l'interaction des différents axes d'analyse scientifique (économique, social, culturel, environnemental).

L'EMI permet d'acquérir les mêmes réflexes de pensée, par la prise de recul sur les informations qui circulent de toutes parts. Effectivement, l'EMI a connu une évolution semblable à celle de l'EDD, puisqu'avant les années 2000, elle n'existait pas sous cet intitulé, était marginale dans le premier degré et, dispensée par les professeurs documentalistes. À partir de 2007, notamment après le rapport **Becchetti-Bizot-Brunet**⁴³, où l'EMI est définie 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* ». De cet apprentissage, découlent trois champs de compétences travaillées par les élèves qui amènent l'élève à une vision dynamique et globale au même titre que l'EDD :

- Esthétiques (connaissance des œuvres iconiques, cinématographiques et télévisuelles)
- Sémiologiques (apprendre à décrypter les codes du langage)
- Civique (une éducation à la citoyenneté)⁴⁴.

Au sein d'une classe de CM1-CM2 de l'école REP de Perpignan, il fut question d'analyser et de manipuler plusieurs photographies : à partir d'une seule photo, l'élève devait attribuer deux points de vues à cette dernière. L'objectif reposait sur le fait de comprendre qu'il pouvait être attribué à ce support iconographique au moins deux perceptions différentes, voire opposées. Les élèves ont alors eu l'occasion de solliciter leur esprit critique, en prenant conscience que toute image ne doit pas être considérée comme preuve avérée, qu'elle doit être questionnée, vérifiée et analysée. L'enjeu est ici qu'ils perçoivent la dichotomie entre fait et interprétation. Ils prennent alors l'habitude de relativiser, de prendre le temps de recul et d'analyse.

⁴³Catherine Becchetti-Bizot, Alain Brunet (rapp.). L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives. Rapport IGEN et IGAENR, août 2007, p. 18-19

⁴⁴Le 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.

Puisque respectivement l'EDD et l'EMI permettent aux élèves l'adoption d'une vision globale, l'enseignement conjoint permet encore de renforcer ce point en donnant accès à des thématiques, des supports, des activités, mais également des réflexions et des débats dont ils n'auraient pas bénéficié lors d'une approche disjointe. Cette culture du choix l'amène alors à voir le monde avec plus de lucidité et de transparence pour y vivre plus sereinement en ayant construit un avis qui lui est propre.

C'est dans cette perspective qu'un PEMF ayant mené cet enseignement conjoint en classe propose une séquence mêlant l'EMC et la géographie afin de sensibiliser ses élèves aux divers enjeux d'un éco quartier. En effet, dans le cadre de cette séquence en lien avec la thématique "mieux habiter"⁴⁵, il s'agissait d'amener les élèves à faire preuve d'esprit critique en analysant une publicité faisant l'apologie d'un quartier durable. Ce fut l'occasion pour les élèves d'observer qu'un média pouvait servir une cause environnementale, mais à la fois de prendre conscience qu'il est capable d'utiliser un idéal écologique pour dissimuler les autres considérations des promoteurs immobiliers. Aucun savoir formel n'est apporté ici, l'objectif n'étant pas d'expliquer aux élèves que les médias agissent bien ou mal, mais plutôt de leur montrer qu'il y a différentes manières d'interpréter des faits.

Il convient enfin de noter que la relation conjointe de l'EDD et de l'EMI peut ne pas être basée sur la complémentarité, mais sur la subordination. En ce sens, l'une de ces éducations peut être un moyen d'accéder aux apprentissages de l'autre, autrement dit se placer à son service. Par exemple, l'EMI peut être un moyen de mieux lire, comprendre et interpréter des informations concernant l'EDD. Les objectifs sont alors purement liés à l'EDD et ses enjeux, et l'EMI aura le statut de support.

En conclusion, tout l'intérêt n'est pas de "formater" des citoyens, mais de tendre vers l'exercice d'une citoyenneté éclairée, réfléchie, critique et engagée. En effet, pour poursuivre sur la conception de Jérôme Grondeux, l'esprit critique repose également sur l'autonomie⁴⁶. Les élèves acquièrent des capacités à penser par eux-mêmes, comprennent qu'ils peuvent penser différemment des gens de leur milieu. C'est un point de vue personnel, mais ce n'est pas pour autant une démarche solitaire. Les dimensions d'écoute et de dialogue sont primordiales, les élèves doivent avoir conscience de ce que peuvent apporter les autres et se construire dans une logique d'enrichissement mutuel.

2) La responsabilisation, l'engagement

"La notion de responsabilisation fait partie du grand domaine du vivre ensemble et plus particulièrement de l'éducation à la citoyenneté. En effet, l'élève est un citoyen en devenir, qui sera

⁴⁵ BO n°31 du 30 juillet 2020

⁴⁶ <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

amené à être un adulte responsable et impliqué dans la gestion de la société dans laquelle il vit⁴⁷. Il est de ce fait indispensable pour l'école de participer à ce processus afin de former des citoyens capables de faire des choix responsables, que ce soit dans l'immédiat ou dans leur vie future.

La prise de responsabilités est intimement liée au **partage des valeurs de la République** par les élèves, qui est l'une des attentes du **Référentiel** des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁴⁸. Un élève qui devient une personne responsable, est un élève qui partage les valeurs de la République et qui en assume les responsabilités.

La responsabilisation se fait à plusieurs niveaux, puisqu'elle l'enjoint à se sentir membre de la communauté internationale, européenne, nationale, mais aussi locale. Elle n'est cependant pas seulement envisagée envers autrui, mais également envers soi-même, l'environnement ou encore les biens, ce qui implique que l'élève prenne conscience de l'impact de son action ou de son inaction. Elle peut également être envisagée à différentes **échelles temporelles** : la responsabilité par rapport au passé, au présent ou bien au futur⁴⁹.

Enfin, cette responsabilisation est en étroite relation avec l'**engagement** des élèves, puisque la culture de l'engagement favorise l'action collective et la prise d'initiatives selon les programmes d'EMC de juillet 2020. Ainsi, la construction d'un élève responsable et engagé dans ses actions, dans ses choix et ses démarches, participe à l'édification de sa culture civique.

L'EDD et l'EMI participent à cette construction citoyenne, justement par la responsabilisation et l'engagement des élèves.

En effet selon **Lucie Sauvé** (1998)⁵⁰ l'éducation relative à l'environnement s'inscrit dans une éducation à la "*responsabilité globale*". À son sens, nous devons envisager l'EDD comme une éducation en vue d'un **développement de sociétés responsables**, dont la **pièce angulaire** est cette responsabilité. Elle peut être définie comme "*une éducation dont la finalité est de favoriser l'émergence d'un « développement humain sous contrainte environnementale, sociale et économique » (Villeneuve, 2005). Elle est une éducation à un « bien vivre ensemble » (Unesco, 1998 ; Caillé et al, 2011 ; Morin, 2014, Unesco, 2015) ce que nous traduisons par un « vivre ensemble durable et responsable*»⁵¹. L'un des piliers de l'EDD est donc **l'engagement**, puisqu'il est avant tout question de s'engager dans cette démarche responsable par **choix** et **conviction**.

⁴⁷ RESPONSABILISER LES ÉLÈVES : POURQUOI ET COMMENT ? BERGER Marie-Laure Directeur de mémoire : Mr DUBOIS (IUFM de Bourgogne)

⁴⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

⁴⁹ Éducation au développement durable au quotidien, Initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3, Jean Charles Allain.

⁵⁰ Éducation au développement durable au quotidien, Initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3, Jean Charles Allain.

⁵¹ Éducation "à un" développement durable et principe de responsabilité : Une question multiréférencée pour un enjeu éducatif et démocratique Martine Janner-Raimondi, Jean-Marc Lange

Dans le même esprit, les programmes d'EMC entrés en vigueur à la rentrée 2020⁵², indiquent donc que *“les actions concernant l'EDD au service de la prise de conscience écologique, ont vocation à contribuer à la culture d'engagement individuel comme collectif, citoyen avant tout, au service du respect et de la protection de l'environnement à toutes les échelles et à court et moyen terme.”*

En EMI, le terme engagement est peu fréquent, il est plutôt d'usage de rencontrer le terme de responsabilisation. Selon **Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet** l'EMI repose sur trois champs : la formation esthétique, la maîtrise du langage et l'éducation à la citoyenneté. Au sein de cette éducation citoyenne, les élèves apprennent à utiliser avec **autonomie** et responsabilité les instruments et les outils numériques et médiatiques. L'objectif repose sur la distance intellectuelle, l'esprit critique, et l'application de règles d'un **usage responsable** des moyens d'information et de communication. Le but étant de transmettre des valeurs, des concepts et des outils pour garantir leur propre protection, mais également celle d'autrui.⁵³ De ce fait, la prise en compte, l'acceptation puis la mise en œuvre de ses responsabilités chez l'élève révèlent la compréhension des dangers d'Internet. C'est par ailleurs accepter de s'assujettir à un système contraignant de règles et de valeurs qui régissent la sphère médiatique afin de ne pas nuire à soi-même et son entourage. Il s'agit là, comme l'engagement environnemental porté par l'EDD, d'une forme d'engagement envers soi-même et les autres.

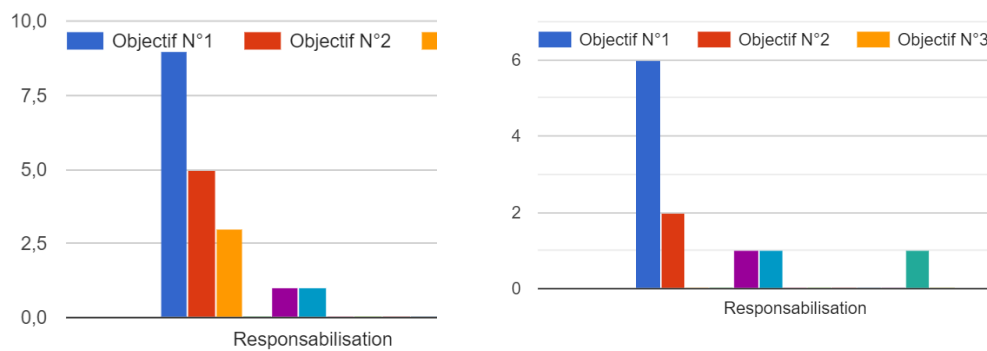
De manière corollaire, la valeur de **respect** est travaillée aussi puisque s'engager et se responsabiliser, signifient respecter ce à quoi on s'est astreint envers soi-même, envers les autres, envers la nature et le vivant dans son ensemble. En découle inévitablement la naissance d'une certaine **éthique** très tôt chez l'enfant. De même, la responsabilité et l'engagement impliquent l'**autonomie** de l'élève puisqu'elles supposent qu'il soit en situation de recherche d'informations et en situation d'enquête (seuls ou à plusieurs), mais aussi qu'il fasse preuve d'esprit d'initiative.

Conformément à ces propos, les échos sur le terrain prônent en faveur du fait que ces deux éducations visent la responsabilisation des élèves en vue d'une construction citoyenne. En effet, la grande majorité des enseignants ont spécifié que la responsabilisation était l'objectif dominant de l'EDD ainsi que de l'EMI.

⁵² BO du 30 juillet 2020

⁵³ Catherine Becchetti-Bizot, Alain Brunet (rapp.). L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives. Rapport IGEN et IGAENR, août 2007, p. 18-19

Légende pour la classification de l'enquête



EDD

EMI

En lien avec l'attendu de fin de cycle 3 "prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique", plusieurs enseignants confient mener tout un travail sur la gestion de l'eau, des déchets, ou encore la gestion des données personnelles qui fait aussi partie de cette "vie collective" visée par l'attendu.

En conclusion, l'enseignement conjoint de ces deux éducations permettrait d'exacerber la responsabilisation et l'engagement des élèves. Bien que l'une induise un engagement environnemental et pas l'autre, les deux se rejoignent dans l'engagement envers soi-même et autrui, car elles impliquent la protection de sa personne et des autres, même dans l'avenir.

Ces deux éducations sont au cœur de grands débats publics, il est donc primordial que les élèves y prennent part dès leur plus jeune âge afin de ne pas se sentir dépassés ultérieurement par cette vague anxieuse. Il s'agit d'une condition indispensable à leur épanouissement, mais aussi de la clé pour un monde durable sur tous les plans.

Afin de parvenir à cette attitude chez les élèves, il est important de mener un **enseignement conjoint explicite**. Ils doivent savoir pourquoi ils s'engagent, dans quoi ils s'engagent, et comment s'engager. Il ne s'agit pas de nourrir les élèves de données théoriques, mais de donner du sens à ce qu'ils font et décident d'entreprendre. Par exemple, instaurer le tri sélectif au sein d'une classe peut ne pas présenter d'intérêt pour un élève dès lors qu'il n'en perçoit pas le sens. Pour qu'ils y prennent part dans la classe de l'une d'entre nous, plusieurs notions ont été travaillées en amont :

- un travail sur l'origine des déchets (notamment la consommation de masse et les sur-emballages).
- un travail sur les conséquences de la pollution à l'échelle locale, notamment en Mer Méditerranée (l'impact économique pour la pêche petit métier, l'impact environnemental sur la faune et la flore et l'impact sanitaire pour l'Homme).

- un travail sur le devenir de la matière pour montrer l'intérêt du recyclage.
- un travail sur la Charte de l'environnement pour démontrer que l'engagement environnemental n'est pas une faculté, mais un devoir.
- un travail sur les formes diverses d'engagement (à travers l'art, à travers des gestes quotidiens...)

Pour donner l'envie de s'engager, il faut donc rendre l'élève **acteur de ses apprentissages**, ce qui lui permettra ensuite de devenir acteur de son propre chemin de vie et de la société démocratique. Telle est la clé de l'exercice d'une citoyenneté éclairée, réfléchie et engagée.

Dans cette même perspective, au sein d'une classe de CM1-CM2 à Collioure, un projet interdisciplinaire en lien avec l'enseignement conjoint de l'EDD et l'EMI fut mené. Lors d'une séance, il convenait d'amener les élèves à se questionner sur une fausse information circulant sur les réseaux sociaux concernant des incendies dus au réchauffement climatique. Elle a suscité de nombreuses réactions de la part des élèves, mais une majorité d'entre eux affirmait que le fait que cette image ait pour objectif de sensibiliser à la cause environnementale justifiait son manque de véracité. Ce fut donc très intéressant de mener un **débat** avec les élèves pour déterminer si oui ou non le fait de défendre une cause éthique justifie que l'on soit mal informés voire trompés. La confrontation de point de vue et l'argumentation ont permis de faire évoluer les conceptions initiales de certaines élèves vers des considérations plus responsables.

Cette situation permet d'illustrer particulièrement l'intérêt d'un enseignement conjoint puisqu'il montre la **limite d'un enseignement disjoint**. En effet, l'EDD seule aurait conduit l'élève à penser qu'il avait une vision responsable de la situation, car il défendait une cause écologique, alors que sur le plan médiatique et informationnel, sa position était irresponsable approbatrice d'une **désinformation**.

L'enseignement conjoint est donc un point fort au service des élèves qu'il ne faut pas négliger.

3) L'apprentissage du savoir devenir et la prise en compte de la durabilité

Pour finir sur la dimension citoyenne, l'une des missions primordiales de l'École est de doter les élèves d'un avenir, et les préparer à y vivre. L'EDD et l'EMI ont donc un autre point de convergence ; leur **dimension prospective**. Elles permettent toutes deux d'étudier et de s'immerger dans l'évolution de notre monde sur le plan socioculturel, économique et environnemental, et d'anticiper d'éventuelles mouvances sur le long terme.

L'EDD est un apprentissage tourné vers l'avenir puisque comme son nom l'induit, la "durabilité" est une dimension qui s'inscrit dans le futur. La définition même du développement durable donnée par le **rapport "notre avenir à tous"** présidée par **Mme Gro Bruntland** indique que : *"Le développement durable est celui qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs."* Ainsi, il est impensable d'envisager l'EDD sans cette

projection, et cette prise en compte future. Les enseignants doivent ainsi mener cette éducation de manière globale, systémique et prospective. Le *Vademecum sur l'EDD vers l'horizon 2030* indique que : *“L'EDD s'est ainsi affirmée comme une autre et nouvelle façon de lire et de penser le monde d'aujourd'hui et celui de **demain**, un moyen privilégié d'aider les jeunes à donner un sens au monde dans lequel ils vont vivre, à leur donner un **horizon**, à leur fournir des clés pour participer à la construction de futurs qui ne sont pas écrits.”*. Cet enseignement permet donc aux élèves de se projeter, de faire des choix pour déterminer le monde dans lequel ils veulent grandir. Il est recommandé de mener cet enseignement de façon à ce qu'ils agissent, mais comprennent pourquoi ils agissent. L'idée ne réside pas dans le fait de mener uniquement des petites actions éco-citoyennes, mais aussi de prendre conscience des comportements à adopter sur le long terme, afin de mener un mode de développement viable et durable, dans une perspective de *“solidarité intergénérationnelle”*⁵⁴.

L'EMI quant à elle, est moins ancrée dans cette dimension prospective liée à la conscience que nos actes actuels conditionnent le devenir des générations futures. L'idée pour l'EMI, réside plus dans le fait de se dire qu'elle permet à l'élève une anticipation sur le monde de demain afin qu'il en soit acteur et non spectateur. En effet, l'école souhaite former des élèves pour lesquels l'usage responsable du numérique et de l'information est ancré, car force est de constater que les générations plus âgées se sentent démunies dans ces domaines.

Cette éducation permet donc aux élèves, autant que l'EDD, de se projeter et d'anticiper le monde médiatique et numérique dans lequel ils vont grandir. Il est question de s'interroger sur les évolutions qui inondent notre quotidien, d'évoquer leurs limites éventuelles. En effet, les envolées sont telles qu'il est nécessaire d'avoir un regard **critique** sur les innovations potentielles à venir et que les élèves développent un questionnement sur les **outils de l'information et de la communication**. L'ampleur des réseaux sociaux et de leurs utilisateurs amène, par exemple, un travail sur leurs bénéfices et leurs dangers. Le but n'est pas de les en éloigner et d'en faire des individus en marge du développement numérique, mais de les outiller pour qu'ils en connaissent les mécanismes. Tout ceci dans une perspective de regard porté vers l'avenir, puisque si les élèves sont sensibilisés dès le plus jeune âge, les futurs adultes responsabiliseront la génération suivante.

Jacques Kerneis s'est interrogé sur les raisons qui font que l'aspect prospectif est moins visible en EMI qu'en EDD, pour lui : *“Cela vient probablement en partie de la difficulté qu'il peut y avoir à prévoir les outils numériques qui seront disponibles et surtout des usages qui en seront faits. Vial (2013) nous rappelle d'ailleurs à quel point notre comportement est durablement marqué par les outils (numériques, en particulier) dont nous disposons dès notre plus jeune âge”*⁵⁵. En ce sens, l'élève doit savoir que ses actes en ligne sont automatiquement tracés et de manière perpétuelle. Là

⁵⁴ Education au développement durable -- Eduscol - Ministère de l'Éducation Nationale - Vademecum EDD horizon 2030

⁵⁵ Le "savoir-devenir" un pont entre EMI et EDD dans le nouveau design de l'école de 2015 ? Jacques Kerneis

encore, la notion de durabilité est bien présente, puisque l'école doit le sensibiliser au fait que ce qu'il fait, son utilisation d'Internet peut avoir des conséquences sur le long terme. L'exemple du cyberharcèlement est parlant, puisqu'un élève n'a pas forcément conscience de l'impact de publications qu'il peut proférer sur les réseaux sociaux ; dans son esprit, il n'est pas concevable qu'une photo publiée puis supprimée puisse encore circuler. Pourtant, il s'agit d'une réalité qui renvoie au caractère définitif de nos actes.

De ce fait, malgré le fait que ce soit à des degrés différents, les deux éducations reposent sur cette dimension prospective et durable, notamment avec l'objectif commun : **agir maintenant pour construire et garantir le monde de demain**. Ce qui fait référence à une compétence qui leur est transversale : le "*savoir devenir*" définie par **Frau-Meigs** et reprise par **Jacques Kerneis**, qui repose sur deux aspects :

- Une **dimension anthropologique** qui consiste pour chacun de nous à s'individuer dans la société dans laquelle il vit,
- Une **dimension** à la fois **adaptative et créatrice** qui relève de la didactique. Elle consiste à former (aussi) pour le monde de demain.⁵⁶

Ainsi, selon **Jacques Rodet**, consultant en formation à distance et maître de conférences à l'Université de Versailles, cette compétence réside dans le fait de se mettre en projet, dans le fait que l'élève mène différentes réflexions, et actions en tentant d'infléchir le cours des choses, en cherchant à construire et améliorer son futur, et celui des autres.

C'est en ce point qu'un enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI favoriserait la construction de futurs citoyens capables de se projeter, et de mener une analyse sur l'avenir. Cet enseignement permettrait d'acquérir le : "*savoir devenir dans le développement numérique durable*"⁵⁷. Dans cette logique, les préoccupations numériques et médiatiques participent à la construction d'un développement durable. La mutualisation de ces deux éducations formerait des élèves capables d'envisager un avenir pour l'Humanité sur le plan environnemental, économique, social, culturel, numérique et encore médiatique. Le fait d'être tourné vers l'autre et vers l'avenir permet de pallier le fait que certains élèves puissent être autocentrés et dans une logique d'immédiateté. Tels sont les maux de la génération actuelle d'élèves que l'empathie et la solidarité doivent soigner.

Ces éducations se rassemblent donc encore sur un point : elles sont orientées vers l'avenir, sont non catastrophiques et teintées au contraire d'une lueur d'espoir.

⁵⁶ Le "savoir-devenir", un pont entre EMI et EDD dans le nouveau design de l'école de 2015 ? Jacques Kerneis

⁵⁷ FRAU-MEIGS, D. (2014). Savoir devenir à l'ère du développement numérique.

C / Leur appartenance respective aux “d’éducation “à” répondant à la logique de l’interdisciplinarité et de la transdisciplinarité

L’EDD et l’EMI reposent sur une pédagogie relativement innovante appelée les “éducations à”, que certains chercheurs⁵⁸ opposent aux enseignements traditionnels qui “renvoient à des contenus disciplinaires cloisonnés (les savoirs scientifiques y sont stabilisés) et placent l’enseignant au cœur de la transmission des connaissances.”⁵⁹ Alors que les “éducations à” placent l’élève au cœur des apprentissages dans une **pédagogie active**.

Le phénomène débuta en France dans les années 70 avec la **circulaire Fontanel**⁶⁰ qui inaugura une « information à l’éducation sexuelle », en 1973. Ces « éducations à » ont élargi leur influence parce qu’elles questionnent des QSV et se positionnent dans le champ de la formation citoyenne active davantage fondée sur l’engagement⁶¹. Selon **Jacques Kerneis, Christel Marquat et Arnaud Diemer** “Elles représentent tout d’abord une belle opportunité pour les élèves et les enseignants 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.” Ces éducations peuvent être considérées comme un ensemble de disciplines réuni par un sujet, une préoccupation commune. Ces dernières sont d’une grande richesse, elles recouvrent la santé, la sexualité, l’égalité des sexes, la vie, l’environnement, le développement durable, l’information, la culture informationnelle, 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, les catastrophes, les risques majeurs, l’autonomie, l’utilisation d’Internet, les écrans, le goût, les droits, le bonheur etc.⁶²

L’enseignement conjoint de l’EDD et l’EMI réunit plusieurs de ces préoccupations, qui ne sont pas nécessairement rattachées à une seule discipline, mais à plusieurs. En effet, **l’interdisciplinarité** repose sur le fait de : “croiser des démarches scientifiques propres à différentes disciplines en vue d’enrichir le champ d’une discipline de départ”⁶³. Dans ce cas précis, le croisement des disciplines se fait dans l’objectif d’enrichir une thématique en particulier. C’est ici l’idée d’un “network”, c’est-à-dire de disciplines variées en interaction pour un projet ou un objet partagé.

Ainsi, l’enseignement conjoint repose sur **deux formes d’interdisciplinarité**.

D’une part, les fondements respectifs de chacune de ces “éducations à” portent en eux-mêmes le croisement des disciplines. Il est impensable d’envisager l’EDD comme rattachée à une discipline exclusive, d’ailleurs les programmes lui confèrent de nombreuses entrées dans ce but: l’EMC, les

⁵⁸ Lebeaume (2004), Lange et Victor (2006), Simonneaux (2006) ou Lange (2012)

⁵⁹ 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

⁶⁰ Loi n°73-639 du 11 juillet 1973

⁶¹ « Éducatives à » Définitions, délimitations, contextualisation -- Marie-Christine de Riberolles, Chargée de mission auprès de l’inspection sur la citoyenneté

⁶² 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

⁶³ L’enseignement moral et civique à l’école primaire, la boîte à outils du professeur, Céline SALA et Christophe MEUNIER

sciences, la géographie, ou encore l'EPS bien que le français et les arts puissent également être un moyen d'y accéder (à travers la littérature ou encore l'engagement artistique).

Il en est de même pour l'EMI qui touche l'EMC, mais aussi les TICE, le français, ou encore la géographie qu'il convient d'articuler pour enrichir les compétences travaillées dans ce champ.

Soyons claires sur le fait que nous ne sommes pas dans l'hypothèse de la pluridisciplinarité qui suggère une juxtaposition des disciplines puisque ces deux éducations supposent de croiser les disciplines au service d'une **problématique** commune.

D'autre part, l'interdisciplinarité suscitée par cet enseignement conjoint est induite par le fait qu'en plus de croiser des disciplines au service d'une seule de ces deux éducations, on mêle de surcroît deux "éducations à" qui portent respectivement plusieurs disciplines possibles. Les apports de cet enseignement sont donc particulièrement riches, puisqu'une grande quantité de disciplines, de thématiques s'entrecroiseront dans une démarche **systémique et problématisée**, dans l'objectif de faire du lien chez les élèves et entre les apprentissages.

Nous donnerons ultérieurement un exemple de projet interdisciplinaire permettant de convoquer à la fois l'EDD et l'EMI.

Par ailleurs, au-delà de l'interdisciplinarité, ces "éducations à" repose sur la logique de **transdisciplinarité**. Effectivement, l'Education Nationale utilise davantage l'appellation "thématique transversale" pour évoquer les "éducations à". Le **référentiel**⁶⁴ quant à lui, fait allusion à cette transdisciplinarité par la dénomination de la compétence : "*Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales*". Ce terme "*déborde de disciplines. Sa finalité n'est pas disciplinaire mais comportementale.*"⁶⁵ Effectivement, l'idée repose sur le fait de partir d'une compétence, d'une attitude qui traverse les différents champs disciplinaires.

L'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI permet d'y accéder déjà en raison du fait que chacune est déjà une éducation transversale. En effet les compétences de l'EDD, car "*L'EDD se nourrit des disciplines et les nourrit en retour*". Il en est de même pour l'EMI, qui peut à la fois s'imprégner de toutes les disciplines pour s'enrichir, tout en les étoffant à la fois en leur permettant une lecture plus éclairée de contenus médiatisés par exemple.

Or, cet enseignement conjoint est également transversal par l'acquisition de certaines compétences ou valeurs qui traversent autant l'EMI que l'EDD : l'esprit critique, l'autonomie de la pensée, l'engagement ou encore le savoir devenir qui permettent à l'élève de se construire en tant que citoyen.

En conclusion, l'enseignement conjoint de ces deux "éducations à" permet de mener une démarche interdisciplinaire et transdisciplinaire, au cœur d'un enseignement explicite au sein duquel

⁶⁴ Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013

⁶⁵Céline SALA et Christophe MEUNIER (2017), L'enseignement moral et civique à l'école primaire, la boîte à outils du professeur

l'enseignement veille à rendre visible **le tissage** entre les différentes disciplines convoquées tel que le préconise Dominique Bucheton.

L'instauration d'un dialogue entre ces deux disciplines permet de développer chez l'élève la capacité à faire des liens, à inférer, et d'accroître ses connaissances puisqu'il convoque perpétuellement un regard croisé sur des thématiques communes et des "*concepts intégrateurs transversaux*"⁶⁶.

D / La pédagogie de projet comme entrée à privilégier pour cet enseignement

Afin de mener l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI, la pédagogie de projet semble être l'entrée la plus facilitatrice et la plus évocatrice. Effectivement, nous venons d'expliquer que cet enseignement se menait à travers une démarche interdisciplinaire ainsi que transdisciplinaire. De ce fait, il paraît opportun d'utiliser la démarche de projet, qui repose sur le fondement même du croisement des disciplines dans un objectif précis.

De plus, visant l'acquisition d'attitudes et réflexions à mener sur le long terme, cet enseignement se doit d'être mené dans cette logique prévisionnelle.

L'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI mobilise ainsi des compétences psycho-sociales, présentes dans le socle commun de compétences de connaissances et de culture⁶⁷, parmi lesquelles figurent : l'autonomie, la capacité à exercer son esprit critique, l'initiative, l'engagement responsable ainsi que l'aptitude à se projeter et à travailler en équipe. Le fait de travailler sous forme de projet, permettrait ainsi de façonner l'ensemble de ces compétences en lien avec un objectif commun. Cette approche systémique favoriserait, en somme, un travail sur l'ensemble des compétences visées par l'enseignement de l'EMC.

Les "éducations à", de manière générale, "*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). Elles doivent donc être pensées dans une **démarche prospective**, en **engageant l'élève dans l'action**. Elles reposent sur trois idées majeures :

- prendre le pouvoir sur l'action,
- responsabiliser et donner une culture du choix,
- l'engagement et l'esprit d'entreprendre.

De ce fait, cet enseignement ne doit pas être comportementaliste, mais **réflexif**. En ce sens, la problématisation autour d'un projet permet un travail de **débat**, d'**argumentation**, mais également de **coopération**, nécessaire à la construction d'un citoyen responsable. Pour favoriser cet **esprit**

⁶⁶ Éducation au développement durable au quotidien, Initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3, Jean Charles Allain.

⁶⁷ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

d’entreprendre, ainsi que l’engagement des élèves, il paraît en ce sens judicieux de les enrôler dans un projet, afin de susciter leur motivation.

Lors de nos différents entretiens, un PEMF indiqua que “ *la pédagogie de projet permet le facteur motivation, les élèves savent où ils vont. Dans la mesure où les élèves ont un objectif (macro tâche) et des micro-tâches pour nourrir cette macro tâche, les élèves se motivent et s’engagent. La lisibilité sur les apprentissages permet également de favoriser la motivation des élèves.*” C’est ainsi que nous retrouvons l’idée d’un **enseignement explicite**, qui permet aux élèves d’avoir conscience de ce qu’ils font et d’où ils vont. Dans la mesure où ils sont impliqués dans cette “macro tâche” dont nous parle l’enseignant, les apprentissages qui gravitent autour de celle-ci sont plus pertinents, et prennent sens pour les élèves.

Pour finir, la démarche de projet “*concourt également à la formation à l’orientation dans la mesure où l’élève apprend à concevoir une stratégie pour aller au bout de son projet*”⁶⁸. Nous avons vu précédemment en ce sens, que cet enseignement conjoint avait une dimension prospective, et qu’il visait chez les élèves la capacité à se projeter. Avant de parvenir à envisager l’avenir lointain, il est important d’apprendre à considérer un futur proche. La démarche de projet permet de développer chez les élèves cette aptitude prospective lors par exemple, de la mise en place de projets annuels. Ces projets, envisagés sur une certaine échelle de temps, peuvent aussi avoir une portée spatiale étendue (l’école, la commune) d’autant plus motivante pour eux.

Cette perspective les amène à ne plus être autocentrés et à s’inscrire dans un courant de pensée plus globalisant.

E / Vers un enseignement conjoint effectif : un lien déjà mis en œuvre par certains enseignants

Les pratiques enseignantes interrogées et observées sont pour certaines vectrices d’encouragement pour le devenir de l’enseignement conjoint de l’EDD et de l’EMI. En effet, certains professeurs des écoles, inspirés des liens établis entre ces deux “éducations à” au sein des textes institutionnels **(1)** l’ont effectivement pratiqué au sein de leur classe de cycle 3 **(3)**. Pour autant, rien n’exclut cette mise en œuvre au cycle 1, que les instructions officielles et certaines ressources rendent possible **(2)**.

1) Un lien implicite évoqué dans les textes institutionnels

L’enseignement conjoint de l’EDD et de l’EMI n’est pas explicitement préconisé dans les programmes actuels, cependant de nombreuses pistes implicites sont présentes au sein de ces derniers pour le mettre en œuvre. La **circulaire de rentrée 2019** indique que : “*L’École de la République est un bien précieux : l’un de ses objectifs majeurs consiste à transmettre des savoirs et*

⁶⁸ « Éducatons à » Définitions, délimitations, contextualisation -- Marie-Christine de Riberolles, Chargée de mission auprès de l’inspection sur la citoyenneté

des valeurs essentielles pour vivre en société”. Cette formulation des plus implicite, pourrait pourtant constituer un point de départ pour établir un lien entre l’EDD et l’EMI, puisque nous avons déjà indiqué que toutes deux préparent à vivre et à agir dans la société actuelle et future. Elles permettent en effet, la compréhension et le partage des valeurs démocratiques et républicaines, mais aussi d’appréhender les conflits qui caractérisent le XXI^e siècle. Il est donc indispensable de déterminer en amont les objectifs de ces deux éducations, pour ensuite faire un rapprochement à l’aide des textes. Il revient ainsi à l’enseignant d’entreprendre une lecture fine voire une interprétation extensive de ces documents avant d’être en mesure de pouvoir l’intégrer à sa pratique professionnelle.

De plus, depuis la rentrée 2015, un **parcours citoyen** est mis en place de l’école au lycée, il *“est inscrit dans le projet global de formation de l’élève [et] s’adresse à des citoyens en devenir qui prennent progressivement conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités”*⁶⁹. Ainsi, dans cette démarche de formation du futur citoyen, l’enseignement conjoint de l’EDD et de l’EMI répondrait parfaitement aux objectifs de ce parcours puisqu’il tend vers cette construction citoyenne en induisant un regard vers l’avenir.

Ce parcours repose sur trois grands axes : l’EMC, l’EMI ainsi que la participation à la vie sociale et à l’environnement. Un croisement entre l’EMC et EMI est donc directement établi par l’institution, ce qui induit que le lien EDD et EMI est implicitement présent puisque l’EDD est un axe fort de l’EMC. Cependant, une analogie entre l’EDD et le parcours citoyen est également faite selon **Jacques Kerneis** puisqu’il explique que : *“un pont entre le parcours citoyen dans son ensemble et l’EDD est déjà inscrit dans le texte puisqu’il fait référence à « l’environnement de l’élève »”*⁷⁰.

De plus, la **circulaire du 20 août 2016**, qui précise les orientations éducatives et pédagogiques dans la mise en place du parcours citoyen, indique que *“la compréhension de l’interdépendance humanité-environnement et du comportement écocitoyen”* est l’une des finalités du parcours.

En plus d’être inscrit dans une démarche prospective, le parcours citoyen vise la plupart du temps des attitudes, des connaissances et des capacités que l’enseignement conjoint véhicule. En effet, le paragraphe de présentation de ce parcours sur Eduscol dispose que : *“ le parcours citoyen vise à la construction, par l’élève, d’un jugement moral et civique, à l’acquisition d’un esprit critique et d’une culture de l’engagement”*. Nous retrouvons de ce fait, toutes les compétences énoncées précédemment qui relèvent de cet enseignement conjoint.

Quant au **bulletin officiel du 23 juin 2016**, il indique que l’une des visées du parcours citoyen est *“l’engagement dans des projets, disciplinaires ou interdisciplinaires, permettant de donner plus de sens aux apprentissages”*. Ainsi, l’aspect interdisciplinaire et la démarche de projet sont également deux points de convergence entre le parcours et l’enseignement conjoint. Ce dernier répond aux

⁶⁹ <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

⁷⁰ Le ” savoir-devenir ” un pont entre EMI et EDD dans le nouveau design de l’école de 2015 ? Jacques Kerneis

attentes institutionnelles du parcours citoyen, tant au niveau des contenus que de la démarche pédagogique et didactique utilisées.

L'un des derniers ponts réalisé entre l'EDD et l'EMI dans les textes institutionnels, est l'EMC. Si les compétences d'esprit critique, d'engagement ou encore d'ouverture d'esprit se rejoignent constamment dans cet enseignement, c'est en partie grâce à leur appartenance commune aux programmes d'EMC. En effet, dans cette discipline, le volet oral est aussi présent que l'écrit, permettant de faciliter l'entrée dans cet enseignement basé sur l'échange et la réflexion, et amenant à des discussions et à des débats entre élèves sous diverses formes. L'un des PEMF interrogé lors de notre enquête définit l'EMC comme le *“meilleur tremplin pour cet enseignement conjoint”*.

En ce sens, Eduscol précise de manière limpide que : *“L'EDD croise explicitement les autres éducations transversales”*⁷¹. Nous pouvons alors en déduire qu'il est préconisé au niveau institutionnel de croiser cette éducation avec les autres, et bien que l'EMI ne soit pas citée explicitement, elle fait partie intégrante de ces éducations transversales.

Pour conclure, il est inadéquat d'affirmer que des liens ne sont pas présents dans les textes institutionnels. Néanmoins, cela demande de l'expérience, du recul, une réflexion didactique et pédagogique pour y accéder puis les envisager en classe. C'est en ce sens qu'un PEMF interrogé nous a confié que : *“tant que les liens ne seront pas explicitement faits dans les programmes, il n'y aura pas de grands changements”*, mettant ainsi à jour que l'évolution des pratiques enseignantes est freinée par ce facteur et m'est particulièrement en difficulté les enseignants de cycle 1.

2) Un enseignement accessible dès le cycle 1

L'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI est, contrairement à certains préjugés, tout à fait accessible dès le cycle 1, au même titre que l'enseignement disjoint de ces deux éducations.

Il est vrai que nous avons évoqué une certaine réticence de la part des enseignants à mener ces deux “éducations à”, à l'école maternelle (notamment l'EMI), puisqu'un certain nombre d'arguments préalablement évoqués, ont été soulevés en ce sens.

Cependant, des entretiens avec des professeurs et la consultation de nombreuses ressources à disposition des enseignants, nous ont confirmé qu'il était possible voire recommandé de mener ces éducations dès l'école maternelle.

En ce qui concerne l'EDD, il est désormais indiqué dans les programmes entrés en vigueur depuis la rentrée 2020, qu'elle “doit” être menée dans les différents domaines du cycle 1. Dans le **domaine 5** “Explorer le monde”, cette incitation est particulièrement marquée par le nouvel objectif :

⁷¹ <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

“**Découvrir l’environnement**”, où il est inscrit qu’il faut faire observer l’élève, mais aussi lui faire vivre des situations pour qu’il s’interroge sur les gestes du quotidien, et s’initie à une “*attitude responsable*”⁷². Ainsi, malgré une liberté pédagogique accordée à l’enseignant, il est désormais de son devoir de dispenser une éducation au développement durable quel que soit le cycle.

L’une des pratiques possibles en maternelle, est l’exploration du monde de vivant, avec une **comparaison de ce qui est vivant et ce qui ne l’est pas**, afin, par exemple de poursuivre sur leur protection. Il peut également s’agir d’**observer l’environnement proche et lointain**, pour **différencier les zones naturelles et les zones impactées par l’Homme**. En somme, des activités variées sont envisageables dans l’objectif d’une découverte et d’une sensibilisation des élèves au développement durable.

Quant à la question de l’EMI au cycle 1, elle est plus ambiguë, car moins explicite dans les textes officiels. Il est vrai que les programmes la concernant ne débutent qu’au cycle 2. En revanche, malgré l’absence de compétences clairement identifiées dans des programmes, il est recommandé de mener cette éducation de manière adaptée dès le cycle 1. En effet, les ressources pédagogiques comme le Centre de liaison de l’enseignement et des médias d’information (CLEMI), service du réseau public Canopé sous tutelle du ministère de l’Education Nationale, proposent de nombreuses pistes à explorer dès le cycle 1. En effet, une brochure concernant directement l’EMI⁷³ indique que cette éducation permet l’acquisition de compétences dans les différents domaines de la maternelle :

- Dans le domaine 5 “Explorer le monde”, avec l’**apprentissage de l’utilisation des outils numériques**.

- Dans le domaine 1 “Mobiliser le langage dans toutes ces dimensions” avec une perspective communicative, de réflexion et d’échange avec autrui, mais aussi avec la découverte des différentes fonctions de l’écrit. Effectivement, il est possible avec de jeunes élèves de travailler sur différentes formes de communication, telle que la **communication médiatique et journalistique**.

- Dans le domaine 3 “Agir, s’exprimer, comprendre à travers l’activité artistique”, puisque, peut être mené un travail sur les différents types d’images (réelles ou fictionnelles, fixes ou animées) ou encore sur la photographie journalistique. Ils pourront les observer, les manipuler afin de **développer “un regard critique sur la multitude d’images auxquelles ils sont confrontés”**⁷⁴.

Bien qu’il ne s’agisse pas d’injonctions ministérielles, l’enseignement de l’EMI au cycle 1 est vivement encouragé étant donné que le dossier du CLEMI pour **la semaine de la presse 2021** propose de nombreuses pistes et orientations pour la maternelle.

Ainsi, ces deux éducations étant réalisables dès le cycle 1, un enseignement conjoint est tout autant envisageable. Une première orientation est faite directement dans les programmes de cycle 1, car il

⁷² BO n°31 du 30 juillet 2020

⁷³ https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/CLEMI_brochure_EMI_Premier_Degre_Cycle1_2018.pdf

⁷⁴ https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/CLEMI_brochure_EMI_Premier_Degre_Cycle1_2018.pdf

est indiqué dans l'objectif "Découvrir différents milieux" que les élèves vont apprendre à : "rechercher des informations, grâce à la médiation du maître, dans des documentaires, sur des sites internet"⁷⁵. De ce fait, un croisement est directement proposé par l'Education Nationale, pour qu'ils apprennent à s'informer pour découvrir les différents milieux. Dans cette perspective, il ressort du témoignage d'Amélie Lacaille, professeur des écoles de l'académie de Paris interrogée par le CLEMI : que "les images sont ce que les élèves non-lecteurs perçoivent en premier lieu dans leur environnement"⁷⁶.

Cet exemple de mise en œuvre induit une relation subordonnée, puisque l'EMI serait au service de l'EDD pour lire le monde et découvrir l'environnement. Néanmoins, nous restons dans un enseignement conjoint, puisque les objectifs d'EDD sont certes prédominants, mais les élèves travaillent aussi des compétences centrales de l'EMI à travers une approche sur l'image dans le monde médiatique. L'un des dossiers de la semaine de la presse 2021 est d'ailleurs : "l'image pour comprendre le monde"⁷⁷.

En conclusion, l'enseignement conjoint de ces deux éducations au cycle 1 est ainsi tout à fait possible, malgré une ambiguïté dans les textes officiels. Selon l'ensemble des professeurs enquêtés qui préconisent cet enseignement dès la maternelle, tout est question d'**adaptabilité**. Une enseignante de cycle 3 nous a indiqué en ce sens, que cet enseignement était "*possible, mais à traiter de manière différente, adaptée*", tandis qu'un PEMF a ajouté qu'il fallait "*adapter les objectifs au niveau des élèves*" car, "*au cycle 1 ce n'est qu'une sensibilisation*". Cette même personne a également confié que ce processus d'adaptation était transposable au cycle 2, car étant donné que les élèves sont "*moins matures*", il faut "*réduire certaines ambitions*".

Il va de soi que cette première sensibilisation permet d'ouvrir l'esprit des élèves, et de débiter l'apprentissage de différentes compétences requises pour devenir un citoyen responsable et éclairé dans la société actuelle.

3) Un enseignement conjoint effectif majoritairement en cycle 3

L'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI est majoritairement mis en œuvre en cycle 3, cela ne fait nul doute. Cette prédominance s'explique déjà, car ces deux éducations sont plus perceptibles et détaillées dans les textes institutionnels concernant ce cycle, car nombreuses sont les entrées dans les programmes d'EMC par exemple, ou dans le parcours citoyen (entrées que nous avons préalablement citées). Ce constat, trouve aussi pour origine, le fait que les élèves aient acquis une certaine maturité permettant d'aller plus loin dans cet enseignement conjoint et de l'enrichir. Il est cependant important de noter que cet enseignement est tout à fait réalisable au cycle 2, tout aussi pertinent pour les élèves. Rappelons à cet égard, qu'il nourrit le parcours citoyen de l'élève, qui

⁷⁵ BO n°31 du 30 juillet 2020

⁷⁶ https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/CLEMI_brochure_EMI_Premier_Degre_Cycle1_2018.pdf

⁷⁷ https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/SPME2021/Dossier_pedagogique_SPME2021.pdf

débutent dès le CP. À ce titre d'ailleurs, les enseignants enquêtés ne remettent pas en cause ce constat, ils précisent seulement que le cycle 2 permet par exemple moins d'approfondissement, et est plutôt enclin à de la sensibilisation et de la découverte. Le cycle 3 est une période où les compétences peuvent être approfondies, où l'esprit critique des élèves se construit, et où ils acquièrent un certain nombre d'attitudes et de capacités inhérentes à l'entrée au collège.

Il est vrai que, selon **Jean Piaget**⁷⁸, un élève de cycle 3 est au « *stade des opérations intellectuelles concrètes* ». C'est une étape, où l'enfant commence à développer une logique, ainsi que des sentiments moraux et sociaux de coopération. Les **sentiments de justice morale** et l'autonomie de la pensée se déploient donc à cette période, de même que les échanges sociaux lui permettent de ne plus confondre son propre point de vue et celui des autres. Petit à petit, se met en place une acceptation d'un avis divergent, une recherche de justifications et d'éléments probants à l'égard d'une affirmation. C'est dans ce cycle que donner du sens à l'apprentissage prend toute sa force puisque les élèves sont particulièrement en demande, et ne portent aucun intérêt à une tâche dès lors qu'ils n'en perçoivent pas l'essence. Dès l'entrée au collège, les élèves se passionnent pour de **grandes causes**.

C'est en ce point que l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI paraît pertinent au cycle 3. Le rôle de l'enseignant est d'analyser la nature des informations auxquelles se réfèrent les élèves, la manière dont il s'en saisit pour s'y astreindre pleinement ou prendre du recul pour se forger une opinion. À partir de ce déjà là, le professeur des écoles devra mener un enseignement porté sur l'esprit critique afin qu'il puisse s'engager armé, de manière pertinente et bien fondée, dans certaines causes qui pourraient être en lien avec le DD.

Les résultats de notre enquête corroborent cette logique, puisque l'ensemble des enseignants ayant pratiqué cet enseignement conjoint, ont précisé, l'avoir mené au cycle 3 dans des classes de **CM1-CM2**. Pour ces enseignants, le cycle 3 permet d'aller plus loin dans les apprentissages, d'approfondir les thématiques et notions enseignées. Ils ont également souligné, le fait que l'émergence précoce des réseaux sociaux dans la vie de ces jeunes élèves, était un facteur qui justifiait le caractère indispensable de cet enseignement avant l'entrée au collège.

Cette démarche novatrice des enseignants, s'explique aussi par le fait que les ressources pédagogiques sont plus nombreuses pour le cycle 3. Le **CLEMI** par exemple, propose des brochures, ressources et projets croisant ces deux éducations. Le **site officiel de l'Académie de Paris** propose également un enseignement conjoint avec différentes ressources⁷⁹ comme par exemple : « *La figure de Thunberg dans les médias* ». Néanmoins, une nuance doit être apportée étant donné que souvent, une grande partie des orientations s'adressent aux collèges et lycées, le cycle 3 étant cité uniquement pour la classe de sixième. Il revient alors au professeur des écoles de

⁷⁸ Jean PIAGET, Six études de psychologie génétique (1964) Editions Denoë

⁷⁹ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1958355/emi-et-edd

transposer et d'adapter ces séquences pédagogiques pour le cours moyen. De la même façon que l'on adapte les ressources du cycle 3 pour le cycle 2 ou 1, il est possible d'aménager celles consacrées au second degré pour une classe de CM1 ou encore de CM2. À titre d'exemple pour cette année 2020/2021, un **appel à projet porté par le CLEMI** : **“Graines de reporters scientifiques - Océan et Climat”**, visait à développer l'esprit critique et scientifique des élèves autour de thématiques environnementales. Il était destiné aux “collèges et lycées” mais largement envisageable avec des élèves de CM1-CM2, dès lors par exemple que l'enseignant adaptait les dispositifs et le temps de réalisation à leurs besoins. C'est en les engageant dans des projets tels que celui-ci, que nous leur permettons d'être armés pour en aborder d'autres encore plus transversaux au collège.

Dans cette perspective, les enseignants enquêtés nous ont proposé différentes **thématiques pour mener cet enseignement conjoint** :

- *“Les déplacements (économie d'énergie), l'habitat (écoquartier) ou autres. Opposer ou présenter des points de vue contraires (partisans) qui amèneront les élèves à analyser des documents numériques ou autres proposés, à se questionner et à échanger afin d'arriver à un avis personnel sur la question”*,
- *“Peut-on se passer des jeux et de la télévision pour une meilleure planète ?”*
- *“L'environnement à travers les médias”*

Ce sont donc la géographie, l'EMC ou l'EMI qui ont été choisies pour traiter ces problématiques dans le cadre d'un enseignement conjoint.

D'autre part, en tant qu'étudiantes à l'Institut national supérieur du professorat et de l'Education (INSPE) de Perpignan, nous avons mené un projet interdisciplinaire en cycle 3, dont l'un des axes reposait sur l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI. Notre choix a été orienté par nos recherches respectives, notre attrait pour le sujet, mais aussi par l'engouement de certains formateurs de traiter d'un enseignement si peu répandu. À nouveau, cette situation démontre qu'un enseignement s'oriente plus naturellement sur l'apprentissage conjoint de l'EDD et de l'EMI lorsqu'il exerce en cycle 3.

Nous souhaitons que ce projet amène les élèves à travailler à la fois l'aspect culturel, environnemental et social du DD, mais également son volet économique. Il s'agissait là d'un vaste enjeu, puisqu'il convenait pour nous d'articuler ces quatre piliers afin de rendre explicite à leurs yeux, le fait que notre modèle de développement repose sur une approche systémique dans laquelle tous les facteurs sont interdépendants.

Mené au sein de l'école de Collioure, ce projet est particulièrement porté sur les sciences, la géographie et l'EMC. Il pourrait être résumé de la sorte avant que nous précisions l'axe mêlant EDD et EMI :

- Comprendre le sens de l'engagement environnemental et en approcher plusieurs déclinaisons : le chant engagé, l'art engagé, le photo-reportage, les éco-gestes quotidiens, l'adaptation de ses modes de déplacements...
- Comprendre que l'engagement environnemental est un devoir du citoyen français en lien avec le contenu de la **Charte de l'environnement**.
- Prendre conscience de problématiques mondiales mais aussi locales en lien avec les déchets : étude d'un corpus documentaire / intervention du SYDETOM 66 sur la thématique de la pollution en mer Méditerranée / enfouissement de déchets variés dans des bacs de terre en classe et observation régulière pour déterminer leur durée de dégradabilité.
- Comprendre l'intérêt du tri sélectif : en prenant conscience du volume de déchets produit localement (étude graphique de la production mensuelle à Collioure, Port Vendres, Argelès, Cerbère en 2019 et 2020) / en travaillant sur le devenir de certains déchets (en lien avec la transformation de la matière).
- Pratiquer l'engagement au sein de la classe en s'initiant à un tri sélectif effectif puis en l'appliquant de manière définitive en ajoutant aux métiers de la classe "l'ambassadeur du tri".
- Nuancer l'impact du tourisme estival (sur la production de déchets notamment) en enquêtant auprès des commerçants et pêcheurs de Collioure qui mettent en évidence le fait que leur activité repose en partie sur le tourisme.
- Rencontre avec le maire de Collioure présentant aux élèves les démarches communales favorables à la préservation environnementale.
- Visite de la réserve marine de Banyuls-Cerbère : un lieu pleinement inscrit dans la logique du développement durable puisqu'il a vocation à protéger certaines espèces, à garantir la survie de la pêche locale, mais aussi à rendre attractif auprès des touristes le territoire.

Les productions finales de ce projet étaient de trois ordres (dont l'une sera développée plus loin) :

- > Organiser un Conseil municipal fictif lors duquel les élèves endosseraient divers statuts (maire, commerçant, habitant, membre d'une association engagée dans une cause environnementale, pêcheur...)
- > Organiser une exposition dans la cour de récréation, mettant en jeu divers ateliers à destination des autres classes de l'école : initiation au tri sélectif, présentation des bacs d'enfouissement et des résultats des expériences...

À l'occasion de ce projet, nous avons pratiqué l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI en abordant l'importance de la communication médiatique. En ce sens, les élèves ont été enjoins à vérifier la fiabilité d'informations relayant des faits de pollution, en utilisant diverses procédures, dans le but de travailler l'esprit critique et le discernement éthique. Nous avons été confrontées au fait que certains d'entre eux excusent la désinformation dès lors qu'elle poursuit une cause louable. Il a donc été question de les amener à différencier un fait, d'une interprétation et d'une opinion en leur proposant plusieurs journaux présentant de manière différente les mêmes faits.

Outre ce **traitement de l'information**, les élèves ont également été **créateurs et diffuseurs d'informations**. Il leur a été proposé de créer des affiches de sensibilisation à une meilleure gestion des déchets, à destination des habitants et des touristes de Collioure, ayant vocation à être affichés chez les commerçants de la ville. Il s'agissait là de permettre à l'élève de s'engager au-delà de la classe et de l'école puisqu'elle l'enjoignait à être acteur communal. Ces affiches constituaient alors la troisième production finale de notre projet.

Selon les séances et les activités proposées, l'EMI ou l'EDD était respectivement prédominante de manière explicite pour les élèves, mais elles se nourrissaient toujours l'une l'autre dans un objectif commun.

Cet enseignement conjoint au sein de notre projet a permis de développer l'esprit critique des élèves de la classe à travers un partage d'opinions, d'acceptation que tout questionnement n'a pas de réponse établie et définitive.

Ils se sont interrogés sur le traitement médiatique des thématiques environnementales, ses buts, ses formes et ses règles. Ils ont perçu à la fois que les médias pouvaient servir la cause environnementale, à la fois s'en servir à des fins plus discutables. Des élèves qui en début d'année ne parvenaient pas à émettre un jugement critique vis-à-vis de certaines informations, sont désormais capables de questionner leur fiabilité et leur éthique. Tout en explorant et en vivant l'engagement environnemental, ils ont déployé une attitude responsable vis-à-vis des médias, et les ont utilisés à des fins communicatives dans leur commune.

Conclusion :

_Nous avons entrepris un travail de recherche, fondé sur la volonté de mettre en lumière l'intérêt pour les élèves de bénéficier d'un enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI. Notre démarche reposait d'abord sur le fait d'établir un état des lieux des pratiques enseignantes en la matière, et d'en proposer une analyse. Il s'agissait dans un second temps, de démontrer l'attrait de leur fusion et de mettre en relief diverses perspectives encourageantes permettant d'y tendre.

Force a été de constater dans un premier temps, que ces deux "éducations à" considérées distinctement, n'étaient pas autant démocratisées qu'elles devraient l'être compte tenu des préconisations ministérielles en vigueur. Corrélativement, le constat fut similaire concernant leur enseignement conjoint.

Il revenait alors à s'interroger sur les raisons d'une telle absence. L'enquête et les entretiens que nous avons menés, ont permis de faire émerger plusieurs points récurrents relevés chez de nombreux enseignants. Il leur paraît encore à ce jour complexe de mener cet enseignement conjoint étant donné qu'ils ne se sentent pas légitimes à les mener déjà distinctement ; ils déplorent en ce sens, un manque de formations et de ressources pédagogiques. Ces facteurs ne font qu'exacerber le fait que, manquant de temps pour appliquer rigoureusement les programmes scolaires, ils sont contraints de prioriser les savoirs. La logique la plus répandue consiste à accorder la primauté aux disciplines dites fondamentales, puis aux disciplines pour lesquelles ils se sentent les plus experts et légitimes. **Ce postulat pourrait nous amener à nous interroger sur la réorganisation temporelle et matérielle du temps scolaire afin de favoriser l'apprentissage des "éducations à" à travers par exemple la pédagogie de projet.**

Quant aux enseignants de cycle 1, ils jugent encore en majorité qu'un tel enseignement n'est pas pertinent à un âge si précoce.

Face à de telles difficultés, il est tout à fait compréhensible que les enseignants plébiscitent des documents ministériels rendant plus explicite le lien entre l'EDD et l'EMI, et proposant des outils concrets de mise en œuvre. Ce cadre rassurant, les aiderait à s'initier à cette pratique qui soulève de surcroît des questions socialement vives qui leur semblent épineuses à aborder selon le milieu socioculturel des élèves ou du lieu d'implantation de l'école. Pour autant, les représentations initiales ne sont un obstacle que si l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI est comportementaliste. Cette logique, malheureusement dominante, impose de **mener une réflexion sur une manière de réorienter la pratique afin qu'elle s'inscrive pleinement dans la logique problématisée de l'EDD et de l'EMI.**

_L'objectif de notre travail de recherche a été de justifier l'attrait de lier EDD et EMI dans l'enseignement au profit des élèves, afin d'attirer l'attention d'enseignants sur la question. En effet, ces deux "éducations à" présentent à la fois d'importantes similitudes, à la fois une complémentarité, qui en font un alliage fort d'intérêt.

Toutes deux s'inscrivent dans un besoin de préparer les élèves à un contexte de crise médiatique et environnementale d'ampleur mondiale, qui les enjoint à des considérations prospectives. Dans cette logique, l'EDD et l'EMI poursuivent des visées communes qui concourent à la formation de futur citoyen éclairé, capable d'adopter une posture critique.

En visant l'autonomie, la responsabilisation et l'engagement des élèves à l'échelle scolaire, communale, voire étatique ou européennes, ces derniers s'identifient comme membre d'une communauté et plus seulement comme individu à part entière. Ces deux "éducations à", permettent alors une ouverture vers le monde particulièrement enrichissante.

Par ailleurs, le fait qu'elles appartiennent toutes deux à la famille des "éducations à" répondant à une logique interdisciplinaire, facilite leur liaison. La pédagogie de projet apparaît alors comme une entrée à privilégier dans cette perspective. C'est d'ailleurs ce que préconisent les documents institutionnels, que certains professeurs des écoles sont parvenus à s'approprier afin de mener l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI dans leur classe. **Bien que plus répandue au cycle 2 et 3, cette pratique est aussi perceptible dans des classes de cycle 1 ce qui est plutôt encourageant pour l'avenir. Ce postulat soulève lui-même la question de l'évaluation de cet enseignement conjoint : est-il nécessaire d'évaluer les élèves ? Quelles compétences évaluer ? Quelle forme d'évaluation serait à privilégier ?**

Nos travaux nous amènent à conclure en deux temps. Le premier réside dans le fait de constater le fait que l'enseignement conjoint de l'EDD et de l'EMI est extrêmement résiduel et souffre de nombreux maux.

Le second serait teinté d'optimisme, puisque la formation initiale des enseignants et les recommandations ministérielles y apportent une attention grandissante et encourageante qui nous l'espérons, aura un retentissement futur.

Bibliographie :

Ouvrages & Articles :

- Barthes Angela, Alpe Yves [2012]. *Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université.* In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°50, 2012. Les éducations à... : quelles recherches, quels questionnements ? sous la direction de Maria Pagoni et Nicole Tutiaux-Guillon. pp. 197-209.
- BERGER Marie-Laure candidate au concours de recrutement professeur des écoles, Directeur de mémoire : Mr DUBOIS, IUFM DE BOURGOGNE [2005], *RESPONSABILISER LES ÉLÈVES : POURQUOI ET COMMENT ?* numéro de dossier : 0
- "l'éducation et la formation au développement durable et les autres éducations et formations à la solidarité, la santé, les médias et la gouvernance", Clermont-Ferrand, France.
- Jacques Kerneis, Christel Marquat, Arnaud Diemer. [Nov 2014] *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, Rouen, France. fihal-01143535v2f.
- Jean-Charles Allain [2011], *Education au développement durable au quotidien, initiation à l'approche systémique des problèmes d'environnement de la maternelle au cycle 3.* CRDP de Bourgogne - p. 195-200. Annexes p. 201-217. Sigles et abréviations p. 219-221.
- Jean Piaget [1964], *Six études de psychologie génétique*, Editions Denoë.
- Martine Janner-Raimondi, Jean-Marc Lange [2015]. *Éducation à un développement durable et principe de responsabilité : Une question multiréférenciée pour un enjeu éducatif et démocratique. Former et éduquer au monde de demain*, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, D. Mulnet coordonnateur et directeur scientifique, Clermont-Ferrand, France. fhalshs-01483312f
- Michel Floro, Alain Legardez, Agnieszka Jeziorski [2015]. *Questions socialement vives liées au développement durable : la co-construction savoirs patrimoniaux. L'exemple du Parc du Mercantour.* *Revue francophone du développement durable*, Éd. Oeconomia (Clermont-Ferrand), 2015. fihal-01794786f.
- Olivier Le Deuff, [2012] *La formation aux cultures numériques*, Limoges, FYP Éditions, 160 p. ISBN : 978-2-91657-154-6.
- Yves Girault, Jean Lange, Cécile Fortin-Debart, Laurence Simonneaux, Joël Lebeaume [2006]. *La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques.* *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, Centr'ERE, pp.119-136. fihal-02439863f.

Bulletins officiels & Circulaires :

- La circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004
- Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013
- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015
- Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

- Circulaire de rentrée 2019 ; Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019
- Bulletin officiel n° 28 du 10 juillet 2020
- Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

Loi & décret :

- Loi n°73-639 du 11 juillet 1973
- Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

Colloques :

- Jeziorski, Agnieszka Université de Provence (France), Ludwig-Legardez, Annie IUFM - Université de Provence (France). [15 et 16 décembre 2011] *Éducation au développement durable : la difficulté de concevoir une action éducative interdisciplinaire* - Colloque international francophone, « Le développement durable : débats et controverses », Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Yves Alpe, Alain Legardez IUT de Provence, IUFM Aix-Marseille-Université, UMR P3 - ADEF (France) [15 et 16 décembre 2011]. *Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques* - Colloque international francophone, « Le développement durable : débats et controverses », Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Vademecum :

- Ministère de l'Éducation Nationale [2020], *Éducation au développement durable, horizon 2030*. Disponible en version téléchargeable sur Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/1118/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable#:~:text=Actualit%C3%A9s,-Un%20vademecum%20pour%20%C3%A9duquer%20au%20d%C3%A9veloppement%20durable%20%C3%A0%20l'horizon,par%20l'ensemble%20des%20disciplines>.

Discours :

- Le discours de la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, prononcé le 22 janvier 2015, présentant les 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. Disponible en ligne [texte intégral] sur le site officiel "Vie publique" : <https://www.vie-publique.fr/discours/193605-declaration-de-mme-najat-vallaud-belkacem-ministre-de-leducation-natio>

Webographie :

- Bruno Schmutz Directeur Media/Audience, Matthieu Guillaume Directeur de Département, Media/Audience, Priscille Lorenzi Directrice d'études, Ipsos Public Affairs [2017] *Junior Connect' 2017 : les jeunes ont toujours une vie derrière les écrans !* [en ligne]. IPSOS, [consulté le 9 décembre 2020].

Disponible Web :

<https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2017-les-jeunes-ont-toujours-une-vie-derriere-les-ecrans>

- Canopé, Opérateur public du **ministère** de l'Éducation nationale. Développer l'esprit critique. [consulté le 26 janvier]. Disponible Web : <https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique.html>

- Catherine BECCHETTI-BIZOT, Alain BRUNET [2009], rapport réalisé conjointement par l'inspection générale de l'Éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Éducation aux médias/Internet, rapport de l'inspection générale - 2007. [consulté le 10 février]. Disponible Web : <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/education-aux-medias/bibliographie-webographie/rapports/inspection-generale-2007>
- CLEMI réseau du service Canopé, *l'enseignement aux médias et à l'information au cycle 1*, brochure EMI premier degré cycle 1 [consulté le 3 février 2012]. Disponible Web : https://www.cleml.fr/fileadmin/user_upload/CLEMI_brochure_EMI_Premier_Degre_Cycle1_2018.pdf
- CLEMI réseau du service Canopé [2020], dossier pédagogique de la semaine de la presse (22/27 mars 2021), thème 2021 : S'informer pour comprendre le monde. [consulté le 10 janvier 2021], disponible Web : https://www.cleml.fr/fileadmin/user_upload/SPME2021/Dossier_pedagogique_SPME2021.pdf
- Dominique Bucheton et Yves Soulé, [Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011], « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], 3-3 |, [consulté le 12 janvier 2012]. Disponible Web : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- FRAU-MEIGS, D. [2014]. *Savoir devenir à l'ère du développement numérique*. [consulté le 23 février 2021] Disponible Web : <http://www.divina-frau-meigs.fr>
- INSEE [2019] *L'économie et la société à l'ère du numérique ; Disparités d'équipements et d'usages internet dans l'Union européenne* [en ligne]. [consulté le 12 décembre 2020]. Disponible Web : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238597?sommaire=4238635>
- Marie-Christine de Riberolles, Chargée de mission auprès de l'inspection sur la citoyenneté, « *Éducatons à* » *Définitions, délimitations, contextualisation* - Eduscol, [consulté le 26 février 2012]. Disponible Web : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-01/educations_a_breve_mise_au_point.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, académie de Paris [2020], EMI et EDD : sélection de ressources pédagogiques pour croiser l'Éducation aux médias et à l'information et l'éducation au développement durable, [consulté le 15 février 2012]. Disponible Web : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1958355/emi-et-edd
- Ministère de l'Éducation Nationale [mise à jour janvier 2021], *Former l'esprit critique des élèves*, selon Jérôme Grondeux - par Eduscol [consulté le 5 janvier 2021]. Disponible Web : <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>
- Ministère de l'Éducation nationale, *L'éducation au développement durable* - Eduscol, [consulté le 12 janvier 2012]. Disponible Web : <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

- Ministère de l'Education Nationale [mise à jour 2020], *Le parcours citoyen de l'élève* [en ligne]. Eduscol [consulté le 20 novembre 2020]. Disponible Web : <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>
- Ministère de l'Education Nationale [2018], *Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) Cycles 2 et 3* [en ligne]. Eduscol, [consulté le 6 décembre 2020]. Disponible Web : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>
- Préfet de la manche [2017] *La transition écologique* [en ligne], [consulté le 10 décembre 2020] Disponible Web : <https://www.manche.gouv.fr/Politiques-publiques/Amenagement-territoire-energie/Developpement-Durable/La-transition-ecologique>
- Vincent Gombault [2011] *division conditions de vie des ménages* [en ligne]. INSEE. [consulté le 12 décembre 2020]. Disponible Web : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281218>