Éducation comparée / nouvelle série, n°19, pp 73 - 100

Educations aux médias, à l'information et au numérique au Brésil et en France : chemins croisés

Edmir PERROTTI
et Ivete PIERUCCINI
Université de São Paulo- Brésil,
Alexandre SERRES,
Université Rennes 2- France

RÉSUMÉ

Cet article vise à contribuer à la compréhension des éducations à l´information, aux médias et au numérique au Brésil et en France, à partir de l´analyse de leurs principales convergences et différences. En considérant des éléments tels que les politiques, les approches, les dispositifs, les acteurs, les orientations de recherche, on constate qu´au-delà des importantes différences structurelles et historiques, il y a plusieurs points de convergence entre ces deux pays, notamment une tendance à la fois sociale et critique de ces « éducations à », opposée aux modèles uniquement procéduraux et adaptatifs de la culture de l´information.

MOTS CLÉS

Infoéducation ; Éducation aux médias, à l'information et au numérique ; Culture de l´information ; Brésil ; France.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the understanding of information, media and digital educations in Brazil and France, based on the analysis of their main convergences and differences. Considering such elements as policies, approaches, arrangements, actors and research orientations, it can be seen that, beyond the important structural and historical differences, there are several points of convergence between these two countries, notably a tendency both social and critical of these "educations to", opposed to the only procedural and adaptive models of the culture of information.

Keywords
Info-education ; Media literacy ; Information literacy ; Digital literacy ; Culture of information ; Brésil ; France.

Introduction

L'éducation aux médias, à l'information et au numérique[1] est devenue un objet d'intérêt croissant dans plusieurs pays du monde, au fur et à mesure que les processus de médiatisation des relations sociales se sont répandus partout. Que ce soit à cause des problèmes didactiques et pédagogiques posés, ou bien des nouveaux modes de production, de médiation et d'appropriation des savoirs qui remettent en question les rapports traditionnels avec les connaissances, ces "éducations à" posent des défis théoriques et pratiques, qui ont besoin d´être compris et affrontés dans leurs dimensions scientifique et politique. En plus des aspects épistémologiques, elles peuvent s'orienter dans des directions distinctes : celle de l'assimilation ou de l´adaptation simple aux logiques implicites à l´ordre informationnel et communicationnel contemporain, celle de l´ouverture et de l´élargissement des possibilités d´appropriation et de création de connaissances et de culture, par des groupes historiquement exclus des circuits publics de communication et d'expression.

Cet article vise à présenter divers aspects de ces éducations, en France et au Brésil, à partir de la reconnaissance de parcours et d´objets distincts, et de défis communs et récurrents, tels que l´incorporation des technologies intellectuelles (GOODY, 1979) par des systèmes éducatifs, la concurrence des modèles pédagogiques et culturels, entre transmission et construction de savoirs, la formation des cadres professionnels, des éducateurs à l´information, aux médias et aux TICs. Mis en rapport, ces divers aspects pourront ouvrir des pistes capables de contribuer à l'avancement de questions théoriques

1 Les termes *éducation au numérique* et *éducation à l´informatique* ou *informatique éducative* sont équivalents dans ce texte, compte tenu de leur utilisation en France et au Brésil.

et pratiques posées par ces différentes "éducations à..." dans des contextes divers. Nous tâcherons donc de décrire des aspects de l´éducation aux médias, à l'information et au numérique dans les deux pays, autour de quelques points de repère historiques, sociologiques, institutionnels et éducatifs.

Les corpus utilisés pour ce double travail ont été constitués sur des critères à la fois synchroniques et diachroniques. Pour la partie brésilienne, des documents officiels (orientations légales, administratives, données statistiques) ont d'abord permis de faire un panorama général de l´organisation du système éducatif brésilien et de ses ressources informationnelles, sur des données de 2013. Des documents descriptifs et critiques d´évaluation d´initiatives officielles d´éducation à l´information, aux médias et à l´informatique, réalisées depuis les années 1930, ont fourni, en plus de la perspective historique, la possibilité de nommer les tendances qui ont présidé aux trois éducations dans ce pays. Pour la partie française, sans rappeler au préalable les caractéristiques du système éducatif français, l'étude a porté également sur la triple histoire de ces littératies, à partir de textes "fondateurs", de textes institutionnels et des travaux historiques déjà réalisés dans ces trois champs. Le croisement de ces deux conduites a permis de constater et d´identifier l´existence de convergences et de différences importantes entre les EMII au Brésil et en France.

Première partie : Repères sur les EMII au Brésil

Trois territoires

Les éducations aux médias, à l´information et à l'informatique ont constitué des territoires distincts et autonomes au Brésil. Bien qu'elles soient liées, elles ont des origines différentes, elles ont émergé à des moments différents et se sont organisées à partir des spécificités de leur objet, la communication, l'information et l'informatique. Chaque littératie a suivi des dynamiques et des directions propres, parfois convergentes, parfois divergentes. Dans ce contexte, le sigle EMI (Éducation aux Médias et à l´Information)- en anglais MIL (Media and Information Literacy)- qui a la prétention d´intégrer des objets distincts dans une unité de pratiques et de significations unique,

devrait, au Brésil, être augmenté d´un terme et utilisé au pluriel : *les* EMII Cependant, le rapprochement des termes ne doit pas signifier leur homogénéisation, au risque d'un processus normatif de fusion forcée, qui ignore l'histoire et les spécificités des éléments en jeu[2].

Le système éducatif brésilien: un cadre tardif et en formation

Les EMII se constituent et se définissent, au Brésil, dans un scénario scolaire tardif[3] et encore en construction, marqué par des forces contradictoires qui traitent l'éducation parfois en tant que valeur stratégique, parfois valeur d´échange, rarement comme droit citoyen. Compte tenu de l'importance du système éducatif pour les apprentissages structurés, complexes et formels demandés par les EMII, surtout quand on les considère en tant que "liberal arts" (SHAPIRO, HUGHES, 1996), il faut en présenter quelques aspects.

Le système éducatif est constitué par l´ensemble «éducation basique» + «éducation supérieure ». L´éducation basique dure 17/18 ans : éducation infantile, 5 ans + éducation fondamentale, 9 ans + éducation moyenne, 3/4 ans. L´éducation supérieure (licence, master, doctorat) varie autour de 10 ans[4]. Si l'éducation basique dure 17/18 ans, l'enseignement obligatoire ne dure que 14 ans, à partir de 2016. Il durait 4 ans jusqu'en 1971, 8 ans après 1971, 9 ans en 2010. L'universalisation de « l´enseignement fondamental » a été presque entièrement réalisée, mais celle de « l'éducation basique » (0 à 17/18 ans) n'a pas encore eu lieu. Le recensement scolaire pour l'année 2013 (INEP, 2014) fournit des données qui permettent d´identifier des aspects du problème.

2 Compte tenu de ces observations, le sigle EMII sera utilisé dans un sens pluriel dans cet article.

3 Le retard de l'éducation publique dans le pays est attesté par la création tardive, seulement en 1930, du Ministère des Affaires de l'Education et de la Santé Publique, actuel Ministère de l´Education.

4 Voir: www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf pour la structuration générale et les variations du système éducatif régulier.

Tableau 1 *–Population par tranche d´âge et matricules par niveaux scolaires*

Éducation Basique (0-17/18 ans)	Matricules	% Population		Population par tranche d´âge	% Population total pas matriculée
		Matriculée par tranche d´âge	Matricule/ total de matricules		
Infantil (0-5)	7.5 millions	50%	15%	15,1 millions	50%
Fondamental (6-14)	31,5 millions	99%	63%	33,3 millions	1%
Moyen (15-17/18)	10,3 millions	56%	20%	18,4 millions	44%
Spécial (variable	1 millions	-	2%	-	-
Total	50.3 millions	79%	100%	66,8 millions	-

Source: Elaboration des auteurs, à partir de données officielles de l´INEP-Institut National d´Etudes et de Recherches Educationnelles Anísio Teixeira

En 2013, seulement 50% de la population de 0 à 5 ans a été absorbée par « l'éducation infantile » ; 7,5 sur 15 millions d'enfants étaient en dehors du système éducatif formel, situation qui n'a pas changé sensiblement jusqu'aujourd'hui ; si 99% des enfants de 6 à 14 ans étaient inscrits dans « l'enseignement fondamental », seulement 56% des 15-18 ans étaient dans « l'enseignement moyen ». Les taux d'abandon entre le niveau « fondamental » et le « moyen » s´approchent de 50%[5], ce qui signifie que 8 millions de jeunes de 15 à 18 ans ont abandonné l´école sans avoir terminé l'enseignement basique (QEDU, 2015).

Selon Neri (2009), les taux de redoublement et d'abandon dans la première année de l'enseignement moyen étaient alors respectivement de 17,7% et 9,8%. Des raisons intra-scolaires y apparaissent comme les plus importantes dans la définition de ces taux. Si nous ajoutons aux

5 D´après des données de la "Recherche Nationale de l`Analyse de Domiciles"- (PNAD, 2009), ANDRADE affirme qu`à partir des années 1990, malgré la croissance importante de l´enseignement supérieur, les taux d´accès des jeunes à ce niveau sont encore très réduits. Ils sont de 19% dans la tranche d´âge comprise entre 18 et 24 ans. Source : https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social

presque 14 millions d'analphabètes absolus de plus de 15 ans existant dans le pays les 35 millions d'analphabètes fonctionnels qui ont fréquenté l´école, nous constatons que 25% de la population brésilienne a du mal à s´approprier des informations écrites.

Les EMII et les ressources éducationnelles

En dépit des efforts, les données officielles de 2013, encore valables, fournissent un panorama problématique en matière de ressources éducationnelles liées aux EMII :

Tableau 2 *– Distribution des ressources éducationnelles dans les réseaux d'enseignement public et privé, Enseignement Fondamental, par région (2013)*

Régions	**Réseau public**				**Réseau privé**			
	Ecoles				**Ecoles**			
	Total unités	**Ressources disponibles**			**Total unités**	**Ressources disponibles**		
		Bibliothèque, salle de lecture	**Accès internet**	**Salle informatique**		**Bibliothèque, salle de lecture**	**Accès internet**	**Salle informatique**
Brésil	**118.914**	**43,9 %**	**47,6 %**	**50,3 %**	**22.346**	**84,4 %**	**92 %**	**57,3 %**
Nord	19.568	24,5	22,1	26,3	1.180	80,4	90,7	46,9
Nord-Est	52.150	27,1	29,5	36,2	8.483	82,9	86,5	39,6
Sud-Est	27.450	69,7	75,7	72,7	9.469	82,5	95,1	68,0
Sud	13.959	76,3	82,2	80,4	1.646	97,4	99,0	80,0
Centre-Ouest	5.787	61,5	80,2	78,7	1.568	94,1	96,9	69,4

Source: Elaboration des auteurs, à partir de données officielles de l´INEP- Institut National d´Etudes et de Recherches Educationnelles Anísio Teixeira

Ces données officielles indiquent que les ressources éducationnelles sont insuffisantes, Elles indiquent aussi des inégalités visibles entre les

réseaux public et privé, entre les différentes régions du pays, surtout si l´on compare les réseaux publics. En plus, si l'on

ajoute à celles-ci des données se référant à des contextes urbains et ruraux (CETIC[6]), nous constaterons que le principe d'équité, inscrit dans la Constitution Brésilienne, n´est qu´une pièce rhétorique.

Approches

Nous pouvons distinguer trois approches des EMII, selon les relations établies entre leurs termes : *incidentale*, *instrumentale* et *essentielle*.

Incidentale

Cette approche consiste à traiter d´une manière purement fortuite, non systématique, *incidentale,* les relations de l'éducation avec les médias, l'information et l´informatique. Les ressources de communication et d'information sont introduites dans les processus éducatifs de façon occasionnelle, plus ou moins au hasard, sans reconnaissance ni souci de médiations pédagogiques systématiques, compte tenu de leurs utilisations pédagogiques.

Malgré des distinctions observées dans le cadre de la *media education*, de l´*information literacy* et de la *computer literacy*, cette approche, spontanéiste du point de vue éducationnel, a prévalu dans les pratiques concrètes des différents territoires, jusqu´à la fin du XXe. siècle. En particulier dans le domaine des médias imprimés et audiovisuels, elle a conduit à des politiques distributives[7], qui se sont épuisées au niveau de l'offre des ressources.

---

6 Le CETIC (Centre Régional d'Études pour le Développement de la Société de l'information) a été crée en 2005, "avec la mission de surveiller l'adoption des technologies de l'information et de la communication (TIC) - en particulier, l'accès et l'utilisation des ordinateurs, Internet et des appareils mobiles (…). Cetic.br est un département central de l'information et de la coordination du *Ponto BR* (Nic.br), qui met en œuvre des décisions et des projets du Comité directeur de l'Internet du Brésil (Cgi.br). Source: http://cetic.br/

7 Le PNLD (Programme National du Livre Didactique), créé en 1985 (www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico) et le PNBE (Plan National Bibliothèque à l´École), créé en 1997 (http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao), sont des initiatives majeures de distribution de livres scolaires, didactiques, littéraires, d´information et de référence par l´État.

Instrumentale

En 2002, le « Tribunal des Comptes » a interrogé les politiques distributives du Ministère de l'Education, à propos des contradictions entre les dépenses importantes de l'offre massive de matériel bibliographique[8] et les mauvais résultats en lecture et en écriture, obtenus par les étudiants brésiliens dans des évaluations nationales et internationales (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2002).

Le décret qui a créé le ProInfo[9] - Programme National d´Informatique en Education, en 1997, va dans le sens indiqué par le Tribunal. L'objectif déclaré du Programme est l'accès aux ressources associé à « l´utilisation pédagogique des technologies de l'information et des télécommunications » et à la création des centres de technologie éducative (NTE), destinés à la formation des enseignants et des techniciens.

Toutefois, cette direction ne dispensera pas le ProInfo de critiques importantes (BONILLA, 2010) (MARTINS, FLORES, 2015), relatives à différents aspects, tels que le manque de ressources, la lente préparation de l'infrastructure matérielle nécessaire à l'installation de laboratoires d´informatique, la logistique de la distribution des ordinateurs, les promesses « d´un ordinateur par élève »[10] sans considération des différences contextuelles (LAVINAS, VEIGA, 2013), les méthodes et les conceptions de la formation des médiateurs et des techniciens, détachées de la culture scolaire et des réalités pédagogiques concrètes des communautés environnantes.

Dans ce contexte de fortes contradictions, la formation a été guidée, en général, par une approche instrumentale, réduite et réductrice, procédurale : comment utiliser Windows, Facebook, Google,

8 Voir à ce sujet http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/3873-acervo-de-literatura-chegar%C3%A1-a-85,2-mil-unidades-de-ensino?highlight=YTozOntpOjA7czo0OiJwbmJlIjtpOjE7aToyMDEzO2k6MjtzOjk6InBuYmUgMjAxMyI7fQ.

9 Le décret présidentiel 6.300, du 12 Décembre 2007, a redéfini le ProInfo sous le nom de Programme National de Technologie Éducative. Source : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm

10 Le projet UCA (2005) et le programme PROUCA (2010) ont été crées pour distribuer un ordinateur par élève et promouvoir l´inclusion numérique à partir de l´école. http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca

comment faire fonctionner les machines pour accéder à des savoirs déjà reconnus par le système scolaire et presque toujours disciplinaires. Par conséquent, certains auteurs préfèrent utiliser le terme "capacitation" au lieu de celui de « formation » ou « d´éducation » (ALMEIDA, 2000). Ils dénoncent ainsi le biais restrictif et d'adaptation de ces approches instrumentales, soumises aux logiques de l'ordre du jour dictées par la « société de l'information » (CORNU et al., 2005).

Essentielle

Cette approche repose sur la compréhension des relations complexes, non hiérarchisées et dynamiques entre les éléments qui constituent les EMII. Des principes de coordination et de négociation entre des catégories régissent les relations entre les parties reconnues dans leur autonomie. La reconnaissance de l'essentialité de *l'autre* est l´hypothèse qui soutient l´approche, ce qui signifie reconnaître et intégrer la tension permanente entre les termes des EMII. L'approche postule donc « l'éducation *avec* les médias, *avec* l'information, *avec* l'informatique» et pas simplement «l´éducation *à*/*aux*».

L´approche essentielle exige des choix intellectuels mais aussi des attitudes. C´est une manière de comprendre et d'être *en relation*. Cependant, les forces qui composent l'ensemble des EMII ne sont pas toujours capables de dialoguer. Par conséquent, l´éducation brésilienne, même de nos jours, considère rarement les médias, l'information et l'informatique en tant que catégories centrales des processus d´éducation. Contre l'histoire contemporaine, elle les traite comme des catégories résiduelles, secondaires ; elle supprime leurs dimensions formatives inhérentes aux média, à l´information, aux TICs. Elle sous-estime et gaspille régulièrement un important capital éducatif.

En ce sens, les actes et les phénomènes communicationnels et informationnels peinent à acquérir un traitement compatible avec leur statut non seulement empirique, mais aussi épistémique. Les EMII ont donc du mal à abandonner les atouts de la prescription et à assumer les risques de la pensée.

Toutefois, malgré des difficultés de différentes natures qui reviennent toujours et créent des résistances, l´approche essentielle se développe et cherche des espaces d´affirmation dans le pays, en particulier à partir de la fin du XXe siècle et du début du XXIe. Elle a orienté le développement au Brésil de deux alternatives qui s´inscrivent dans un mouvement général de possibilités critiques et créatives des EMII : l´Infoéducation et l´Educommunication[11].

Liés respectivement aux domaines sociaux et scientifiques de l'Information et de la Communication, l´Infoéducation et l´Educommunication ont brisé des paradigmes historiques, culturels et épistémologiques enracinés dans la tradition éducative brésilienne, comme le « transmissivisme » pédagogique et la disciplinarisation. Guidées par des principes dialogiques, collaboratifs et transdisciplinaires (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 1994; NICOLESCU, 1999), indiqués dans les néologismes qui les nomment, l´Infoéducation et l´Educommunication reconnaissent l'essentialité des syntaxes qui introduisent des principes de différence et de similitude aux processus éducatifs.

Identités en (re)construction : acteurs

Depuis les années 1930, beaucoup de bibliothécaires des bibliothèques publiques et par la suite ceux qui se sont identifiés avec les orientations de l'Institut Brésilien de Bibliographie et de Documentation (IBBD), créé en 1954 et lié à l´information scientifique et technique (ODDONE, 2006), ont intégré « l´éducation des usagers » à leur agenda professionnel. Influencés par la *library and bibliographic instruction*, ils sont les premiers à affirmer un domaine des EMII (BELLUZZO, MACEDO, 1990). À partir des années 1980/1990, des bibliothécaires des universités seront influencées par l´*information literacy* (ZURKOWSKI, 1974), notion qui entre progressivement dans le pays par l'intermédiaire d´organismes internationaux (ALA, IFLA,

11 L´Infoéducation est un domaine d'études et d´enseignement des relations entre l'information et l'éducation, formulée en 2000 et développé à l'École de Communications et des Arts de l'Université de São Paulo, par des équipes coordonnées par Edmir Perrotti et Ivete Pieruccini, organisées autour du COLABORI-Colaboratoire d´Infoéducation (http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori). L´Educommunication est également objet de recherches et d'enseignement dans la même institution par des équipes dirigées par Ismar de Oliveira Soares.

UNESCO). Ils continueront à adopter en général des approches instrumentales, en même temps qu´ils adhèrent, sans trop de réflexion, au « mouvement de la compétence informationnelle» (CAMPELLO, 2003) pour répondre, non seulement à des difficultés objectives, mais aussi à la crise identitaire produite par l´arrivée de la culture numérique.

La création de cours universitaires de bibliothéconomie / sciences de l'information, de communication, d'informatique, à partir des années 1960, a stimulé, d'autre part, l'émergence de chercheurs intéressés par les relations de leur domaine avec l'éducation. Cette dynamique permet la formation progressive d´un terrain discursif à vocation scientifique, quoique marqué par l´empirisme dû en partie aux origines professionnelles des chercheurs. Du côté de l'éducation aux médias[12], à partir de 1970, des militants, universitaires ou non, en général liés à des mouvements sociaux et populaires (PAIVA, GABBAY, 2010, p.91-5) et à des secteurs progressistes de l'Église, ont réalisé des actions de « lecture critique de la communication ». A partir de ces réalisations, ils ont pu conquérir des espaces institutionnels reconnus et se sont efforcés de développer la visibilité sociale de l´éducation aux medias[13]. Du côté de l´éducation à l´informatique, le ProInfo a contribué à la formation d´un cadre d´enseignants dont les conditions de professionnalisation varient beaucoup, étant donné que leurs attaches professionnelles sont établies au niveau local.

Les identités des acteurs, leurs options pédagogiques, intellectuelles, politiques se tissent, donc, en rapport avec ce scénario mouvant, très peu défini et dont l'avenir est imprévisible, surtout face à notre ère d'incertitude (PRIGOGINE, 1997). Cependant, malgré ces difficultés, les résultats de leurs actions ont déjà montré que les EMII sont

12 Dans les années 1930, l´ancien Ministère des Affaires de l'Education et de la Santé Publique a créé l´Institut National du Livre et l'Institut National du Cinéma Educatif. Voir à ce sujet: CATELLI, R.E. O cinema educativo nos anos 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. Disp. Sur: http://www.seer.ufrgs.br/intexto/article/viewFile/4194/4904

13 Voir le site de l´Association de Chercheurs et de Professionels de l´Éducommunication : http://www.abpeducom.org.br/

capables de contribuer - *avec* et *au-delà* de l´école – à la résolution d´anciens et de nouveaux problèmes de l´éducation brésilienne, en particulier quand elles se sont fondées sur des relations essentielles entre les termes qui la constituent[14].

Deuxième partie : Repères sur les EMII en France

Si l'on jette un regard rétrospectif global sur les histoires de nos trois littératies en France depuis une cinquantaine d'années, nous pouvons relever au moins cinq éléments saillants :

- la tendance historique, sous l'impact du numérique, au rapprochement, voire à la fusion, de littératies longtemps séparées ;
- la multiplicité, la diversité des acteurs et les disparités de leur poids respectif ;
- la permanence des débats sur la question disciplinaire et la variété des réponses apportées ;
- certains paradoxes des politiques publiques ;
- l'acuité des questions épistémologiques sur les fondements de ces littératies.

De la séparation à la convergence des littératies

Sans faire ici un historique détaillé des trois littératies, l'éducation à l'information (que nous appellerons désormais EAI) apparaît sans conteste comme la plus ancienne. On date généralement de la Circulaire du 13 octobre 1952, sur « Le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré »[15], la première reconnaissance officielle du statut pédagogique du document dans les apprentissages

14 Voir à ce titre: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14112012-081911/pt-br.php

http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php;

http://siseb.sp.gov.br/arqs/BBP_SEMANA%20CULTURAL%20PARAISOPOLIS_SAO%20PAULO.pdf

https://prezi.com/ta5vjwg9rreu/rebi-rede-escolar-de-bibliotecas-interativas/

15https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/avant-1969/circulaire-du-13-octobre-1952.html

disciplinaires. La création en 1958 du premier CLDP[16], au lycée Janson-de-Sailly, annonce les premiers SDI[17] des années 60, prédécesseurs des CDI, créés en 1973. Au plan international, l'EAI apparaît pour la première fois en 1974 avec la création du terme *d'information literacy* (ZURKOWSKI, 1974). Du côté de l'EAM (Éducation Aux Médias), si l'on peut discerner les origines lointaines d'une éducation aux médias au début du XXe siècle, dans la sensibilisation à l'image et au cinéma, il faut attendre 1976 pour que la presse écrite soit autorisée à entrer à l'école, et surtout le Rapport Gonnet[18] en 1982, qui débouchera sur la création du CLEMI[19] en 1983.

Cette antériorité de l'EAI n'est guère surprenante, puisqu'elle trouve ses origines dans deux lignées historiques : l'une, très ancienne, est celle des bibliothèques, l'autre celle du mouvement de l'Education nouvelle des années 20-30[20] (GFEN[21], Pédagogie Freinet, CEMEA[22]...), qui mettait déjà l'accent sur le rôle éminent du document comme levier d'apprentissage. A ses origines, la documentation scolaire était ainsi partagée entre ces deux lignées : la bibliothèque scolaire et la documentation pédagogique[23], dualité originelle qui a perduré sous différentes formes jusqu'à aujourd'hui. Durant ces premières décennies, des années 50 à la fin des années 80, la documentation est à

16 Centre Local de Documentation Pédagogique

17 Services de Documentation et d'Information

18 Gonnet, Jacques, Vandevoorde, Pierre, « *L'introduction des moyens d'information dans l'enseignement* », Rapport au Ministre de l'Education Nationale, 1982

19 Appelé à sa naissance « Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information », le CLEMI a changé de nom en 2007 pour devenir le « Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information ».

20 Sur les origines éducatives de l'information-documentation, voir notamment (CHAPRON, 2015)

21 GFEN : Groupe Français d'Éducation Nouvelle, créé en 1929.

22 CEMEA : Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active

23 Françoise Chapron (Chapron, 2012) retrace très bien l'opposition initiale entre les deux « logiques », qui s'est traduite par la création de deux associations rivales : l'ADEN (Association des Documentalistes de l'Education Nationale), créée en 1962, et l'ABEN (Association des Bibliothécaires de l'Education Nationale), créée en 1966, qui finiront par fusionner en 1973 pour créer la FADBEN (Fédération des Associations de Documentalistes Bibliothécaires de l'Education Nationale).

la fois considérée comme un levier de rénovation pédagogique et comme une activité entièrement au service des disciplines.

Les années 80 sont décisives, marquées soit par le développement, soit par la naissance des trois littératies, engagées chacune dans des processus d'autonomisation :

- du côté de l'EAI, la décennie est marquée par les premiers modules et les premiers ouvrages de méthodologie documentaire, la montée en force de la FADBEN comme instance de représentation, la circulaire de mission de 1986 et surtout la création du CAPES de Documentation en 1989, qui donne un statut d'enseignant aux documentalistes, devenus dès lors des enseignants-documentalistes ; à la fin de la décennie, la documentation scolaire a changé de visage et d'époque, et le nouveau CAPES jette les bases des futurs débats sur la documentation comme objet d'enseignement ;
- les années 80 voient la véritable naissance d'une éducation aux médias avec, au plan européen, la Déclaration de l'UNESCO, dite de Grunwald[24] en 1982, considérée comme le premier texte majeur, l'instauration de l'EAM au sein du système éducatif français, pilotée par le CLEMI, la première édition de la Semaine de la Presse à l'Ecole en 1989... ;
- quant à l'éducation à l'informatique, après le premier équipement de 1973-1976 des « 58 lycées » (BAUDÉ, 2014), la décennie constitue le vrai point de départ de l'introduction de l'informatique, avec le plan IPT (Informatique Pour Tous), lancé en 1985, qui inaugure les plans successifs visant « une intégration massive de l'informatique et du numérique à l'école. ». (FRAU-MEIGS et al.., 2014 , p. 5).

La décennie suivante apparaît comme celle du renforcement des littératies, qui suivent chacune leur propre voie, en consolidant leurs fondements théoriques, didactiques[25], en développant la formation de leurs acteurs[26], en déployant leurs dispositifs technologiques[27]. Pour

24 Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias. Disp. sur : http://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2010/03/Declaration_de_Grunwald.pdf

25 Par exemple avec le premier « Référentiel élève des compétences en information-documentation » de la FADBEN en 1997

26 Avec la mise en place des préparations au CAPES de Documentation dans les IUFM.

l'EAI, les années 90 sont celles du passage de la « méthodologie documentaire » (i.e. la documentation comme ensemble de compétences méthodologiques au service des disciplines) à la « maîtrise de l'information », traduction alors dominante en français de *l'information literacy*. Pendant toutes les années 90, *l'information literacy* et la conception bibliothéconomique de la culture de l'information sont le modèle dominant, au plan international et national.

Dans les années 2000 et 2010, la généralisation progressive d'internet et l'explosion des usages du numérique vont radicalement changer la donne et on pourrait résumer cette période très riche par trois tendances majeures : des évolutions internes, voire des changements de paradigme, dans chaque littératie, l'inscription dans les textes officiels des trois éducations et les rapprochements progressifs entre les trois cultures.

C'est dans l'EAI que les changements sont les plus marquants. Dès la fin des années 90, et surtout dans les années 2000, l'EAI se pose la question de son autonomisation, de sa didactique, de la création d'un curriculum info-documentaire, et le modèle de la « maîtrise de l'information » cède progressivement la place à celui de la « culture de l'information », qui met l'accent sur les dimensions cognitives, sociales, politiques de l'information. Ces années voient l'essor d'un champ de recherche[28], qui va irriguer le champ professionnel et forger les outils d'une nouvelle didactique. De son côté, l'EAM évolue aussi :

---

27 Avec l'informatisation des CDI, l'introduction du multimedia dans les établissements, l'installation des premières connexions internet, le développement de l'informatique dans les collèges et lycées...

28 Citons rapidement :

- les Assises nationales de l'Education à l'information, en 2003 à Paris : http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-index.htm
- l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum info-documentaire », 2006-2010 : http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/
- le GRCDI (Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information), créé en 2007 ; http://grcdi.hypotheses.org/
- le séminaire LIMIN-R en 2010-2011 : http://www.univ-paris3.fr/seminaire-limin-r-litteraties-medias-information-et-numerique-113001.kjsp?STNAV=&RUBNAV=
- le projet ANR Translit, 2012-2016 : http://www.translit.fr/

longtemps centrée sur les seuls médias écrits, elle englobe désormais l'ensemble des médias d'information et des compétences médiatiques, mobilisées dans la production, la diffusion et le filtrage de l'information.

La reconnaissance institutionnelle des enjeux de l'éducation aux médias, à l'information et au numérique marque également les années 2000 et, plus encore, 2010[29]. Depuis la rentrée 2016, les élèves français devraient ainsi rencontrer, du CP jusqu'à la Terminale, des éléments de connaissance, certes dispersés, en informatique, culture des médias et information-documentation.

La convergence des littératies constitue la troisième tendance majeure depuis une quinzaine d'années. Les rapprochements entre EAM et EAI existaient depuis longtemps, dans la formation initiale des professeurs documentalistes, dans le rôle de ceux-ci dans la SPME[30], dans la formation aux cultures de l'information et des médias... De même, avec toutes ses limites, le B2i a marqué une imbrication entre EAI et EATIC. Mais c'est avec l'EMI que s'exprime aujourd'hui cette tendance à la convergence. Inspirée de l'Agenda de Paris et surtout de la « Déclaration de Moscou sur la maîtrise de l'information et des médias » de 2012[31], l'EMI vise à « Permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former les 'cybercitoyens' actifs, éclairés et responsables de demain. »[32]. Mais l'EMI, instaurée en France à la rentrée 2016 au collège, représente-t-elle la réunion, à parts égales, des

29 Citons la mise en place du B2i dès 2000, l'entrée officielle de l'EAM dans le Socle commun des compétences et des connaissances de la loi de 2005 et dans le Diplôme National du Brevet des collèges en 2011, la création en Terminale de l'option ISN (Informatique et Sciences du Numérique) en 2012, la Loi d'orientation de 2012, et surtout les nouveaux programmes scolaires de l'école et du collège de 2016, intégrant l'Education aux Médias et à l'Information (avec un module complet dans le Cycle 4), ainsi que des enseignements d'Informatique dès l'école primaire...

30 Semaine de la Presse et des Médias à l'Ecole

31 Conférence internationale de l'UNESCO à Moscou, en juin 2012. http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/media-and-information-literacy-for-knowledge-societies/

32 http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html

trois littératies sous une même appellation ? Comme le montre Duplessis (DUPLESSIS, 2015a, b, c, d), l'EMI reflète plutôt la prééminence de l'EAM sur l'EAI, tant dans les contenus, les objectifs, les références que dans son pilotage (assuré par le CLEMI, opérateur historique de l'éducation aux médias) et dans les acteurs concernés (l'EMI est confiée à tous les enseignants). Et elle est surtout inséparable de la « stratégie numérique » de l'Education nationale, initiée en 2012 par le Ministre Vincent Peillon. Ce qui pose la question des acteurs de ces éducations à...

Multiplicité, diversité et disparités des acteurs

Les éducations aux médias, à l'information et au numérique reposent en France sur une multiplicité d'acteurs, impossible à montrer ici dans leur totalité. Ce qui frappe l'observateur est la diversité et la disparité de ces acteurs entre les trois littératies et les différences de « poids », en termes politiques, scientifiques, institutionnels. On peut résumer ainsi ces disparités :

- du côté de l'EAI, la force du nombre[33], l'existence d'associations dynamiques (APDEN[34] dans le public, ANDEP [35]dans le privé), une profession active et militante ; un réseau de chercheurs en lien avec le terrain, mais une recherche encore éclatée et peu visible ; et une fragilité persistante[36], un manque récurrent de reconnaissance institutionnelle (absence d'agrégation en Documentation) ;
- du côté de l'EAM, une faiblesse numérique (pas de personnels enseignants dédiés) mais un réseau de délégués académiques, une légitimité institutionnelle forte avec le CLEMI, opérateur national reconnu. Aux acteurs du monde éducatif s'ajoute une grande diversité d'acteurs extérieurs (médias, associations, entreprises...) (FRAU-MEIGS et al., 2014) ; comme pour l'EAI, la recherche reste encore limitée à quelques réseaux ; notons aussi que l'EMI s'appuie depuis

33 Avec un corps entier d'environ 12 000 professeurs documentalistes, dans l'enseignement public et privé.

34 http://www.apden.org/

35 https://www.andep.org/

36 « l'éducation à l'information n'a jamais pu se constituer de manière institutionnelle, notamment du fait de l'absence d'une inspection générale dédiée » (DUPLESSIS, 2015a)

2014 sur une nouvelle direction du Ministère, la DNE[37], en charge de la « stratégie numérique » du Ministère, qui exerce une tutelle sur de nombreux acteurs importants (le réseau CANOPE, lui-même tutelle du CLEMI) ;

- du côté de l'EATIC, une faiblesse numérique (absence de personnels enseignants spécifiques, l'informatique étant enseignée par les professeurs de mathématiques et/ou de technologie), compensée par une grande force politique, institutionnelle et scientifique, avec des associations importantes (l'EPI[38], la SIF[39]), des institutions prestigieuses (Académie des sciences, CCNum, CNIL), une recherche puissante et reconnue (INRIA, etc.), de nombreux acteurs publics ou associatifs autour du numérique (Délégation aux usages de l'internet, NetPublic, etc.), et un secteur industriel développé.

Les forces en jeu, le poids politique des acteurs, leur représentativité sont donc très différents d'une « littératie » à l'autre, ce qui explique bien des choix récents et des débats en cours.

Permanence des débats sur la question disciplinaire

Au cours de leur brève histoire, la question d'une nouvelle discipline scolaire s'est posée dans chacune des trois littératies, avec des réponses très différentes. Résumons :

- les acteurs de l'EAI se sont posés, depuis la création du CAPES, la question de leur constitution en discipline autonome : assurant de nombreuses séances de formation à la culture de l'information, ayant développé au fil des ans de nombreux éléments d'une didactique spécifique des notions info-documentaires, les professeurs documentalistes (du moins une large partie d'entre eux) s'inscrivent dans la revendication d'une autonomie de leur domaine, aux plans épistémologique et didactique, et ce en opposition avec l'Inspection Générale et le Ministère. L'EAI reste ainsi toujours prisonnière d'une situation paradoxale : réunir la plupart des composants d'une

37 Direction du Numérique Educatif

38 Enseignement Public et Informatique : https://www.epi.asso.fr/

39 Société Informatique de France : http://www.societe-informatique-de-france.fr/

discipline (un CAPES, des enseignants, des contenus, une didactique en cours de constitution...) sans en avoir la reconnaissance ;

- de leur côté, les acteurs de l'EAM (le CLEMI) ont tranché la question dans une toute autre direction : le refus d'une discipline autonome[40], pour le choix de la transversalité dans les disciplines. L'éducation aux médias a toujours été pensée comme un enseignement, mais non une discipline. Ce caractère transversal se retrouve aujourd'hui dans l'EMI, confiée à tous les enseignants volontaires de toutes disciplines ;

- enfin, du côté de l'EATIC, les acteurs du domaine, qui faisaient pression depuis longtemps pour l'instauration d'un enseignement généralisé de l'informatique et la création d'un CAPES d'Informatique, ont marqué des points, avec l'instauration d'enseignements informatiques à plusieurs niveaux du système éducatif, l'ouverture d'une option ISN en Tale[41] et la création en 2017 d'une option Informatique au CAPES de Mathématiques.

Ces questions disciplinaires suscitent toujours de vifs débats, au sein et à l'extérieur de chaque littératie : débat récurrent sur la pertinence et la légitimité d'une véritable discipline de l'infodoc, critiques contre la transversalité et le « saupoudrage » de l'EMI dans les disciplines, controverses sur l'enseignement du codage à tous les élèves, confusions entre éducations au numérique et aux médias, etc.

Paradoxes des politiques publiques

Les débats sur les questions disciplinaires et d'enseignement sont souvent exacerbés par un certain nombre de paradoxes dans les discours officiels et les politiques institutionnelles :

- la contradiction entre la reconnaissance institutionnelle de la mission pédagogique des professeurs documentalistes, titulaires d'un CAPES, et leur relatif effacement du dispositif de l'EMI, dont ils ne seraient que les « maîtres d'oeuvre » ;

40 Contrairement à d'autres pays, comme les pays scandinaves.

41 Cette option vient de se généraliser à la Première sous la forme d'un enseignement de spécialité facultatif.

- l'ambiguïté persistante, dans l'EATIC et la « stratégie numérique » entre approche technique et approche sociale[42] ;
- la difficulté à trancher le débat entre éducation *par* et éducation *au* numérique[43] ;
- le paradoxe entre l'accent mis sur les valeurs de la citoyenneté dans l'EMI et le rattachement de celle-ci à la « stratégie numérique », avec le risque d'une dissolution de l'EMI dans la formation aux usages du numérique ;
- la reconnaissance par l'institution d'une didactique autonome de l'EMI, avec la référence aux notions essentielles de l'information et des médias issues des travaux de recherche, après avoir dénié, pendant des années, à l'EAI toute possibilité de didactisation (DUPLESSIS, 2015d).

Acuité des questions épistémologiques sur les fondements de ces littératies

Enfin pour conclure ce tour d'horizon forcément partiel, il faut évoquer une question sous-jacente, qui traverse les trois littératies et qui est loin d'être réglée : la question épistémologique des contenus, propres à chaque éducation. Le rattachement de l'EMI à la « stratégie numérique » ne pose pas seulement des problèmes pour les acteurs en charge de cette éducation. Comme le remarque très justement Duplessis, « la question qui en découle est épistémologique. » (DUPLESSIS, 2015a, p. 8). Et elle est double :
- jusqu'à quel point les cultures de l'information et des médias, qui reposent chacune sur des savoirs, des histoires, des notions spécifiques, peuvent-elles être mélangées, dans une éducation commune ?

42 « L'enseignement à l'informatique semble aujourd'hui associée à une approche technique (code essentiellement) et se distingue d'une éducation au numérique plus axée sur la pratique sociale de l'informatique et de l'internet. Cependant, le débat reste vif entre une dynamique d'équipement et une véritable pédagogie aux usages du numérique. » (FRAU-MEIGS et al., 2014, p. 5)

43 "Une autre confusion se développe également entre une éducation au numérique (faisant appel à un ensemble de compétences liées aux pratiques et au rapport aux contenus) et une éducation par le numérique (avec notamment le développement du e-learning et l'utilisation du numérique comme outil)" (FRAU-MEIGS et al., 2014, p. 5)

- et surtout, comment conserver leurs spécificités dans une « éducation au numérique » encore loin d'être stabilisée, définie au plan épistémologique, didactisée dans ses contenus ?
Le numérique risque de devenir un facteur de grande confusion éducative...

En conclusion : convergences et différences

A l'issue de ces synthèses sur les deux pays, quelles sont les principales convergences et différences entre les EMII au Brésil et en France?

On peut relever plusieurs convergences, ou des similitudes, entre les deux pays : :

- la reconnaissance de l´importance des médias, de l´information, de l´informatique et du numérique pour l´éducation à l´époque contemporaine : cette prise de conscience des enjeux est largement partagée, mais elle n'est pas non plus une spécificité franco-brésilienne;
- une terminologie instable : les EMII brésilienne et française ont connu des appellations variées, traduisant des approches politiques, épistémologiques, professionnelles diverses, ayant des significations différentes dans chaque pays ;
- une certaine tension entre culture scolaire et culture de l´information, au niveau des infrastructures (particulièrement au Brésil), mais aussi des cadres professionnels, des pratiques et des conceptions pédagogiques (dans les deux pays) ;
- une primauté historique de l´empirique sur le théorique, mais qui est en passe aujourd'hui d'être inversée, notamment en France ; il convient de noter ici la grande convergence de vues entre les chercheurs des deux pays, sur la nécessaire remise en cause de cette pré-éminence des approches empiriques et la priorité à accorder aux apprentissages des notions essentielles ;
- des controverses persistantes entre les approches, surtout entre les approches « instrumentale » et « essentielle », et ce dans les trois « éducations à » ;

- enfin, le constat de politiques publiques parfois paradoxales peut être partagé par les deux pays.

Du côté des différences, on notera :
- un système éducatif plus stable et inclusif en France qu´au Brésil, induisant des "Educations à" forcément plus stables en France ;
- un accès aux ressources éducatives très différent en France et au Brésil : l'égalité d'accès, ainsi que la richesse des ressources, semblent beaucoup plus développées en France ;
- la présence en France d'un corps spécifique de professeurs documentalistes, chargés de la formation à l'information ;
- la non-inscription officielle des « éducations à » dans les agendas de l´éducation au Brésil, où n'existent encore que des orientations générales ; l´accès aux ressources y est encore l´objet privilégé des politiques publiques ; en France, les EMII sont désormais reconnues institutionnellement et pratiquement ;
- l´éducation aux médias, à l´information et à l´informatique au Brésil est encore un privilège, pas un "droit de citoyenneté".

Le croisement des chemins entre le Brésil et la France nous permet de comprendre que les liens des EMII avec les systèmes éducatifs impliquent à la fois des aspects généraux (politiques, sociaux, économiques, culturels), d´ordre éducationnel, et des aspects spécifiques, telles que la nature et les relations entre les objets qui les constituent. Les EMII sont donc une question complexe, qui va bien au-delà du point de vue simpliste de la modernisation technique et technologique du scénario scolaire ou encore des limites de l'apprentissage procédural, qui laisse de côté la dimension épistémique qui caractérise les actes vraiment éducatifs.

Les inégalités entre les systèmes éducatifs français et brésiliens montrent que les EMII en sont affectées mais en retour peuvent affecter ces ordres éducatifs, dans un mouvement dynamique d´action et de rétroaction, même dans des contextes socioculturels excluant ou culturellement fracturés. Les approches choisies, cependant, jouent un rôle clé dans cette interaction complexe entre les différents éléments et acteurs impliqués. Prises en tant qu´objet essentiel pour l´éducation contemporaine, les EMII peuvent contribuer à la redéfinition des

écologies et des géopolitiques cognitives et culturelles. En surmontant d'anciens dualismes (penser *vs* faire, théorie *vs* pratique, enseignement *vs* apprentissage), elles se montrent capables de contribuer aux aspirations d'inclusion et de citoyenneté politique et culturelle.

Références bibliographiques

ALMEIDA, M. E. B. de (2000). *Prolnfo : Informática e formação de professores*. Brasília : Ministério da Educação. 88 p. Disp. sur : http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002401.pdf

BAUDÉ, J. (2014). L'expérience des « 58 lycées ». *Bulletin de la société informatique de France*, n° 4, octobre, pp. 105–115. Disp. sur : http://www.societe-informatique-de-france.fr/wp-content/uploads/2014/10/1024-4-baude.pdf

BELLUZO, R.C. B., MACEDO, N. D. (1990). Da educação de usuários à formação de bibliotecários. In *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, vol. 23, n° 1/4, janvier-décembre, p. 78-111. Disp. sur : https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/392/366

BONILLA, M.H.S. (2010). Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. In *Motrivivência*, vol. 22, n° 34, juin, p. 40-60. Disp. sur : https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840

CAMPELLO, B. (2003). O movimento da competência informacional : uma perspectiva para o letramento informacional. In *Ciência da Informação*, vol. 32, n° 3, septembre-décembre. Disp. sur : www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000300004

CHAPRON, F., (2012). *Les CDI (Centres de documentation et d'information) des lycées et collèges: de l'imprimé au numérique*. Paris : Presses universitaires de France.

CHAPRON, F. (2015). De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation. Dynamiques et résistances. Contribution libre pour le 10ème congrès des enseignants documentalistes de la FADBEN, Limoges, 9-11 octobre 2015. 25 p. Disp. sur : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01249355/document

CORNU, B., FULLSACK, J-L., JEANNERET, Y., KIYINDOU, A., LABELLE, S., LE MOËNNE, C., MASSIT-FOLLET, F., MATHIEN, M. (2005). Vous avez dit "société de l'information"?. In: JEANNERET,Y. et al (Ed.) *La Société de*

l'information : glossaire critique. Paris : Comission Française pour l'Unesco, La Documentation Française, 2005. p. 9-34. Disp. sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Glossaire_Critique.pdf

CORROY-LABARDENS, L., BARBEY, F., & KIYINDOU, A. (sous la coord. de). (2015). *Education aux médias à l'heure des réseaux*. Paris: L'Harmattan.

DELAMOTTE, E. (2014). La Culture informationnelle : quelques pistes pour sa didactisation. *Communication, Technologie et Développement*, n° 1, 11 p. Disp. sur : http://www.comtecdev.com/fr/media/telechargement/revue/numerozero/Eric-Delamotte.pdf

DUPLESSIS, P. (2015a). L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et la stratégie numérique : Le choc des cultures. Partie 1. [en ligne]. *Les Trois couronnes*. Disp. sur : http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/l-education-aux-medias-et-a-l-information-emi-et-la-strategie-numerique

DUPLESSIS, P. (2015b). L'EMI dans la stratégie numérique. Partie 2. [en ligne]. *Les Trois couronnes*. Disp. sur : http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/partie-2-l-emi-dans-la-strategie-numerique

DUPLESSIS, P. (2015c). L'EMI. Les enjeux économiques et industriels de la stratégie du numérique. Partie 3. [en ligne]. *Les Trois couronnes*. Disp. sur : http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/partie-3-les-enjeux-economiques-et-industriels-de-la-strategie-du-numerique

DUPLESSIS, P. (2015d). Les professeurs documentalistes et l'EMI. Partie 4. [en ligne]. *Les Trois couronnes*. Disp. sur : http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/partie-4-les-professeurs-documentalistes-et-l-emi

FRAU-MEIGS, D., LOICQ, M., & BOUTIN, P. (2014). *Politiques d'éducation aux médias et à l'information en France* (Rapport de recherche) (p. 37 p.). Paris : ANR TRANSLIT et COST. Disp. sur : http://www.enjeuxemedias.org/IMG/pdf/FRANCE_rapport_2014.pdf

FREITAS, L., MORIN, E., NICOLESCU, B. (1994). *Carta da transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, Novembro de 1994*. Arrábida (Portugal). 2 p. Disp. sur : http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf,http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2011/09/pdf_d4ee6963b7_0018788.pdf.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique.* Paris : Minuit.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). (2014). *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília : O Instituto, 2014. 42 p. Disp. sur : http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2014). De média en média... ou de l'urgence d'une formation aux cultures numériques. *Synergies Sud-Est Européen*, (4), 13–24. Disp. sur : https://gerflint.fr/Base/SE_europeen4/jacquinot_delaunay.pdf

KERNEIS, J., MARQUAT, C., & DIEMER, A. (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. In *" Les " éducations à " : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ?* Rouen : ESPE de Rouen. Disp. sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01143535

LAVINAS, L. , VEIGA, A. (2013). Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 43, n° 149, mai-août, p. 542-569, . Disp. sur : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200009

MARTINS, R. X., FLORES, V. F. (2015). A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) : revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 96, n° 242, janvier-avril, p.112-128. Disp. sur : http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/330812273

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1997). *Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997*. 1 p. Disp. sur : http://www.ntmtimoteomg.hol.es/pdf/portaria_522_9_de_abril_1997.pdf.

NERI, M. C. (2009). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola.* Rio de Janeiro : FGV/IBRE, CPS. 15 p. Disp. sur http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf

NICOLESCU, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade.* São Paulo : Triom. 24 p. Disp. sur : http://www.ruipaz.pro.br/textos/manifesto.pdf

ODDONE, N. (2006). O IBBD e a informação científica : uma perspectiva histórica para a ciência da informação no Brasil. *Ciência da Informação*, vol. 35, n° 1, janvier-avril, p. 45-56. Disp. sur : https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12901/1/v35n1a06.pdf

PAIVA, R., GABBAY, M. M. (2010). Comunicação, crítica e cidadania : releituras teóricas e perspectivas práticas. *Revista Debates*, vol. 4, n° 1, janvier-juin, p. 78-98. Disp. sur : http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/12268/8300

PRIGOGINE, I. (1997). *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo : Ed. UNESP.

QEDU (2015). *Taxas de rendimento 2015*. [en ligne].Disp. sur : http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2015.

Relatorio Educação para todos no Brasil : 2000-2015 (versão preliminar) (2014). Brésil : juin 2014. 126 p. Disp. sur : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192.

SHAPIRO, J. J., HUGHES, S. K. (1996). Information literacy as liberal art. *Educom Review*, vol. 31, n° 2, mars-avril. Disp. sur : https://net.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html

SORJ, B., REMOLD, J. (2005). La fracture numérique et l'éducation au Brésil : dedans et dehors de l'école. *Education et sociétés*, no 15(1), 75–89. Disp. sur : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ES_015_0075

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (Brasil) (2002). *Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola.* Brasília : TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002. 16 p. (Sumários Executivos / TCU-SEPROG ; 5).

VENDRAMINI, C. R. (2005). L'organisation du système d'enseignement au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (38), 131–136. Disp. sur : https://doi.org/10.4000/ries.1577

ZURKOWSKI, Paul G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities* : report 5. Washington, D.C., National Commission on Libraries and Information Science, Nov. 1974. 30p. Disp. sur : http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf