

« Éducatons à »

Définitions, délimitations, contextualisation

Résumé

L'examen de la page d'accueil des « contenus et pratiques d'enseignement » du site *éduscol* identifie sous l'expression « thématiques transversales » un ensemble de savoirs et de dispositifs qui relèvent des « éducatons à ». Depuis quelques années, celles-ci ont tendance à proliférer et cette prolifération correspond bien souvent à la volonté de former le citoyen aux problématiques nouvelles qui affectent notre société. Pour de futurs cadres de l'Éducation nationale, il importe de faire le point sur ces « éducatons à ». C'est d'autant plus nécessaire que leur intégration dans les politiques académiques peut varier ; ce sont des choix stratégiques qui sont d'une grande importance, notamment sur le plan de la formation des personnels. Souvent associées à des démarches de projets, les « éducatons à » sont le lieu d'une expérimentation des formes nouvelles de l'éducation à la citoyenneté. Elles peuvent aussi devenir le lieu d'une prise en charge des questions « socialement vives » dans la société et dans l'École. Quelles sont alors les postures à adopter pour un encadrement souvent mis en première ligne ?

« Éducatons à... ? Quel bazar !! » (François Audigier)

Il est difficile de présenter « les éducatons à » autrement qu'au pluriel. François Audigier parle de « bazar » avant de figurer sous la forme d'un nuage de mots tous les termes qui accompagnent l'expression « éducation à ». C'est un constat assez général que font tous les auteurs qui ont travaillé sur les « Éducatons à ». Ce phénomène, relativement récent, n'est pas spécifique à la France, on l'observe dans toute l'Europe.

Les « éducatons à » ont pris en quelques années une grande place dans notre système éducatif. Que recouvre ces « éducatons à » ? Comment interpréter leur propagation ? La place qu'elles ont acquise dans les systèmes éducatifs est-elle une aubaine ou une menace pour l'enseignement traditionnel ?

Essai de définition

L'expression « éducation à » est peu utilisée par l'Éducation nationale qui préfère pour sa communication « **thématiques transversales** ». Ce sont ces dernières que l'on retrouve sur *éduscol*, où elles tiennent une place importante. Pourtant, quand on déroule le menu des « thématiques transversales », il s'agit de la plupart des « éducatons à ». Définir les « thématiques transversales », c'est par voie de conséquence définir aussi les « **éducatons à** ». On les retrouve encore, mais sous une forme un peu différente, dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation où parmi les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation il y a celle qui les invite à « apporter [leur] contribution à la mise en œuvre des **éducatons transversales**, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle ». Il est même question de compétences spécifiques dans le référentiel destiné aux enseignants qui doivent « favoriser

l'intégration de **compétences transversales** (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées. »¹

Les caractéristiques principales de ces « thématiques transversales » sont au nombre de trois.

Elles sont par définition interdisciplinaires, ce qui suppose dans la plupart des cas qu'une équipe pluridisciplinaire s'accorde sur des objectifs pédagogiques communs et partage des méthodes relativement proches. La démarche de projet est souvent présentée comme la démarche la mieux adaptée à la réalisation des objectifs. L'élève ne peut y être un simple exécutant ; il apporte une contribution personnelle à la réalisation d'une production collective.

Les « thématiques transversales » mobilisent des compétences psycho-sociales, présentes dans l'École du socle commun, et parmi lesquelles figurent l'autonomie et la capacité à exercer son esprit critique, l'initiative et l'aptitude à travailler en équipe. La démarche de projet concourt aussi à la formation à l'orientation dans la mesure où l'élève apprend à concevoir une stratégie pour aller au bout de son projet.

Enfin, les thématiques transversales sont associées à une formation aux valeurs. Il y a celles que génère la démarche de projet qui suppose explicitation et partage de principes indispensables à tout travail collectif. Mais il y a également les valeurs qui forment le futur citoyen. Certaines sont inhérentes à l'éducation du citoyen — formation aux valeurs de la République, à la laïcité, etc. —, mais elles peuvent aussi résulter des besoins de l'actualité, comme « porter les valeurs de l'olympisme » pour la préparation de jeux à Paris en 2024.

« Éducatifs à » versus disciplines scolaires ?

L'introduction de l'expression « éducatifs à » traduit une rupture avec la forme scolaire traditionnelle. Celle-ci recouvre une double organisation.

La forme scolaire traditionnelle

Ce qu'on entend par forme scolaire traditionnelle c'est à la fois une certaine organisation spatio-temporelle et une structuration particulière des savoirs. La première achève de s'installer à la fin du XIX^e siècle et coïncide avec la mise en place de l'école républicaine. Elle se caractérise par le rassemblement dans un même lieu, la salle de classe, d'élèves du même âge sous la responsabilité d'un maître unique. À cette organisation correspond une répartition des savoirs découpés en tranches, les disciplines scolaires. Celles-ci aspirent à délivrer des savoirs objectifs, parce que référencés à des disciplines savantes qui valident l'acquisition des connaissances suivant des procédures qui leur sont propres. Elles ont vocation à développer une conception rationnelle du monde fondée sur les vérités que les sciences peuvent établir. Pour cela, les professeurs doivent bénéficier d'une formation exigeante dans les disciplines savantes qu'ils vont ensuite décliner en savoirs scolaires. C'est la condition première, mais pas suffisante, de leur activité d'enseignement sans laquelle ils ne peuvent « faire autorité » auprès de leurs élèves. Cette forme scolaire traditionnelle a profondément évolué, mais elle perdure sous la forme d'un idéal d'éducation intellectuelle qui prétend ne pas forcément reposer sur des savoirs directement utiles, car il ambitionne d'abord de former la raison.

¹ Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015

« Les éducations à » : une autre logique éducative

À cette éducation intellectuelle, les « éducations à » opposent des objectifs plus « utilitaires »². Le phénomène débute en France dans les années 70 avec la circulaire Fontanet qui inaugure une « information à l'éducation sexuelle », en 1973. Peu à peu, ces « éducations à » ont accru leur influence parce qu'elles prennent en charge des questions de société, et se positionnent au moins partiellement dans le champ de la formation à une citoyenneté active davantage fondée sur l'engagement. À la finalité traditionnelle de la plupart des systèmes éducatifs — former le citoyen en lui apportant la culture indispensable à un engagement — est venue s'ajouter l'acquisition des compétences indispensables à l'insertion dans la vie active ; elle s'impose désormais comme une nécessité à ces mêmes systèmes s'ils veulent rester efficaces. L'École a été ainsi amenée à répondre à des sollicitations qui l'invitent à prendre en charge la préparation à des activités économiques et sociales — entreprendre, consommer —, à maîtriser de nouveaux objets — les médias, les technologies numériques... —, à adopter de nouveaux comportements — la santé, le développement durable — etc. Les « éducations à » reposent sur des connaissances, mais celles-ci visent l'action et supposent une modification des comportements.

Cette présentation fait resurgir une vieille division, celle qui séparerait l'instruction, centrée sur les savoirs, de l'éducation établie sur la formation aux valeurs. Mais de manière plus générale, c'est la prolifération qui interroge et suscite quelquefois des inquiétudes. S'agit-il d'une bonne ou d'une mauvaise évolution ?

Les « éducations à », phénomène de mode sans lendemain ou profonde transformation des systèmes éducatifs ?

Force est de constater que les « éducations à » ont des défenseurs en France, mais aussi en Amérique, notamment au Québec. La promotion des « éducations à » naît de la critique du cloisonnement disciplinaire ; cloisonnement qui résulterait de processus contradictoires où se conjuguent augmentation positive des savoirs à la faveur de la recherche et morcellement disciplinaire des savoirs devenus académiques. Or, les disciplines scolaires sont adossées au savoir savant ce qui, là encore, déboucherait sur des phénomènes quelquefois paradoxaux. Certes, la formation initiale des enseignants garantirait un puissant ancrage des enseignements dans l'actualité scientifique, mais les enfermerait aussi dans une spécialisation excessive et interdirait aux élèves une approche de la complexité du réel ; complexité qu'aucune discipline ne pourrait aujourd'hui à elle seule embrasser. En référence aux travaux d'Edgar Morin ou de Michel Serres, les « éducations à » font à l'inverse de l'interdisciplinarité une condition indispensable pour accéder à la complexité. Elles offrent l'opportunité de refondre les pratiques pédagogiques en imposant aux professeurs d'interroger différentes modalités de mise en œuvre de l'interdisciplinarité : tout seul dans une classe ou à plusieurs dans une démarche de projet. La première est délicate, car elle impose à l'enseignant une bonne maîtrise des savoirs disciplinaires sur lesquels son expertise sera plus mesurée que celle qu'il a reçue dans sa formation initiale. La seconde est davantage porteuse de renouvellements pédagogiques ; elle bénéficie d'un soutien institutionnel fort dans la mesure où elle favorise la constitution d'équipes pédagogiques. Les « enseignements pratiques

² François Audigier

interdisciplinaires » que la réforme du collège a installés depuis 2016 ont incontestablement cette ambition.

Les « éducations à » ont aussi leurs opposants. Dans la littérature scientifique sur la question, il faut citer l'article d'Alain Beitone dont l'intitulé est sans ambiguïté : « *Éductions à* »... *Ya basta !*. Sa critique repose sur la faiblesse des fondements scientifiques des « éducations à ». Ce sont les finalités même des « éducations à » que conteste Alain Beitone : les priorités données à l'action, à la formation sur les valeurs et à la pluridisciplinarité. Ces priorités compromettent les modalités de validation scientifiques qui sont spécifiques aux disciplines scolaires. C'est au bout du compte à une vibrante défense des disciplines scolaires que se livre Alain Beitone.

Comment l'Éducation nationale prend-elle en compte ses évolutions ? En ce domaine, comme en beaucoup d'autres, la recherche de l'intérêt général qui est au principe toute la fonction publique l'a conduit à privilégier un moyen d'action qui lui est familier, l'adaptation. Les différences qui paraissent quelquefois très tranchées entre disciplines scolaires et « éducations à » dans la littérature pédagogique le sont beaucoup moins dans le service public d'éducation. Cependant, compte tenu de la force réelle et symbolique de la forme scolaire traditionnelle, on peut constater que celle-ci a une grande capacité d'intégration des « éducations à ». Cela peut déboucher sur une absorption quand des « éducations à » deviennent des disciplines à part entière, c'est le cas de l'éducation physique et sportive. Plus souvent, les « éducations à » revendiquent un ancrage scientifique dans une ou plusieurs disciplines scolaires. C'est le cas de l'éducation à la santé et plus encore de l'éducation au développement durable. À bien des égards, cette dernière fait figure de modèle pour la plupart des « éducations à ». Dès la première phase de généralisation de l'EDD ouverte par la circulaire 2004, le concept de développement durable revendique « les différents axes d'analyse scientifique [...], ce qui implique une approche critique » ; approche que l'on retrouve dans la circulaire du 27 août 2019, « EDD 2030 », qui réaffirme à la fois le caractère transversal de l'EDD et son renforcement dans les programmes, notamment dans les enseignements du lycée en cours de renouvellement avec la réforme qui a débuté à la rentrée 2019. Les élèves doivent pouvoir s'approprier les enjeux de la lutte contre le changement climatique et de la préservation de la biodiversité, de façon scientifique, pédagogique et civique ».

Conclusion

Il est sans doute vain d'imaginer une remise en cause des « éducations à » et plus encore un arrêt de leur prolifération. D'abord, parce que l'Éducation nationale ne peut se tenir à l'écart des problèmes que connaît toute société et refuser de leur faire une place dans l'École ; celle-ci ne peut être totalement imperméable aux questions vives qui agitent la société sans renier l'une des finalités majeures de son action : former le citoyen. D'autre part, on ne peut entièrement les réduire à leurs vertus utilitaires ; certes, elles ambitionnent de peser sur les comportements, mais sans renoncer tout à fait à fonder leur légitimité sur les acquis des sciences ; au besoin en prenant appui sur plusieurs disciplines scolaires. Enfin, opposer les disciplines scolaires aux « éducations à » s'avère stérile, car celles-ci ont largement fait la preuve de leur intérêt pédagogique au point que certaines de leurs pratiques se sont imposées à la forme scolaire traditionnelle ; la démarche de projet dans les « enseignements pratiques disciplinaires » au collège ou l'interdisciplinarité mise au cœur de certains enseignements de spécialité au lycée en apportent la confirmation.

Lectures

Actes du colloque « Les éducations à », ESPE de l'académie de Rouen et Maison de l'Université, août 2015, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>

AUDIGIER François, *Les éducations à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse*, Recherches en didactiques, 2012/1 N° 13

BARTHES Angela, ALPE Yves. *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

BEITONE Alain, « *Éducations à* » *Ya basta !*, revue en ligne Skhole.fr, 2014

DIEMER Arnaud et MARQUAT Christel, *Des « éducations à » à l'éducation au développement durable : un changement en profondeur de l'enseignement ?* In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 40-57). Paris : Réseau national des ESPE

FABRE Michel, *Les « Éducations à » : problématisation et prudence*, Éducation et socialisation [En ligne], 36, 2014, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 03 octobre 2019.

ROJAT Dominique, *L'interdisciplinarité, source d'enrichissement pédagogique*, conférence disponible à l'adresse <https://fr.linkedin.com/pulse/linterdisciplinarit%C3%A9-source-denrichissement-dominique-rojat>

Gérald Attali, IA-IPR d'histoire-géographie
Référents EDD, EMC, « mémoire et citoyenneté »

Déclinaison dans les académies

Résumé

Comment observer la mise en place des « éducations à » dans les académies en France ?

À partir de l'étude des 30 sites académiques, des invariants s'imposent et un mouvement se dessine.

Au-delà des spécificités régionales, trois thématiques principales autour de la laïcité, du développement durable et de la défense associée à mémoire et citoyenneté, apparaissent massivement sur l'ensemble du territoire métropolitain, mais sont à l'inverse peu présentes dans les périphéries ultra-marines.

Une évolution majeure semble se confirmer, celle d'une recherche de cohérence dans la mise en œuvre de ces « éducations à » et principalement en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté.

Enfin, le développement de ces « éducations à » questionne la place du formateur et les contenus des formations.

Ces constats traduisent un questionnement national sur l'éducation à la citoyenneté. Mais n'est-ce pas également la forme scolaire qui est interrogée à travers une citoyenneté scolaire qui donne aux élèves, une parole politique libre ?

Les priorités nationales de formation, les grands dossiers de l'actualité et les spécificités territoriales conduisent les académies à opérer des choix d'actions ou de formation puisées dans la pluralité des thématiques associées aux « éducations à ».

Ces choix sont lisibles à partir des sites des académies où la visibilité d'une thématique ou d'un classement des « éducations à », conduit à valoriser une entrée plus qu'une autre : entrée citoyenne, entrée artistique, entrée transversale, etc. C'est pourquoi une analyse des sites nous a paru pertinente.

Pour mener une étude nationale de ces choix, 2 critères de recherche ont été retenus : la présentation de l'onglet « actions éducatives » ou « réussites éducatives » selon les académies, l'utilisation du moteur de recherche à partir de mots clés récurrents et communs à toutes les académies de France (citoyenneté et défense, EDD, mémoire et citoyenneté, laïcité, valeurs de la République, éducation à la santé, éducation à la culture, EMI)

Plusieurs remarques préalables s'imposent dès la première phase de recherche.

Le parcours citoyen, qui était présent sur environ un tiers des sites en 2017 (alors que la même étude avait été menée), n'apparaît plus que dans deux académies (Amiens, Nantes). L'absence de cette terminologie dans les parcours de lycée, la difficulté de mise en œuvre de ce parcours expliquent sans doute, sa disparition dans la communication des actions citoyennes des académies. Cependant, l'académie de Grenoble conserve « un parcours de citoyenneté ».

L'éducation aux médias et à l'information, et l'éducation au numérique, voire à la citoyenneté numérique s'entremêlent dans une certaine ambiguïté. La présentation des pages web sur ces thématiques est à la fois riche et peu exploitable quant à la notion « d'éducation à », dans la mesure où informations, actions et technicité se mêlent invariablement. C'est pourquoi nous n'avons retenu que l'EMI dans cette analyse qui est « une éducation à » avec une cible précise.

L'étude de l'ensemble des sites des 30 académies de France met en exergue la présence de **trois thématiques dominantes** : éducation à la laïcité, éducation à la défense avec le lien entre mémoire/citoyenneté et défense (trinômes académiques, réserve citoyenne, service civique) et l'éducation au développement durable

(labellisation, semaine du climat, Congrès de la Nature 2020, transition écologique). L'accent porté sur l'éducation à l'égalité filles/garçons est également visible, mais de manière plus nuancée comme une première étape d'installation nationale de la thématique.

Ce développement massif de ces trois « éducations à », s'inscrit dans des spécificités académiques. L'éducation à « citoyenneté et sport » est présente dans trois académies notamment celle de Grenoble. Les académies d'Amiens et Dijon annoncent des formations sur l'éducation à la sécurité et aux risques, tandis que celle d'Orléans-Tours innove en instaurant l'éducation à la solidarité.

Alors qu'elle a été la première « éducation à » installée à l'École, l'éducation à la sexualité n'est évoquée qu'à Amiens. L'éducation à la santé est également peu présente. Ce qui ne signifie nullement qu'il n'existe aucune action, mais plutôt que la communication sur ces éducations ne passe pas par le site académique ou est lisible sur d'autres supports.

On observe enfin les spécificités des territoires ultra-marins, dont les formations sont axées avant tout sur l'orientation, le décrochage, l'illettrisme et la santé bien qu'une sensibilité à l'EDD apparaisse.

Académie	Citoyenneté et Défense	EDD	Mémoire et citoyenneté	Laïcité, VR	Éducation à la culture	Éducation à la santé	EMI	AUTRES
RENNES	x	x	x	x			X	LABELLISATION 2024
CAEN	x	x			xxx			DAAC chapeaute les actions transversales
ROUEN	x	x		x				transversal
LILLE	x		x centenaire	x			x	
AMIENS	x	x	x centenaire	x		x + sexualité		Éducation à la sécurité
REIMS	x	x		X mallette de la laïcité				LABELLISATION 2024
NANTES		x						CESC
STRASBOURG		X		x				Pôle civique, fédérateur avec dimension participative
ORLÉANS TOURS		x						Éducation à la citoyenneté et à la solidarité
DIJON	x	x	x		x		x	
BESANÇON		X		x	x			
LYON			x	x				

LIMOGES	x	x	x		x		x	Pôle civique
POITIERS		x					x	Pôle civisme et citoyenneté (site 2016)
BORDEAUX	x	X			x			
CLERMONT FERRAND		X		x	x	x	x	CESC
GRENOBLE	x	X		x	x		X	CESC
TOULOUSE				x				
MONTPELLIER								
AIX MARSEILLE	X	x	x	x	x	x	x	
NICE	X			x				
VERSAILLES			x					
PARIS				x				CESC
CRÉTEIL					x			
GUYANE			x					
RÉUNION								CESC
CORSE								
GUADELOUPE								
MARTINIQUE								

Au-delà des choix des thématiques, cette étude empirique permet de noter une évolution dans les pratiques académiques de ces « éducations à ».

En effet, on assiste à un **processus d'organisation académique autour de ces thématiques voire d'une synergie parfois aboutie** à l'instar les deux académies qui ont fait le choix d'une communication cohérente à partir des intitulés : « éducations à » (Grenoble) et « éducation à » (Montpellier).

Ces formes d'organisation de la communication montrent la volonté de fédérer les actions, les formations et les énergies déployées dans les « éducations à » et à rendre plus claire l'offre de partenariat. Ce processus est en cours avec des choix de « chapeau-thématique » souvent liés aux charismes des porteurs d'actions ou à l'historique de formation des académies.

Cette volonté de fédérer les actions et les acteurs de l'éducation à la citoyenneté est à l'œuvre depuis 2015 dans l'académie d'Aix-Marseille, tout d'abord sous la bannière « valeurs de la République » puis sous une forme plus construite depuis peu. En 2017, le service de formation, l'inspection et le service vie scolaire ont fait le constat d'une nébuleuse des actions et des formations sur l'éducation à la citoyenneté. Ces trois services ont donc cherché ensemble une mise en cohérence des actions et des formations puis la création d'un Plan Académique de Formation commun aboutissant à un catalogue spécifique pour le plan de formation établissement.

Mais ce pilotage à trois ne pouvait être pérenne sans des instances rassemblant les porteurs institutionnels de ces thématiques (référents académiques EDD, mémoire et citoyenneté, EMC, laïcité, harcèlement, etc.). C'est pourquoi la création du Conseil Académique à l'Éducation, à la Santé et à la Citoyenneté (CAESC) a vu

le jour en 2018. Il a permis la mise en place d'une formation inter-académique avec l'académie de Nice, de tous les formateurs sur des thématiques citoyennes, créant ainsi une culture commune professionnelle.

Le CAESC a été également à l'initiative de la création d'un portail citoyenneté en 2019 permettant de valoriser les actions, mais surtout les réflexions menées sur l'éducation à la citoyenneté.

Un prolongement de ce travail s'effectue actuellement par la création d'un groupe de travail interinstitutionnel Rectorat/Inspé qui s'attelle à rédiger un socle commun de formation à l'éducation à la citoyenneté sur tous les niveaux scolaires.

De cette volonté de rendre lisibles les actions de chacun et de permettre une vision collective de l'éducation à la citoyenneté, est née une réflexion sur la spécificité du métier de formateur éducation à la citoyenneté.

Comme l'explique Géraldine Bozec dans le rapport CNESEO en 2016 sur l'éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves, en France³, « l'éducation à la citoyenneté donne un sentiment d'appartenance à la nation par une connaissance formelle et institutionnelle du politique tout en ayant un impact faible sur les orientations idéologiques, cette éducation à la citoyenneté a des effets sur la participation des élèves à la vie de l'établissement. » La formation à l'éducation à la citoyenneté n'est donc pas neutre et engage le formateur dans un travail critique. Le groupe académique de formation à l'esprit critique y apporte sa part de réflexion que l'on peut trouver développé dans le numéro 550 des cahiers pédagogiques⁴ ou dans l'ouvrage produit par Canopé⁵. C'est ainsi que le formateur « en » « à » l'éducation à la citoyenneté est confronté à une exigence professionnelle par les contenus qu'il développe et les publics qu'il rencontre. Il est le garant d'une certaine exemplarité citoyenne et porteur de la déontologie des métiers de l'enseignant. S'appuyant sur les items communs du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation⁶, il est amené à exercer face à un public inter-catégoriel et inter-niveaux, ce qui rend sa tâche délicate. De plus, il est parfois confronté à des personnels réticents, axés dans le second degré sur une vision essentiellement disciplinaire de l'enseignement et, de ce fait, peu ouverts à la complexité d'une « éducation à » nécessitant une posture professionnelle plus coopérative et mobile.

Si les académies en France opèrent des choix et des priorités sensiblement différentes, il faut noter qu'un mouvement général de formation aux « éducations à » est en cours. Au-delà des impulsions nationales, les pilotages académiques restituent la nécessité d'une mise en cohérence des actions face à des besoins prégnants qui remontent des établissements scolaires. Que ce soit à travers la question de la laïcité, du développement durable ou de la mémoire, c'est bien dans une visée citoyenne que les acteurs académiques convergent. Comme si une urgence s'imposait aujourd'hui, celle de donner du sens à une citoyenneté scolaire à construire sur tous les niveaux tant humains que professionnels et institutionnels.

Marie-Christine de Riberolles,
Chargée de mission auprès de l'inspection sur la citoyenneté

³ Rapport CNESEO – Géraldine Bozec – L'impact de l'éducation à la citoyenneté – avril 2016

<http://www.cnesco.fr/fr/dossier-citoyennete/impact-de-leducation-a-la-citoyennete/>

⁴ Former l'esprit critique – Cahiers pédagogiques n° 550 - Coordinné par Aurélie Guillaume-Le Guével et Jean-Michel Zakhartchouk- janvier 2019

⁵ <https://www.reseau-canope.fr/notice/esprit-critique.html>

⁶ https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066