

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

NOUVEAUX SAVOIRS ET NOUVELLES COMPÉTENCES DES JEUNES

Quelle construction dans et hors de l'école ?

 RECOMMANDATIONS DU JURY

LES 5 ET 6 NOVEMBRE 2024

#CC-NOUVEAUX-SAVOIRS-NOUVELLES-COMPETENCES



En partenariat avec :



Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : *Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes. Recommandations du jury*. Cnesco-Cnam. <https://www.cnesco.fr/savoirs-et-competences-des-jeunes/>

Table des matières

Glossaire des acronymes	6
Avant-propos.....	7
Introduction : Entre l'École et les savoirs nouveaux, quelle circulation ?	8
A. Nouvelles évolutions, usuelles précautions	10
B. Une base progressivement élaborée : sept principes	13
Les 28 recommandations	15
A. Confronter les savoirs scolaires aux évolutions du monde, et réciproquement.....	15
1. Renforcer le sens des apprentissages en appréhendant les grands enjeux contemporains de manière systémique.....	15
R1. Expliciter les grands enjeux systémiques dans les programmes scolaires	16
R2. Renforcer les conditions concrètes d'étude disciplinaire et interdisciplinaire des enjeux clés	16
2. Combiner compréhension du monde et appropriation critique des outils de communication (analogiques et numériques).....	17
R3. Intégrer dès l'école élémentaire l'usage critique des outils d'appropriation et de production de connaissance (y compris digitaux)	17
R4. Créer des projets et des parcours de littératie numérique dès l'école élémentaire	18
3. Identifier et développer les capacités transversales requises par les apprentissages .	19
R5. Expliciter dans les programmes les capacités transversales importantes pour la réussite scolaire et citoyenne des élèves, en lien avec les missions de l'École	19
R6. Développer les capacités transversales en reliant expériences personnelles des jeunes et apprentissages scolaires	20
B. Créer des ponts entre le travail scolaire et les (nouvelles) pratiques culturelles hors de l'École	21
1. Entretenir les liens entre l'École et tous ses environnements : culturels, virtuels et naturels.....	21
R7. Promouvoir la co-construction de projets pédagogiques pour transformer les savoirs académiques en expériences et réalisations concrètes	22
R8. Sortir de l'École pour mieux comprendre les enjeux environnementaux.....	23

2.	Combiner les dimensions affectives et cognitives pour sécuriser et dynamiser les apprentissages.....	24
	R9. Prendre davantage en compte les émotions des élèves dans les processus d'apprentissage	24
	R10. Développer la coopération en classe pour promouvoir la compréhension interculturelle et une éthique de l'inclusion	24
3.	Renforcer mutuellement l'esprit critique et les compétences citoyennes.....	25
	R11. Créer et animer des plateformes participatives ouvertes aux élèves.....	25
	R12. Enseigner de façon dynamique la vérification des faits et la déconstruction des discours fallacieux.....	26
C.	Renouveler les partenariats éducatifs pour gagner en cohérence et continuité.....	27
1.	Confronter les apprentissages scolaires et les cultures familiales	27
	R13. Étendre et renforcer le lien social en conjuguant coopération entre élèves et implication des parents (au premier et au second degrés)	28
2.	Développer la complémentarité entre École, milieu associatif et partenaires périscolaires pour réunir des expériences formatrices	28
	R14. Développer des collaborations territorialisées entre les acteurs des temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire	28
	R15. Accompagner et valoriser l'implication des élèves dans des projets associatifs, collectifs, et éducatifs pour renforcer leur engagement social et civique	29
	R16. Favoriser la connaissance mutuelle des différents acteurs et leur complémentarité au service de l'enfant et de l'élève.....	30
D.	Former les élèves à prendre conscience des écarts entre attentes scolaires et attentes sociales	30
1.	Clarifier le rôle de l'École dans la distribution des savoirs et des positions sociales...31	
	R17. Mettre en place dans l'École une évaluation au service de l'apprentissage des élèves	31
	R18. Développer des programmes collaboratifs avec des associations, entreprises ou institutions locales pour la découverte des métiers	31
2.	Former les élèves à la compréhension et l'interrogation des rapports entre ressources culturelles et pratiques sociales.....	32

R19. Tisser des liens entre les apprentissages scolaires et la vie adulte dès le premier degré	32
3. Aider tous les élèves à identifier l'impact des capacités transversales dans leur vie..	32
R20. Sensibiliser les élèves à l'importance des capacités transversales dans leur scolarité dès l'école élémentaire.....	33
R21. Associer l'ensemble des acteurs de l'éducation dans la connaissance de l'importance des capacités transversales dans l'orientation.....	33
R22. Faire découvrir aux élèves la place des capacités transversales dans les programmes de formation de l'enseignement supérieur	34
E. Accompagner et former les professionnels à la prise en compte active et critique des évolutions culturelles	34
1. Dynamiser la formation initiale et continue pour en faire un outil professionnalisé de veille sur les changements culturels	34
R23. Prendre appui sur la recherche et l'état des savoirs afin de dégager les besoins de formation en relation avec les évolutions sociétales	35
R24. Intégrer les nouvelles technologies de façon plus réactive dans la formation continue des personnels.....	35
2. Engager l'École et ses personnels à former les élèves à leur intégration sociale et leur apprentissage de normes collectives.....	36
R25. Intégrer dès la formation initiale des futurs professionnels de l'éducation une réflexion critique sur les capacités transversales afin de mieux les comprendre et les enseigner	36
R26. Accompagner et soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques combinant l'explicitation et la mobilisation des savoirs	37
3. Rassembler les expertises en éducation pour mieux anticiper	37
R27. Encourager l'interconnaissance des métiers et le décloisonnement des pratiques pour améliorer la prise en charge globale des élèves.....	37
R28. Former les enseignants au développement de l'esprit critique et de l'apprentissage réflexif.....	38

Glossaire des acronymes

AGL	Applications de gestion locale
CAF	Caisse d'allocations familiales
CESCE	Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement
CLAP	Cellules locales d'accompagnement professionnel
CLAS	Contrat local d'accompagnement à la scolarité
CNA	Compétences non académiques
CRCN	Cadre de référence des compétences numériques
CREDOC	Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
CVC	Conseil de la vie collégienne
CVL	Conseil de la vie lycéenne
E3D	École ou établissement en démarche globale de développement durable
EBEP	Élèves à besoins éducatifs particuliers
EDD	Éducation au développement durable
EIA	Environnement institutionnel d'apprentissage
EMI	Éducation aux médias et à l'information
EN	Éducation nationale
ENT	Espace numérique de travail
EPA (1)	Environnement personnel d'apprentissage
EPA (2)	Établissement public administratif
FSE	Foyer socio-éducatif
GAD	Groupe d'appui départemental
IA	Intelligence artificielle
IAG	Intelligence artificielle générative
MDL	Maison des lycéens
MLDS	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectifs de développement durable
PEDT	Projet éducatif territorial
PIX	Plateforme d'évaluation et certification des compétences numériques
QPV	Quartier prioritaire de la politique de la ville
SCCC	Socle commun de connaissances, de compétences et de culture
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SNT	Sciences numériques et technologie
STI2D	Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable
ULIS	Unités localisées pour l'inclusion scolaire
UVA	<i>Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity</i>

Avant-propos

La scène se passe dans une école primaire anonyme, mais elle est véridique : une jeune professeure des écoles mène sa classe sur le terrain de jeu, pour une leçon d'éducation physique consacrée à la course d'orientation. Il s'agit de rejoindre rapidement un point inconnu, en suivant un chemin codé par points cardinaux. Les élèves arrivent excités. Leur cheffe de file s'indigne : « *Mais pourquoi faire ça... à quoi ça sert... on a le GPS aujourd'hui ! Vous dites que c'est au programme ? Mais si le programme est trop vieux, il faut le changer !* » Le groupe acquiesce. Du coup, l'enseignante se défend : « *Le GPS d'accord, mais quand ta batterie sera épuisée, tu feras comment ?* » Réplique de la classe : « *Ce n'est pas une raison... il y a des batteries portables aujourd'hui ! Allez, dites-nous pourquoi on fait ça... dites la vérité !* » Voilà qui se complique. D'autant que ne jamais lui mentir est ce que l'enseignante a solennellement promis à sa classe le jour d'avant. Faut-il continuer de discuter, ou sommer les ergoteurs d'obéir sans protester ? La professionnelle débutante est désarçonnée. D'un côté la culture scolaire héritée, le savoir programmé, la tâche soigneusement préparée et en fin de compte l'autorité magistrale. De l'autre la résistance des élèves, leur demande de sens, leurs questions vives et les nouvelles pratiques culturelles. Comment trancher sans risquer, ni de passer en force, ni de se résigner ?

Le dilemme est connu. Il est même vieux comme l'École, tout en ne cessant de se renouveler. Rousseau perdait Émile dans les bois afin de donner du sens à sa leçon de rose des vents, mais que ferait-il à l'ère de *Google Maps* et des mondes virtuels, explorables du fond d'un canapé ? Chacun de nous peut répondre à son gré. Nous vivons en démocratie, donc dans le monde qui a fait de l'incertitude sa règle, qui peut même douter de lui-même entre les deux menaces symétriques de l'intégrisme et de la post-vérité. Est-ce par hasard que notre néophyte se sent désorientée ? À qui se fier : aux gens pressés, qui pensent que tout devrait se numériser, y compris les apprentissages scolaires s'ils ne veulent pas se démonétiser ; ou à ceux qui préféreraient décélérer, quitte à partir en forêt retrouver le lien entre nature et humanité ? C'est entre ces deux points de fuite que se cachent sans doute la mesure, la raison, le discernement, cette troisième voie chère à l'éducation...

Voilà justement l'ambition de cette conférence de consensus du Cnesco : interroger les évolutions culturelles telles qu'elles sont, sans angélisme ni diabolisation, mais en se posant méthodiquement deux questions. Premièrement, que changent les pratiques, compétences et savoirs nouveaux à ce que les élèves devraient apprendre à l'École, et de quelles façons ? Deuxièmement, que devrait apprendre l'École pour peser en retour sur ces changements, et pour quelles raisons ? Il serait schématique de répondre d'un bloc, en arguant d'un panthéon culturel à protéger ou d'un service public à adapter. Car l'instruction publique (en démocratie) ou l'Éducation nationale (sa version française) n'a pas de camp à choisir entre culture héritée et à inventer : son rôle est moins de prendre parti que d'apprendre aux générations nouvelles à s'orienter, par l'expérimentation et la discussion collective, entre conservation et création, stabilité et changement, souveraineté et universalité. Peu importe d'aimer l'ancien ou le nouveau, ce qui compte est le tri intelligent : le discernement à « construire » (comme dit le Cnesco) patiemment et collectivement, au rythme qu'exige *de facto* une progressive démocratisation.

Que nous enseigne ici notre syndicat d'élèves remuants ? Refuser de s'orienter tant que la consigne magistrale semble injustifiée : est-ce de l'insolence, au contraire du bon sens, ou plutôt une quête ambiguë de repères, exigeant de l'enseignante qu'elle convainque les esprits en amont de la leçon qu'elle espère leur donner ? Puisqu'il faut bien vivre, la voilà qui cherche un ultime argument : « *Et si c'est le réseau qui manque, que feras-tu avec ta batterie portative isolée ?* » Alors là, les élèves rendent les armes. À en rester muets. « *C'est vrai, ça, sans fournisseurs d'accès, ne restera plus que la ressource de l'autonomie, de la compétence, de la faculté de savoir seul où aller...* » Voilà la classe enfin prête à participer, « sans rechigner » comme dit l'enseignante soulagée. Mais à quoi les manifestants se sont-ils ralliés : la consigne ou la vérité ? Car c'est un drôle d'argument qui a porté : le savoir scolaire serait nécessaire *si et seulement si la technique venait à flancher*. Il serait donc subsidiaire : soit tout marche bien, et on se laisse guider ; soit l'appareillage fait défaut, et l'on doit (malgré soi) se mettre à penser. À ce compte – et certains en rêvent – une technologie parfaite serait meilleur marché que des millions d'humains soucieux de s'autogouverner. Tant mieux pour l'emprise, mais tant pis pour la scolarité.

Car nous le verrons dans les pages qui suivent : l'instruction publique est incompatible avec l'hypothèse d'une société entièrement fonctionnelle, bien huilée, sans aspérité ni conflit entre ce qu'elle veut devenir et demeurer. Si tout est autorégulé, à quoi bon généraliser le libre arbitre, l'accès aux savoirs et aux compétences qui permettent de juger ? Ce jugement critique n'est pas accessoire mais vital, et pour un motif qu'ignorent les élèves et que leur protestation (ne leur en déplaise) a prouvé. Car viennent-ils en classe pour ne se saisir de la vieille culture qu'au cas où la neuve se mettrait à lâcher ? Ou aussi pour pouvoir se passer de ce qui les *tient* si bien qu'ils ne pensent même pas à s'en libérer ? L'émancipation est un très grand mot, mais c'est dans ce genre de détail qu'elle advient ou non. Les élèves insurgés croyaient naïvement que les objectifs de l'enseignement devraient s'adapter à l'air du temps, alors que ce qui change ne fait peut-être que les rendre encore plus pertinents : l'instruction ne doit ni nous faire épouser, ni nous faire rejeter le monde tel qu'il est, mais nous former à discerner et choisir, en connaissance de cause, dans quelle direction aller. La conférence du Cnesco nous a placés dans cette position face à tout ce qui peut bouger ou durer : ni l'adopter ni le repousser pour cette simple raison, mais redoubler d'entendement pour nous orienter pleinement, et donc fidèlement au projet de l'enseignement.

Introduction : Entre l'École et les savoirs nouveaux, quelle circulation ?

Redoublement, calcul, lecture, écriture, langues vivantes, différenciation et évaluation : les sept premières conférences de consensus du Cnesco ont porté leur regard *sur et dans* l'École, pour interroger ce qui s'y passe et contribuer à l'améliorer. C'est « dans le but de favoriser des dynamiques de changement dans le système éducatif au profit de la réussite de tous les élèves » que les conférences du Cnesco cherchent ainsi à croiser les points de vue pour unir les forces de la recherche et du terrain autour de questions d'intérêt commun. Qu'apprend-on à l'École, comment et à quelles conditions ? L'enjeu est bien assez grand pour justifier de futures conférences.

Oui, mais voilà, tout cela ne suffit pas... Parler, lire, écrire et calculer, tout cela s'opère aussi dans la société, en dehors de l'École. À l'inverse, les jeunes acquièrent et développent des connaissances en dehors du cadre scolaire, qui sont peu liées à leurs pratiques scolaires. Rien de ce qui fonde les programmes n'est confiné dans le temps et l'espace scolarisé : les jeunes (et leurs aînés) rencontrent des langages, des textes, des chiffres, des travaux scientifiques, des évocations historiques, des œuvres d'art ou des pratiques sportives dans leur vie quotidienne. Ils s'informent, se forment et se transforment au contact de leur environnement, y compris et de plus en plus digitalisé. Leurs expériences sont fortuites ou planifiées, souvent moins méthodiquement conçues pour instruire que celles de l'École, mais ce rapport différent aux savoirs mérite attention si l'on ne veut pas ignorer tout un pan de ce qui éduque en réalité une population¹. « Quelle construction *dans* et *hors* de l'École ? » s'est donc demandé le sous-titre de cette huitième conférence de consensus du Cnesco, en ouvrant grandes les portes de l'Institution aux nouveaux savoirs et aux nouvelles compétences qui sont par hypothèse en circulation : qu'en fait l'enseignement, que peut-il en faire, devrait-il les importer entre ses murs ou se projeter dans leur direction ? À moins que les deux mouvements (assimilation *du* nouveau et accommodation *au* nouveau) puissent ou doivent même se combiner, dans une « dynamique de changement » profitable à « tous les élèves » d'une génération ? C'est en somme pour questionner le présent en pensant l'avenir que cette conférence du Cnesco a voulu enquêter entre deux mondes interdépendants, celui que l'École aménage *intra-muros* et celui qui l'interpelle *extra-muros* : pas en sautant de l'un à l'autre, mais en campant à leur intersection².

On l'a vu dans les thèmes de la conférence, ses experts invités, le contenu de leurs travaux et les regroupements opérés : certains enjeux du moment pointent si fort qu'ils peuvent sembler crever les yeux (ou l'écran...), d'autres sont peut-être plus souterrains, mais doublement dignes d'attention si nous voulons élargir notre perception. Les outils et pratiques numériques (génération *geek* ?), les questions et débats environnementaux (génération *Greta* ?), les exigences performatives de la vie en société (génération *Soft Skills* ?) ont ainsi eu la part belle de l'état des connaissances collectivement dressé, mais en soulevant aussi des questions peut-être plus anciennes, plus globales, et que le jury a tenu à traiter pour ne pas laisser la partie immergée de l'iceberg dans l'angle mort de ce qui fait (à tort ou raison) l'actualité³. Comme on le verra en lisant les vingt-huit recommandations qui suivent, celles-ci ne sont pas classées selon le découpage thématique qui a présidé aux présentations scientifiques des journées publiques. Si le programme de ces journées s'est en grande partie référé à des enjeux sociétaux (digitalisation, intelligence artificielle, écocitoyenneté, monde du travail, marché de l'emploi), le sommaire des

¹ Gauthier, R. F. (2025). *Savoirs de l'école et savoirs du monde : enjeux d'une relation complexe à redéfinir*. Cnesco-Cnam.

² Cordier, A. & Fluckiger, C. (2025). *Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : quelle construction dans et hors de l'école ?* Cnesco-Cnam.

³ Voir Cerisier, J-F. (2025). Comment la présence des outils numériques dans la vie quotidienne des élèves influe-t-elle sur leur éducation au numérique ? Dans *Conférence de consensus sur les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences des jeunes : Notes des experts*. Cnesco-Cnam. Voir aussi Sahut, G. (2025). Comment la compréhension des pratiques informationnelles des jeunes peut-elle contribuer à améliorer leur éducation aux médias et à l'information ? Dans *Conférence de consensus sur les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences des jeunes : Notes des experts*. Cnesco-Cnam. Tchounikine, P. Quels sont les enjeux de l'enseignement de l'informatique à l'école ? Dans *Conférence de consensus sur les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences des jeunes : Notes des experts*. Cnesco-Cnam.

recommandations du jury est retourné dans l'École pour structurer le même corpus à partir de ses missions (savoirs scolaires, formes de travail, partenariats éducatifs, orientation des élèves, formation des personnels).

Pour apporter des éléments de réponse à toutes ces questions, la conférence de consensus du Cnesco a permis aux membres du jury de prendre connaissance de nombreuses ressources scientifiques, d'écouter des experts et de les interroger lors des séances publiques. Le point de départ du jury a donc été de hiérarchiser ses priorités. Des changements affectent certes nos sociétés, mais la cible à viser est ce qui peut changer dans l'École pour deux raisons différentes : réagir aux évolutions extérieures et/ou en préparer d'autres. L'École doit-elle donner aux individus les moyens de s'intégrer dans la société du moment, ou ceux d'en construire une autre collectivement ? C'est tout le problème de la forme scolaire d'éducation, et de sa fonction historiquement paradoxale : s'extraire des modes ordinaires de socialisation, pour en protéger les élèves, oui, mais dans le but qu'ils y retournent culturellement mieux armés. Cette fonction – et la séparation qu'elle implique entre ce qui s'apprend *dans* et *hors* de l'institution – est ancienne. Mais les partages qu'elle instaure – entre culture pratiquée et culture enseignée – ne cessent de s'enchaîner et de se renouveler⁴.

A. Nouvelles évolutions, usuelles précautions

Soyons donc prudents. Dénoncer ou défendre la clôture de l'École, c'est-à-dire la distinction entre apprentissages *formels* (« pas à pas ») et *informels* (« sur le tas »), sont deux positions antagonistes, probablement nées le jour même de son invention. Car d'un côté, l'invention a démontré sa force, au point qu'éduquer et scolariser la jeunesse sont devenus presque synonymes dans nos États modernes et leur division du travail généralisée. Mais d'un autre côté, cette force a pu être soupçonnée d'abus de pouvoir plus ou moins délibérés, lorsque l'échec scolaire devient un facteur dominant d'exclusion, que le devoir de réussir produit de la normalisation, voire quand les deux choses – emprise culturelle et disqualification par défaut – se légitiment mutuellement. Ne croyons donc pas que les transitions numériques ou écologiques créent de toutes pièces un enjeu insolite. En vérité, notre expérience est grande, et mieux vaut partir d'elle pour ne pas réinventer d'éventuelles erreurs passées. Prenons donc quatre précautions préalables et usuellement suggérées par la recherche, non pour décourager l'innovation, mais nous aider au contraire à situer les « nouvelles nouveautés » dans un temps long aidant à se repérer.

1. **Nos savoirs évoluent, et nous sommes inégaux face à ces évolutions.** Les jeunes générations vivent dans un ou des environnements culturels en rapide voire constante transformation, et les individus ne disposent pas tous des mêmes ressources pour tirer leur épingle du jeu. La sphère numérique, l'information en ligne, la communication en réseaux et maintenant les intelligences artificielles sont de puissants instruments, mais dont les usagers peuvent tirer le meilleur ou subir le pire comme à chaque grande innovation. Le

⁴ Harlé, I. (2025). Comment l'évolution des finalités de l'école questionne-t-elle la forme scolaire ? Dans *Conférence de consensus sur les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences des jeunes : Notes des experts*. Cnesco-Cnam.

rapport à la vérité, à la connaissance, au libre arbitre, à la conscience, à la confiance et finalement au lien démocratique sont potentiellement ébranlés. Se demander si les ruptures observées sont globalement un progrès ou un danger peut alimenter les conversations, mais nous faire aussi passer à côté de la question clé : celle du différentiel d'opportunités – donc de l'inégalité *réelle* des chances – entre les milieux *qui* contrôlent et ceux *que* contrôlent des changements apparemment partagés.

2. **S'adapter ou se détourner est une fausse alternative.** Si l'École veut rester fidèle à son idéal discernement, son intérêt n'est ni de se fondre dans le mouvement, ni de l'ignorer, mais de l'examiner « sans totem ni tabou », de manière attentive et raisonnée. Les élèves viennent en classe avec tout ce qu'ils sont. Ils peuvent certes laisser leur manteau et leur *smartphone* à l'entrée, mais ils interagissent ensuite avec ce qu'ils portent en eux, que nous le voulions ou non. Il leur faut bien sûr se plier à des règles, neutraliser des réactions, taire des croyances, mais en faisant précisément l'effort de contrôler leurs impulsions. Ignorer cet effort, c'est considérer les esprits à former comme une cire molle sans humanité, donc sans rôle ni responsabilité dans le processus qui doit les éduquer. L'enseignement peut certes se détourner de son environnement et de ses évolutions, mais tout cela ne fait alors qu'entrer chez lui dans son dos... Si la recherche a depuis longtemps prouvé quelque chose, c'est que l'École a besoin d'une cloison sélective – matérielle et symbolique – pour instruire sereinement, en distinguant ce qui soutient et contrecarre cette intention. Faire des choix est nécessaire, et on y parvient mieux en l'admettant qu'en le méconnaissant⁵.
3. **Rien là de nouveau *a priori*,** troisième précaution. La forme scolaire est historiquement née de cette double visée : protéger les apprentissages des aléas de la vie courante, pour les formaliser ; nouer des liens entre ce qui se passe *dans* et *hors* les murs de l'institution pour les finaliser. Ces deux fonctions sont aussi deux contraintes, dont la contradiction est autant gage de fécondité que de complexité. La tension a *de facto* toujours existé : entre savoirs hérités et inconnus à anticiper, culture livresque et vie en société, cours théoriques et expériences pratiques, académisme et créativité, langues anciennes et vivantes, repères et recherches historiques, vérités et découvertes scientifiques, etc. Qu'on hésite aujourd'hui entre exploiter ou bannir les écrans, éduquer au développement durable ou neutraliser ce genre d'engagement, rapprocher les entreprises de l'École ou les tenir à distance, ne fait que prolonger ce balancement. Chaque tradition culturelle a ses penchants, que la globalisation met à l'épreuve et qui peuvent se crispier en réaction.
4. **Attention donc aux transferts naïfs de solutions.** L'éducation française est nationale, la Suisse préfère l'instruction cantonale, les Américains les écoles municipales. Les comparaisons internationales – que le Cnesco pratique depuis longtemps – sont nécessaires, mais elles ne sauraient dicter des réponses venues d'ailleurs, puisqu'une culture donnée se

⁵ Voir Sander, E. (2025). Comment (ré)concilier connaissances informelles des élèves et savoirs scolaires ? Dans *Conférence de consensus sur les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences des jeunes : Notes des experts*. Cnesco-Cnam. Voir aussi de Hosson, C. (2025). Comment concilier concepts quotidiens et concepts scolaires dans le cadre de l'apprentissage des sciences ? Dans *Conférence de consensus sur les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences des jeunes : Notes des experts*. Cnesco-Cnam.

reconnaît justement à sa façon de se questionner⁶. Les systèmes deviennent plus intelligents s'ils parviennent plutôt à mutualiser leurs expériences, identifier des variables clés, et ainsi décontextualiser puis recontextualiser ce qui peut faire consensus. Rien n'est localement plus fondateur, en réalité, que les relations entre l'École et ce qui l'entoure, au croisement de multiples tensions : entre un enseignement de proximité ou centralisé, identité nationale et élargissement de la citoyenneté, compétition économique et émancipation, sanctuaire et creuset de sociabilité, conservatoire culturel et laboratoire d'innovation. Au découpage de l'espace répond celui du temps, ce qui peut faire rimer repli avec archaïsme et ouverture avec modernité, alors que les deux variables peuvent autant se croiser que se superposer.

En résumé, admettons que les apprentissages *dans* et *hors* de l'École ont toujours coexisté, que les nouvelles pratiques culturelles reposent en somme une vieille question, dans une tension universellement observée mais ici ou là plus ou moins intégrée ou controversée. Pourquoi et comment s'inquiéter des « **nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes** » ? On devine que le titre de la conférence ne résonnera pas dans tous les contextes de la même façon. Mais où que l'on soit doit se régler (1) ce qui s'apprend à l'intérieur et l'extérieur de l'institution, (2) ce qui relève de la tradition ou de l'innovation. Si les expériences des jeunes hors de l'École peuvent enrichir et renouveler l'enseignement, elles peuvent aussi le fragiliser lorsqu'elles deviennent contre-productives. Cet effet de seuil rappelle que les pratiques culturelles émergentes ont leur part d'ombre : elles peuvent tant inspirer positivement le travail éducatif que l'entraver par de nouvelles formes d'emprise, de dogmatisme ou de violence. La conférence a choisi l'optimisme en visant la part désirable, séduisante, valorisée des savoirs et des pratiques culturelles émergentes. Mais les élèves qui s'estiment *compétents* pour contredire Darwin, ou ceux qui *savent* utiliser *TikTok* pour harceler autrui, sont-ils à l'avant-garde du progrès ou plutôt d'inédites régressions ? Tout dépend de ce que nous valorisons, et dont la recherche ne saurait détenir la solution.

Le Cnesco cherche donc des savoirs valides mais aussi valables, utiles aux causes qu'il défend. Il veut « favoriser des dynamiques de changement dans le système éducatif au profit de la réussite de tous les élèves ». Insistons donc avant de prendre cette intention au mot : face aux évolutions de ce qui s'apprend à l'École et ailleurs dans la vie, tous les jeunes sont jeunes, oui, mais inégalement ; ils vivent tous entre l'École et leur arrière-monde, certes, mais dans de multiples intersections ; le niveau d'exigence ne s'élève pas en regard d'un unique critère de mesure, mais justement parce que l'unité fait défaut. L'expérience des professionnels et les sciences de l'éducation peuvent chacune en témoigner :

- La sociologie montre par exemple la disparité des conflits de loyauté entre rupture et continuité, l'affiliation à la hiérarchie des savoirs scolaires hérités ou l'horizontalité des socialisations en réseaux et par affinités.

⁶ Lombardi, L., Cadart, C. & Estany, J. (2025). *Savoirs et compétences dans les systèmes éducatifs européens. Évolutions historiques et approches actuelles*. Cnesco-Cnam.

- La psychologie indique que certaines capacités cognitives (comparer, se décentrer, douter, abstraire, transférer, etc.) sont requises pour réussir à l'École mais pas forcément et systématiquement enseignées.
- La didactique cherche le bon dosage entre l'explicitation des connaissances étudiées (par besoin de transparence) et leur mobilisation dans des expériences situées (pour tester leur opérativité).
- La pédagogie alterne les démarches qui partent des savoirs programmés pour leur « donner vie » et celles qui viennent leur « donner sens » depuis la vie, à nouveau entre rupture et continuité.

Tout cela vaut pour l'usage de *Google* et du Littré, la lecture des blogs et des textes patrimoniaux, l'étude de l'empreinte carbone et celle de la viralité, l'écoute du Hip-Hop, de Ravel ou même du Boléro rappé si des stratégies de « passeurs culturels » tentent des métissages ou des hybridations créatives. Les pages qui suivent vont montrer l'ampleur de ces défis pour l'École et ses personnels, mais aussi pour des élèves et des familles aujourd'hui tenus de participer, s'impliquer, montrer le désir et la faculté de prendre leur part de difficulté. Tout tenir ensemble – ce qui s'apprend *dans* et *hors* de la classe, avant et après l'École, pour soi et avec les autres – voilà peut-être notre idéal du moment, rêvant d'une synthèse sans contradiction. Attention donc à la hauteur de la marche. Discernons les nouveaux savoirs et nouvelles compétences tels qu'ils sont, le nouveau monde tel que nous l'aimerions, enfin celui qu'en effet nous préparons : par les consensus qu'en réalité nous trouverons.

B. Une base progressivement élaborée : sept principes

Les recommandations qui vont suivre sont basées sur les recherches présentées pendant la conférence, sur la manière dont cette introduction vient de les situer, et finalement sur sept principes que le jury a élaborés progressivement, en délibérant.

P01 : Protéger pour former

L'École est un lieu séparé de la vie ordinaire destiné à protéger et à systématiser les apprentissages des élèves, mais aussi à les former à l'exercice plein et entier de la citoyenneté, impliquant à la fois intégration *dans* et critique *de* la vie en société.

P02 : Concilier rupture et continuité

Pour assurer cette mission, l'enseignement a besoin de concilier deux nécessités : d'une part la rupture entre les savoirs des programmes et ceux de la vie ordinaire ; d'autre part la continuité entre les pratiques sociales et la vie scolaire.

P03 : Combiner rapports académique et pragmatique au savoir

Cette double nécessité implique de combiner plutôt que d'opposer un rapport académique et un rapport pragmatique au savoir, pour donner du sens à l'engagement et à la prise de distance des élèves dans les situations d'apprentissage.

P04 : Tisser des liens sans tabou ni naïveté

Les liens que l'École peut vouloir ou croit devoir tisser avec la culture populaire et/ou juvénile ont intérêt à se concevoir et à se pratiquer sans tabou ni naïveté, en valorisant ce qui soutient les missions de l'institution et en résistant à ce qui les menace, y compris au nom de bonnes intentions.

P05 : Former les élèves à la lucidité

Compte tenu de la pluralité des besoins du monde naturel, culturel, social, technique et économique qui l'entoure, l'Éducation nationale doit plus que jamais apprendre aux élèves à hiérarchiser les registres de connaissance pour faire des choix lucides, libres et responsables, en expérimentant et délibérant à leur propos.

P06 : Viser le discernement

Le pari à long terme du progrès démocratique par celui d'un apprentissage collectif, vivant et réflexif, implique de viser le discernement des élèves dans toutes leurs conduites, contre leur conformation aux causes et aux doctrines dictées par les effets de mode et/ou les rapports de force idéologiques du moment.

P07 : Confirmer le projet scolaire en le renouvelant

C'est en tissant des liens renforcés et dynamisés entre l'École et son environnement que le projet historique de l'enseignement public peut et devrait se confirmer en se renouvelant.

Les 28 recommandations

Les recommandations qui suivent sont structurées en cinq axes portant sur (A) la confrontation entre les savoirs de l'école et les évolutions du monde, (B) les ponts entre le travail scolaire et les pratiques culturelles hors de l'institution, (C) le renouvellement des partenariats éducatifs, (D) l'orientation progressive des élèves, (E) l'accompagnement et la formation des professionnels. Certaines propositions peuvent trouver des échos d'un axe à l'autre, ce qui encourage à considérer les axes dans leurs interdépendances et ce qui peut aussi les mettre en tension. La logique du consensus est aussi celle du compromis entre des options qui peuvent ne pas s'aligner toujours et intégralement, mais dont l'ensemble fait minimalement accord si l'on accepte, pour cela, de ne pas maximiser les différends.

A. Confronter les savoirs scolaires aux évolutions du monde, et réciproquement

Le monde change, l'École ne peut qu'évoluer également. Mais elle doit le faire en combinant deux mouvements : modifier ses programmes et ses pratiques en réponse aux changements qu'elle veut soutenir ; s'attacher à ses savoirs et ses valeurs lorsque sa priorité et sa mission seraient au contraire de résister. Le plus important n'est ni de préparer les élèves au monde qui vient, ni de les en détourner, mais de les former à discerner entre les progrès et les dangers⁷. Ce que l'École enseigne trouve son sens dans sa confrontation avec le monde tel qu'il est, et tel que l'instruction permet de le comprendre et de l'imaginer.

1. Renforcer le sens des apprentissages en appréhendant les grands enjeux contemporains de manière systémique

Les élèves ont besoin d'une formation qui les confronte aux enjeux sociétaux et donne du sens à leur apprentissage collectif. Les questions les plus vives, telles que la transition écologique, la culture numérique, la citoyenneté mondiale ou la justice sociale, nécessitent une approche systémique, donc une éducation capable de combiner les approches disciplinaires. Dans les pratiques actuelles, la charge de relier les savoirs disciplinaires repose principalement sur les élèves. Cette fragmentation limite la capacité à donner du sens global aux apprentissages et à s'engager collectivement dans la prise de conscience. Les pratiques se limitent souvent à développer des conduites fonctionnelles (tri des déchets, économie d'eau et d'électricité, usage de logiciels, etc.), laissant les élèves sans cadre global ni problématisation pour appréhender les enjeux complexes. Ce saupoudrage thématique peut engendrer conformisme, lassitude ou au contraire anxiété, en répétant sans lien explicite des messages stéréotypés. Pour éviter ces écueils, il est crucial d'adopter une approche systémique des phénomènes complexes, articulant

⁷ La charte des programmes en France est claire à ce propos, notamment : « les savoirs enseignés à l'école doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde ». <https://www.education.gouv.fr/charte-relative-l-elaboration-la-mise-en-oeuvre-et-au-suivi-des-programmes-d-enseignement-ainsi-qu-5714>

les disciplines autour de démarches telles que les enquêtes de terrain, la résolution de problèmes ou la pédagogie de projet. Ces approches permettent d'explorer les dilemmes et contradictions inhérents à ces questions, tout en mobilisant des perspectives disciplinaires complémentaires. Elles favorisent des compétences analytiques, une pensée critique et une ouverture à la diversité des points de vue, contribuant à former des citoyens engagés et émancipés.

R1. Expliciter les grands enjeux systémiques dans les programmes scolaires

Les programmes scolaires, organisés par discipline d'une part, et le socle commun, fondé sur des compétences à acquérir sur un cycle d'autre part, constituent des documents de référence à destination des enseignants pour leur permettre de construire leur enseignement. Cependant, si les programmes font référence au socle commun, l'articulation effective entre les deux documents est insuffisante. Il serait souhaitable de :

- Réaffirmer dans les programmes des objectifs explicites pour aborder des enjeux systémiques majeurs dans le domaine écologique, politique, économique, social, professionnel, culturel.
- Expliciter le fait que les élèves devraient mobiliser des connaissances variées pour comprendre la complexité du monde contemporain et engager une réflexion critique, par confrontation raisonnée de ce que chacun d'eux peut en penser.
- Renforcer les occasions d'une lecture critique de l'actualité, par des activités de confrontation à la presse écrite et audiovisuelle, de croisement et de comparaison des sources, de lien entre les questions socialement vives et les savoirs du programme, en vue d'une construction progressive, régulière et collectivement raisonnée de la citoyenneté.
- Valoriser cette démarche auprès de l'opinion publique et à tous les niveaux du système scolaire.

R2. Renforcer les conditions concrètes d'étude disciplinaire et interdisciplinaire des enjeux clés

Les disciplines scolaires sont des ressources essentielles pour comprendre et interroger le monde à l'aide de repères consolidés. Mais elles gagneraient en pertinence si elles s'inscrivaient dans des démarches communes d'analyse, d'investigation ou de résolution de problèmes, renforçant les liens entre les découpages théoriques et les enchevêtrements pratiques. Pour que chacune de ces disciplines apporte un éclairage complémentaire, il est concrètement nécessaire de :

- Proposer au niveau national des grilles de lecture disciplinaires variées pour traiter un même thème (ex. : l'énergie dans les sciences, l'économie, l'histoire et la géographie).
- Inclure dans les documents d'accompagnement des programmes des exemples concrets de scénarios pédagogiques.⁸

⁸ Voir par exemple : <https://eduscol.education.fr/162/edubase>

- En s’inspirant de ce qui se fait à l’école primaire, intensifier dans les collèges et les lycées la mise en œuvre de projets qui mobilisent plusieurs disciplines pour répondre à des questions globales, par exemple une étude sur l’eau incluant ses propriétés scientifiques, ses usages économiques, sa géographie, son histoire et ses références artistiques.
- Prévoir et financer dans les collèges et les lycées des temps de concertation dédiés pour les enseignants afin de concevoir et coordonner les projets interdisciplinaires.
- Coopérer avec des partenaires extérieurs (associations, chercheurs, collectivités locales) pour enrichir et contextualiser ces projets.

2. Combiner compréhension du monde et appropriation critique des outils de communication (analogiques et numériques)

Le projet de comprendre les évolutions du monde doit donner du sens à la quête du savoir, en intégrant l’appropriation critique des outils d’accès à la connaissance. L’opposition entre « disciplines exploratoires » et « fondamentales » doit être dépassée : tout est fondamental, y compris la maîtrise des savoirs instrumentaux, comme les signes et langages créés pour exprimer sa pensée, interagir et produire la culture qui émancipe. L’appropriation et l’usage de ces outils doivent être combinés, sans cliver papier et numérique. Les compétences informatiques sont essentielles, mais ne doivent pas se réduire à des objectifs techniques. Bien que le cadre de référence des compétences numériques (CRCN) soit utile, il n’assure pas toujours une appropriation progressive ni une articulation avec les pratiques juvéniles. L’usage des outils numériques par les élèves reste souvent limité, influencé par des biais algorithmiques. L’arrivée des intelligences artificielles génératives accroît ces défis : les humanités numériques sont encore à inventer.

R3. Intégrer dès l’école élémentaire l’usage critique des outils d’appropriation et de production de connaissance (y compris digitaux)

Les livres, la presse, les médias audiovisuels et les outils numériques d’information et de communication doivent tous être pris en compte par l’École. Leurs usages pratiques et critiques doivent être intégrés dans les apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires, en fonction de l’âge des élèves, afin d’être mobilisés en contexte. Il s’agit moins de décréter lequel serait le plus fiable par principe, que de les mettre à l’épreuve en situation. Vis-à-vis des nouveaux outils numériques, cette approche implique en particulier de :

- Mettre en œuvre des projets collaboratifs abordant des enjeux contemporains (impact environnemental du numérique, analyse des biais médiatiques, sécurité des données) : par exemple, concevoir une campagne de sensibilisation mêlant français, éducation aux médias et à l’information (EMI) et sciences pour explorer les conséquences sociales des algorithmes.
- Organiser des ateliers réflexifs intégrés dans les projets pédagogiques pour analyser les usages des élèves et leur impact sur la société : gestion des données personnelles ;

réduction de l’empreinte écologique des outils numériques ; compréhension des biais algorithmiques.

- Intégrer une dimension dédiée aux compétences numériques dans un document de type portfolio, pour permettre aux élèves de documenter leur mobilisation dans des projets scolaires et extra-scolaires.
- Concevoir des guides simplifiés à mettre à disposition des enseignants pour les aider à identifier, contextualiser et évaluer les compétences numériques dans leurs pratiques quotidiennes, en complément du CRCN.

R4. Créer des projets et des parcours de littératie numérique dès l’école élémentaire

On observe une dissonance numérique entre les environnements personnels et scolaires des élèves : ceux-ci ont des conduites et développent parfois des compétences informelles significatives (ex. : création de contenu, gestion de communautés), mais ces dimensions ne sont ni reconnues, ni interrogées à l’École, qui peine à identifier et à mobiliser ces savoirs informels dans des cadres pédagogiques formels. Confronter les pratiques que les élèves valorisent hors de l’École à des activités scolaires peut renforcer leur discernement, leur compréhension des enjeux et du coup leur engagement dans les apprentissages. L’objectif est de construire des passerelles entre les environnements personnels d’apprentissage (EPA) des élèves et les environnements institutionnels d’apprentissage (EIA). Le programme de sciences numériques et technologie (SNT) et la circulaire Éducation aux médias et à l’informatique (EMI) de 2022 posent par exemple des bases solides, mais ne suffisent pas à répondre à ces enjeux de manière systématique et intégrée. Pour aller plus loin, il s’agirait de :

- Créer un parcours de littératie numérique structuré permettant de (1) relier les usages personnels et scolaires des outils numériques à une réflexion critique et citoyenne, (2) offrir une progression éducative cohérente autour des défis technologiques et éthiques contemporains, (3) valoriser des disciplines comme la technologie et les SNT, tout en renforçant leur articulation avec les quatre parcours éducatifs existants (avenir, éducation artistique et culturelle, santé, citoyenneté).
- Intégrer ce parcours progressif de littératie numérique dans les programmes scolaires, en insistant sur des thématiques clés : les biais algorithmiques et le fonctionnement des données ; l’IA générative, la compréhension de ses mécanismes, opportunités créatives, limites et impacts ; les enjeux socio-environnementaux, l’empreinte écologique du numérique, l’éthique des choix technologiques.
- Concevoir des projets où les élèves mobilisent leurs compétences numériques critiques sur des problématiques réelles. Exemple de l’intelligence artificielle (IA) : analyse d’un cas de désinformation amplifié par une IA générative, croisant EMI, français et SNT. Exemple socio-environnemental : étude de l’empreinte carbone des pratiques numériques, en lien avec les sciences et la géographie.
- Renforcer la technologie comme discipline au collège, y introduire des modules sur l’histoire et les mécanismes de l’IA, l’éthique numérique et l’interaction Homme-machine. Positionner cette discipline comme un levier pour initier les élèves aux

enjeux critiques et créatifs du numérique, tout en informant leur orientation possible vers des filières technologiques et d'ingénierie.

- Soutenir les passerelles avec les filières sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) et numériques, valoriser les parcours vers les baccalauréats technologiques et professionnels liés au numérique pour motiver les élèves à s'engager dans des métiers d'avenir.
- Renforcer l'attractivité des filières d'enseignement du numérique, notamment pour les filles : promouvoir et mieux structurer la discipline NSI (Numérique et sciences informatiques) au lycée, en coordination avec le CAPES NSI ; attirer davantage de candidats en augmentant les postes disponibles au concours pour répondre aux besoins croissants d'enseignants qualifiés dans le domaine du numérique.
- Fournir des exemples de scénarios pédagogiques pour explorer les potentialités et les limites des IA génératives dans un cadre éducatif critique et créatif.

3. Identifier et développer les capacités transversales requises par les apprentissages

Le rapport au savoir évolue, et pose de nouvelles exigences. Les capacités transversales comme la coopération, l'esprit critique ou la créativité – celles qui traversent, sous-tendent ou résultent des apprentissages disciplinaires – sont trop implicites dans les programmes actuels et insuffisamment développées dans les pratiques pédagogiques. Un flou définitionnel persiste, laissant place à des ambiguïtés sur leur nature et leur acquisition, créant une confusion entre compétences et traits de personnalité. De plus, leur évaluation reste problématique, faute de référentiels clairs et de méthodologies adaptées. Cet enjeu est délicat mais aussi essentiel à formuler : délicat parce que ce domaine de recherche présente une diversité d'approches, tant dans les termes utilisés que dans la définition des concepts qu'ils décrivent ; et essentiel parce qu'il serait absurde d'ignorer un enjeu au motif qu'il est controversé. Faute de mieux, nous retenons ici l'expression « capacités transversales » pour désigner le problème sans prétendre le résoudre. Disons en guise de précaution que ces capacités ne se réduisent ni à des comportements exigibles, ni à des qualités abstraites, mais représentent une réalité complexe que l'École doit explorer avec discernement.

R5. Expliciter dans les programmes les capacités transversales importantes pour la réussite scolaire et citoyenne des élèves, en lien avec les missions de l'École

Le développement des capacités transversales repose sur des conditions éducatives essentielles, telles que la sécurité cognitive et affective, la tolérance à l'erreur, l'estime de soi et d'autrui. Ces capacités pourraient cacher des savoirs invisibles que l'École requiert et considère bien souvent comme allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine sociale et culturelle plus favorisée ont déjà en partie découverts et construits, avant et hors de l'École, grâce à leur environnement familial. Le fait que le monde professionnel valorise ces compétences accentue leur importance et souligne la nécessité de doter les élèves d'outils pour comprendre et répondre aux attentes sociales. Pour éviter des dérives conformistes ou utilitaristes, ces capacités doivent être intégrées aux objectifs d'intégration et

d'émancipation, bien que ces deux dimensions puissent parfois entrer en tension. Il conviendrait pour cela de :

- Réviser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) pour mieux expliciter les capacités transversales et en étendre la portée. Ces capacités, qui accompagnent et prolongent les apprentissages disciplinaires, pourraient s'inscrire dans un continuum éducatif intégrant l'ensemble des cycles, y compris le lycée. Une révision du texte pourrait non seulement rendre plus lisibles ces capacités en lien avec les programmes disciplinaires, mais aussi établir des orientations spécifiques pour leur extension au lycée. Cela renforcerait la cohérence des apprentissages, tout en permettant aux enseignants d'avoir des repères pédagogiques pour les intégrer dans leurs pratiques et accompagner les élèves dans une progression harmonieuse, de l'école au baccalauréat.
- Intégrer explicitement dans l'enseignement les capacités transversales nécessaires à la réussite scolaire et citoyenne, en lien avec les savoirs disciplinaires. Une approche interdisciplinaire, critique et contextualisée, est préférable à des méthodes moralisatrices et comportementalistes qui responsabilisent individuellement les élèves face à des enjeux systémiques (par exemple : « agir pour sauver la planète »). Il convient davantage de les former à identifier les vraies causes (systémiques, géopolitiques, économiques, financières...) des problèmes, souvent peu explicités. L'intégration de ces capacités dans les pratiques pédagogiques permettrait non seulement de mieux préparer les élèves à leur avenir, mais aussi de valoriser et discuter les contributions spécifiques issues de leurs expériences extrascolaires personnelles et familiales.

R6. Développer les capacités transversales en reliant expériences personnelles des jeunes et apprentissages scolaires

Les élèves naviguent entre des sphères d'expérience multiples : scolaire, familiale, sociale et culturelle. Pourtant, pour certains enfants et jeunes, ces vécus restent cloisonnés ce qui limite leur intégration dans les apprentissages. Or, les savoirs informels issus des expériences quotidiennes des élèves, lorsqu'ils sont reconnus et interrogés par l'École, enrichissent les apprentissages formels et favorisent une réflexion sur la manière dont ils peuvent être utilisés dans des projets futurs, personnels ou professionnels. Il est recommandé de :

- Rédiger explicitement dans les programmes des objectifs reliant les expériences variées des élèves à leurs apprentissages scolaires, en mettant en lumière les capacités transversales impliquées (coopération, communication, discernement, réflexivité, empathie...), articuler ces objectifs à la construction des perspectives de formation des élèves.
- Concevoir des scénarios pédagogiques où les conceptions initiales des élèves peuvent être remises en question par des faits ou transformées pour qu'elles acquièrent petit à petit le sens que l'École leur confère.
- Organiser des discussions régulières encadrées par des enseignants pour analyser les expériences extra-scolaires des élèves, identifier les capacités transversales

mobilisées et les relier à leurs apprentissages. Ces moments peuvent s'intégrer aux dispositifs existants, comme les heures de vie de classe dans le système français.

- Aider les élèves à prendre conscience de leurs propres processus de pensée, à les réguler et à les améliorer.
- Dans le secondaire, mettre en place un dispositif d'accompagnement renforcé des élèves. Chaque classe serait suivie par deux enseignants spécifiquement formés pour cette mission. Ce binôme constitué du professeur principal et d'un autre enseignant volontaire, aurait pour rôle, aux côtés des psychologues de l'Éducation nationale, d'aider les élèves à analyser leurs diverses expériences, à réfléchir sur leurs projets d'orientation et à les développer de manière éclairée, en tenant compte des enjeux d'équité dans les parcours scolaires.
- Ce binôme constitué du professeur principal et d'un autre enseignant volontaire, au côté des psychologues de l'Éducation nationale, aurait pour rôle d'aider les élèves à analyser leurs diverses expériences en lien avec les apprentissages scolaires, puis à étudier les métiers et les environnements professionnels en interrogeant collectivement les perspectives d'orientation et les manières de les affronter.
- Élaborer un guide d'accompagnement destiné aux enseignants et autres acteurs éducatifs pour les aider à animer ces moments. Ce guide pourrait inclure des activités spécifiques et non réductibles à l'enseignement du langage oral, telles que : chaque élève partage avec la classe une activité qu'il pratique hors de l'École, une passion qui l'anime, une réalisation dont il est fier, ou un récit d'expérience de son choix mais inconnu de ses pairs.
- Encourager une démarche de portfolio éducatif centrée sur la réflexivité et encadrée par les enseignants. Plutôt qu'un simple outil numérique, le portfolio doit être envisagé comme une démarche permettant aux élèves de relier leurs expériences vécues aux capacités transversales développées, en visant l'articulation avec les savoirs et les apprentissages scolaires.

B. Créer des ponts entre le travail scolaire et les (nouvelles) pratiques culturelles hors de l'École

La confrontation entre savoirs scolaires et évolutions du monde nécessite un dialogue régulier entre le travail scolaire et les nouvelles pratiques culturelles. Or, les inégalités sociales se reflètent dans la capacité des élèves à transformer leurs expériences personnelles en savoirs scolaires. Alors que l'évolution des environnements naturels et virtuels des jeunes révèle de nouvelles formes de vie peu reconnues institutionnellement, il est d'autant plus important que l'École porte attention à ce qu'ils vivent.

1. Entretenir les liens entre l'École et tous ses environnements : culturels, virtuels et naturels

Pour faire de l'École un lieu d'émancipation et d'intégration, il est essentiel d'élargir l'apprentissage au-delà des murs de la classe en l'intégrant dans son environnement naturel et

social, et en favorisant des expériences concrètes et inclusives. Les environnements d'apprentissage non formels, lorsqu'ils sont bien encadrés, renforcent les compétences sociales des élèves et favorisent leur intégration dans des collectifs variés. La tradition de la pédagogie de projet l'a depuis longtemps promu, mais elle doit s'enrichir d'une articulation plus méthodique avec les savoirs instrumentaux.

R7. Promouvoir la co-construction de projets pédagogiques pour transformer les savoirs académiques en expériences et réalisations concrètes

L'École peut devenir un véritable espace d'émancipation et d'intégration grâce à la co-construction de projets pédagogiques entre enseignants et élèves. Cette démarche repose sur une pédagogie active qui relie apprentissages formels et informels, en ancrant les savoirs académiques dans des réalisations concrètes reliées à des savoirs et des concepts formellement explicites. Cette méthode favorise également une appropriation durable des savoirs tout en reconnaissant et valorisant les compétences acquises dans des contextes variés. Il est ainsi recommandé de :

- Aménager les emplois du temps des élèves afin de consacrer une demi-journée par semaine à des activités sportives, culturelles ou citoyennes. Cette organisation permet d'éviter une dispersion des apprentissages tout en engageant activement les élèves dans le renforcement du lien social, que ce soit entre eux ou avec la communauté locale.
- Généraliser des espaces d'atelier (*makerspace, fablab...*) dans les établissements scolaires. Les environnements personnels et institutionnels d'apprentissage (EPA/EIA) deviennent complémentaires, car les élèves mobilisent des ressources variées dans un contexte ouvert et stimulant. Installer ces espaces créatifs où les élèves peuvent développer des projets en utilisant des outils scientifiques, numériques ou artisanaux favorise l'intégration des savoirs académiques et le lien avec les savoirs non formels dans des réalisations tangibles et renforçant l'autonomie des élèves.
- Co-construire une régulation tout au long du projet. L'apprentissage réflexif est crucial pour relier les expériences aux savoirs, en particulier dans des démarches pédagogiques où les élèves prennent une part active à leur éducation. En intégrant des sessions régulières de rétroaction entre élèves et enseignants tout au long des projets, les enseignants amènent les élèves à participer à l'évaluation des résultats et à la mise en perspective des acquis théoriques. Les élèves développent une culture de la réflexion critique et collective, tout en renforçant leur motivation par une évaluation constructive.
- Créer un « marché des connaissances » où les élèves partagent leurs apprentissages via des ateliers interactifs, expositions ou conférences ouvertes à la communauté. Ce dispositif rend les savoirs concrets, développe des compétences clés (communication, collaboration, gestion de projet) et ancre l'École dans son territoire en renforçant les liens sociaux. En valorisant leurs réalisations, il stimule la confiance

et la motivation des élèves, tout en transformant l'École en un espace d'échange et d'engagement citoyen.

R8. Sortir de l'École pour mieux comprendre les enjeux environnementaux

Les activités en plein air enrichissent les apprentissages formels en les ancrant dans des situations réelles et en favorisant une interaction avec l'environnement. Elles encouragent la coopération sociale, réduisent les inégalités éducatives par des interactions inclusives et permettent une compréhension intuitive de concepts, ensuite formalisés par les enseignants. L'apprentissage hors des murs, dans des environnements naturels et sociaux, développe savoirs, comportements pro-sociaux et pro-environnementaux. Une ingénierie éducative globale est nécessaire pour intégrer ces pratiques au cadre scolaire, valorisant les environnements naturels comme compléments à la classe et renforçant le lien entre apprentissages et enjeux environnementaux. L'École peut devenir ainsi un espace interactif, préparant les élèves aux défis actuels tout en favorisant des comportements responsables.

Dans cette optique, il est possible de :

- Créer une ferme mobile pédagogique. Cette ferme mobile enseigne les bases de l'agriculture durable et de la biodiversité alimentaire en se déplaçant entre les établissements scolaires. En ouvrant les élèves à des espaces d'apprentissage alternatifs, l'École devient aussi un espace de coopération, de sensibilisation et d'engagement actif dans les grands enjeux sociétaux pour une éducation en phase avec les besoins environnementaux et sociaux actuels.
- Développer les « aires terrestres éducatives ». Le potentiel éducatif des espaces végétalisés réside dans leur capacité à stimuler des « pratiques expérientielles » qui contribuent à l'acquisition de savoirs sociaux et cognitifs souvent négligés en classe. L'École devient ainsi un espace ouvert sur la nature, favorisant une compréhension profonde des enjeux environnementaux tout en développant une conscience écologique active.
- Construire des micro-forêts scolaires urbaines. Participer à la végétalisation de son environnement est essentiel pour la planète mais aussi pour la connexion entre l'homme et la nature. En transformant les écoles en laboratoires de biodiversité, de tels projets connectent les élèves à leur environnement tout en leur montrant l'impact positif de leurs actions sur le monde.
- Développer des parcours pédagogiques géolocalisés en réalité augmentée. Encourager une relation active avec l'environnement naturel tout en renforçant les compétences numériques, est un enjeu central dans l'éducation formelle et informelle des jeunes. Grâce à la réalité augmentée, les élèves peuvent explorer et documenter leur environnement local mais aussi des sites plus lointains.
- Organiser des séjours sur des sites historiques, patrimoniaux ou naturels, en complément du travail en réalité augmentée. Ces séjours réduiraient les inégalités sociales, développeraient l'autonomie, la coopération et le lien avec l'environnement.

2. Combiner les dimensions affectives et cognitives pour sécuriser et dynamiser les apprentissages

Les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences circulant hors de l'École ne peuvent pas se résumer à une liste d'occurrences s'ajoutant aux programmes existants. Ils modifient aussi le rapport au savoir des élèves, en particulier leur manière de vivre et parfois de concevoir les liens entre dimensions affectives et cognitives de l'apprentissage. Dans ce contexte, garantir un apprentissage collectif à la fois sécurisé et stimulant constitue les deux faces d'une même priorité.

R9. Prendre davantage en compte les émotions des élèves dans les processus d'apprentissage

Les expériences d'apprentissage des jeunes sont plurielles et leur usage généralisé des interfaces numériques répond à des besoins divers, allant de l'entretien des liens sociaux à la recherche d'information. Les consommateurs et les producteurs de contenu peuvent ainsi être confrontés à des flux de prises de position qu'ils ne parviennent pas à comprendre ou dont l'impact émotionnel empêche toute forme de mise à distance. Ceci demande de :

- Prendre le temps de confronter les élèves à des pensées, des récits, des textes disponibles dans le patrimoine culturel, pour aborder par ce biais, ensemble et sous la protection de l'enseignant, ce que chacun ressent personnellement.
- Dès le premier degré, et conformément aux programmes, travailler la verbalisation des émotions en aidant les élèves à les identifier, comprendre et exprimer. Cet apprentissage peut s'appuyer sur des lectures d'albums prolongées par un travail de reformulation, d'expérimentation et de mise en mots collective.
- Favoriser les pratiques d'écriture à la première personne qui mènent les élèves à mettre en mots leurs connaissances et stratégies d'apprentissage. Sécuriser le partage à propos de ce que les uns et les autres apprennent ainsi à appréhender et formuler.
- Travailler conjointement le développement de l'empathie et de la pensée réflexive à partir d'expériences réelles de vie de la classe, éventuellement médiatisée par des jeux.
- Aborder dans toutes les disciplines, les démarches travaillées spécifiquement une éducation aux médias et à l'information (EMI).

R10. Développer la coopération en classe pour promouvoir la compréhension interculturelle et une éthique de l'inclusion

Les interactions sociales jouent un rôle clé dans l'apprentissage en enrichissant les connaissances par l'échange d'idées et en développant la pensée critique. La pédagogie coopérative s'appuie sur des règles de comportement en groupe, un travail sur la collaboration et une réflexion sur le fonctionnement collectif. Les compétences issues des environnements sociaux ou linguistiques des élèves peuvent renforcer la participation équitable et les apprentissages collectifs. En valorisant les expériences personnelles et en introduisant des

activités collaboratives, on favorise l'estime de soi, l'engagement scolaire et un climat de confiance propice à l'expression sans crainte de jugement.

- Valoriser les compétences d'interaction pour renforcer les apprentissages en promouvant l'intercompréhension.
- Identifier les habiletés développées par les élèves en dehors de l'École (langues parlées, pratiques culturelles, activités numériques, responsabilités familiales).
- Reconnaître les compétences spécifiques des élèves lorsqu'elles sont mobilisées dans les activités.
- Organiser des tâches où les compétences multiples sont nécessaires (ex. : lecture coopérative de textes traduits, projets de création en langues multiples).
- Donner à chaque élève un rôle spécifique basé sur ses compétences d'interaction pour favoriser la complémentarité et l'interdépendance dans le travail de groupe.
- Intégrer les pratiques et savoirs issus de la culture juvénile dans des activités pédagogiques, par exemple en organisant des projets où les élèves seraient à même d'analyser des phénomènes culturels qu'ils connaissent en lien avec des savoirs scolaires.
- Dans ce cadre, développer une approche globale de l'autonomisation en favorisant des apprentissages progressifs dans les différentes dimensions de l'autonomie (corporel, méthodologique, social, métacognitif, etc.).
- Fournir aux élèves les attendus scolaires en termes d'autonomie dans le travail avant la mise en activité et permettre/soutenir l'auto-évaluation.

3. Renforcer mutuellement l'esprit critique et les compétences citoyennes

La pédagogie de projet et les pratiques collaboratives sont potentiellement favorables au développement des compétences citoyennes et au carrefour de l'entretien du lien social du développement de l'esprit critique à aiguiser. Avec la révolution numérique (montée des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle), cette exigence devient encore plus cruciale. Il est donc essentiel de développer à la fois l'esprit critique et la solidarité. Ces deux dimensions peuvent se renforcer mutuellement, notamment grâce au numérique, à condition qu'il soit accessible à tous et contrôlé collectivement.

R11. Créer et animer des plateformes participatives ouvertes aux élèves

L'École doit permettre aux jeunes de transférer leurs compétences informationnelles dans des contextes collectifs et citoyens. Exposer les élèves à une diversité d'opinions développe leur capacité à défendre un point de vue argumenté. Afin de renforcer l'intégration sociale et territoriale, il s'agirait d'offrir aux élèves des projets ancrés dans le réel pour développer leur esprit critique et leur engagement citoyen : par exemple, coopérer avec les collectivités territoriales, les associations pour trouver des solutions à des projets concrets. Il peut s'agir en particulier de :

- Créer des plateformes participatives pour promouvoir l'engagement démocratique des élèves en leur offrant un espace pour proposer des idées, en débattre et voter des solutions à des problématiques locales.
- Développer l'esprit critique des élèves en les incitant à analyser ainsi des enjeux sociaux, environnementaux et économiques, à défendre leurs idées de manière argumentée, à respecter les opinions divergentes, à travailler ensemble et à développer des compétences de résolution de problèmes.
- Organiser des jeux de rôles ou des simulations immersives grâce aux outils numériques et à l'IA, pour mettre les élèves en situation concrète et engageante, et leur permettre de développer une pensée complexe. On peut penser, par exemple, à un jeu de rôles autour d'une crise climatique fictive, où chaque élève incarne un acteur clé (scientifique, politique, militant) et collabore pour trouver des solutions. En utilisant les outils numériques et l'intelligence artificielle (IA), les élèves peuvent aussi être plongés dans des contextes historiques, avec des questions sociétales, environnementales ou politiques spécifiques, et incarner des figures clés de l'histoire, interagir avec des avatars.
- Déployer des ateliers inter-âges où des élèves travaillent sur des projets communs, comme la rédaction d'un journal sur ordinateur ou des ateliers d'apprentissage du numérique, réduit le décalage intergénérationnel et renforce les liens communautaires et citoyens.

R12. Enseigner de façon dynamique la vérification des faits et la déconstruction des discours fallacieux

Les élèves ont besoin d'une formation leur apprenant à vérifier les faits et les discours, surtout lorsque ceux-ci sont contraire aux valeurs de l'École. Au lieu de les censurer sans explications, on pourrait les étudier en classe pour en démontrer l'absence de sens. Dans cette perspective, il serait particulièrement utile de :

- Développer au plan national une IA éducative pour guider les élèves dans la recherche de sources fiables, l'identification des biais et la détection des fausses informations. Cette IA soutiendrait le développement de l'esprit critique en enseignant aux élèves à vérifier les faits, croiser les informations et comprendre l'impact des biais dans la construction du savoir.
- Organiser des *hackings éthiques*⁹ pour rendre le fonctionnement d'Internet et des réseaux sociaux plus compréhensible aux élèves. En intégrant cette technologie dans l'enseignement, l'École aiderait les élèves à devenir des citoyens avertis, capables de prendre des décisions éclairées dans un monde numérique complexe.

⁹ Un *hacking éthique* est un piratage informatique sans malveillance, destiné, non à nuire à la cible visée, mais au contraire à la mettre en garde contre les risques auxquels elle est exposée.

- Utiliser les « hackathons¹⁰ citoyens » scolaires pour produire des textes argumentatifs ou créatifs et identifier les limites des propositions. Ces hackathons encouragent une approche collaborative et interdisciplinaire, combinant compétences technologiques, réflexion éthique et analyse des besoins sociaux. Ils renforcent ainsi la responsabilité citoyenne des élèves à travers des projets concrets ayant un impact sur leur communauté.
- Demander aux élèves de concevoir, en collaboration avec des experts, des solutions numériques pour résoudre des défis sociétaux. Par exemple, la création d'une application de modération d'échanges en ligne pourrait encourager les jeunes à aborder des problèmes sociaux concrets tout en développant leur esprit critique. L'IA peut être utilisée pour générer, dans ce contexte encadré, des arguments *pour* et *contre* une problématique donnée (ex. : la régulation des réseaux sociaux).
- Dans le même esprit, demander aux élèves, accompagnés cette fois par une IA, d'imaginer un outil éducatif destiné à d'autres jeunes, expliquant les enjeux de l'éthique de l'IA, les dangers de la désinformation et les stratégies pour développer un esprit critique. Les élèves étudient des cas de désinformation et les biais algorithmiques pour évaluer la fiabilité des informations. En équipe, ils utilisent l'IA pour créer un outil interactif sensibilisant aux enjeux numériques. Ce projet combine recherche, conception et diffusion, développant des compétences pour naviguer dans un monde numérique complexe.

C. Renouveler les partenariats éducatifs pour gagner en cohérence et continuité

La fragmentation du monde appelle plus que jamais une éducation cohérente et continue. Or, la formation des jeunes devient une mosaïque dont ils ont eux-mêmes « à faire les joints » entre les carreaux morcelés, au moment même où ils auraient besoin (voire se disent désireux) de faire face à des adultes responsables, s'efforçant de donner du sens et de tisser des liens. Il semble donc urgent de questionner le résultat d'ensemble des interventions des différents acteurs auprès des jeunes, pour bien discerner les initiatives qui créent du commun et celles qui ont plutôt tendance à le décomposer.

1. Confronter les apprentissages scolaires et les cultures familiales

La loi de refondation de l'École de la République de 2013 réaffirme l'implication des parents, quelle que soit leur origine sociale, dans la construction de l'École afin de garantir la réussite de tous à travers le dialogue et la coopération. Dans le même temps, l'évolution des structures

¹⁰ Évènement au cours duquel des spécialistes se réunissent durant plusieurs jours autour d'un projet collaboratif de programmation informatique ou de création numérique. (Dictionnaire Le Robert)

familiales et l'émergence des nouveaux modes de communication questionnent à la fois le rôle et les modes de coopération entre les parents et des institutions comme l'École.

R13. Étendre et renforcer le lien social en conjuguant coopération entre élèves et implication des parents (au premier et au second degrés)

Les travaux sur la continuité et la collaboration éducative rappellent les nécessaires relations entre les différents acteurs en charge de la formation des jeunes, au premier rang desquels figurent les familles et la diversité de leurs capacités à répondre aux attentes dominantes. Un équilibre est donc à rechercher entre le risque d'ignorer la voix de ces familles et celui de les mettre sous tutelle. Cet équilibre se joue dans les manières d'interagir entre adultes à *propos* de l'École, mais aussi dans celles de confronter plus fondamentalement la culture scolaire et les cultures familiales à l'intérieur même du projet d'instruire. Cette ambition implique de :

- Reconnaître les familles comme des instances éducatives en évolution, porteuses de croyances, de valeurs et de pratiques. Ces éléments peuvent s'aligner ou non avec les attentes de l'école, mais constituent des manières d'être à considérer dans les interactions plutôt que des lacunes à corriger.
- Considérer les élèves comme des acteurs clés de la relation familles-école, leur enseigner à rendre compte à la maison de ce qu'ils apprennent en classe et à témoigner en classe de ce qu'ils apprennent à la maison, par exemple pour comparer diverses manières de nommer les choses, les traduire, classer, dénombrer, mesurer, apprécier, etc., au carrefour des savoirs circulant dans l'École et les pratiques sociales.

2. Développer la complémentarité entre École, milieu associatif et partenaires périscolaires pour réunir des expériences formatrices

La continuité éducative, définie comme la cohérence entre éducation formelle, non formelle et informelle, figure dans la directive nationale d'orientation du 8 juillet 2024. Depuis l'intégration des services « Jeunesse, engagement et sports » aux rectorats en 2021, de nouvelles collaborations territoriales ont émergé, invitant à articuler les temps éducatifs, scolaires et extra-scolaires, et à développer une culture non scolaire comme levier pédagogique pour la réussite scolaire.

R14. Développer des collaborations territorialisées entre les acteurs des temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire

L'École est à penser dans une interaction dynamique et positive avec l'individu et la société. Les activités hors temps scolaire explorent des valeurs de partage, d'entraide et de solidarité aisément transférables et valorisables en milieu scolaire. Les collaborations territorialisées peuvent contribuer à la cohérence et la continuité éducatives visées. Il s'agit en particulier de :

- Mettre plus résolument en place des conventions et partenariats officiels pour faciliter ces collaborations et offrir un cadre de suivi. Les formaliser au-delà des

quartiers urbains prioritaires (QPV) et des territoires ruraux spontanément volontaires. S'appuyer sur le dispositif « accueil 8h-18h » dans les collèges d'éducation prioritaire et formaliser un « contrat péri éducatif ».

- Faire connaître davantage les groupes d'appui départementaux (GAD) et régionaux (GAR) pour encourager les acteurs territoriaux à les mobiliser afin d'être accompagnés dans la formalisation d'un projet éducatif de territoire (PEdT) et du « plan mercredi » qui en découle.
- Pérenniser et renforcer les dispositifs d'aide à l'accès aux activités de loisirs, culturelles et sportives (aides des caisses d'allocations familiales _CAF_, pass Culture, pass Sport). Encourager leur mobilisation par les usagers dans les écoles et établissements.
- Faciliter la promotion des activités de loisirs, culturelles et sportives de proximité dans les espaces scolaires, avec l'appui et l'accord des équipes éducatives directement concernées.

R15. Accompagner et valoriser l'implication des élèves dans des projets associatifs, collectifs, et éducatifs pour renforcer leur engagement social et civique

Le cadre scolaire permet l'apprentissage de la citoyenneté à travers diverses expériences : vie en groupe, participation à la représentation (délégués de classe, élus aux conseils de la vie collégienne ou lycéenne, éco-délégués), et implication dans des associations (foyers socio-éducatifs, maisons des lycéens). Des dispositifs extrascolaires offrent également des opportunités d'expérimenter la vie associative, la représentativité locale et l'entrepreneuriat. Les associations d'éducation populaire, comme les Francas ou la Ligue de l'Enseignement, complètent ces actions en renforçant l'engagement citoyen. Les projets initiés par les élèves ou le personnel éducatif développent des compétences comme la responsabilité et l'engagement. Pour favoriser cet apprentissage, il est crucial que l'École s'appuie sur son territoire d'implantation, qui est celui de la vie quotidienne des élèves, des familles et des partenaires, et pour cela :

- Inciter les établissements à définir des outils de partage des compétences et des pratiques citoyennes des élèves, pour soutenir une réflexion et des prises de conscience collectives.
- Évaluer et valoriser ainsi l'entraide et la coopération entre élèves à travers des projets de groupe.
- Former les élèves à une utilisation citoyenne des réseaux sociaux : intégrer des formations sur l'utilisation éthique et responsable du numérique pour promouvoir l'engagement citoyen, la solidarité, et la communication respectueuse.
- Mettre en place des fonds d'initiative citoyens au sein des établissements et organiser des commissions d'élèves pour les répartir entre différents projets portés *par* et *pour* les élèves.
- Instituer un dialogue régulier entre professionnels et partenaires de l'École, à l'échelle et sous contrôle des établissements scolaires.

R16. Favoriser la connaissance mutuelle des différents acteurs et leur complémentarité au service de l'enfant et de l'élève

Les opportunités d'apprendre sont présentes à tous les niveaux et dans tous les milieux de vie des enfants et des jeunes. Elles sont encadrées par des personnels variés : enseignants, animateurs ou intervenants divers, et relèvent de logiques différentes. Quand elles sont potentiellement liées aux disciplines scolaires, ce sont souvent les enfants et les jeunes eux-mêmes qui doivent faire le lien entre ces différents moments de la journée ou de la semaine dans et hors de l'École. Une vision d'ensemble de la part des encadrants est nécessaire pour éviter de placer certains enfants et jeunes dans des situations d'inégalité. L'échelon des établissements semble le mieux placé pour coordonner les actions, surtout si c'est dans l'École que se trouve l'instance chapeautant les opérations. Il s'agit ici de :

- Rendre visibles les partenaires et les ressources du territoire (mairie, associations, associations de prévention...); s'appuyer sur les référents départementaux de continuité éducative.
- Intégrer le ou la responsable du périscolaire au conseil d'école dans le premier degré. Dans le second degré, associer des partenaires périscolaires et associatifs aux instances des établissements scolaires (comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement, conseil école-collège, liaison collège-lycée). Contribuer ainsi à clarifier les rôles de ces partenaires et des professionnels ancrés dans l'établissement.
- Favoriser la coopération entre personnels des écoles et des établissements et ceux des équipes d'animation (partage de projets), en s'appuyant sur les PEdT.
- Articuler les différents dispositifs autour des mêmes objectifs et avec l'ensemble des acteurs éducatifs (cités éducatives, parcours de réussite éducative, contrats locaux d'accompagnement scolaire...)
- Concevoir des espaces de réflexion et de travail entre les acteurs de l'École, le mouvement associatif, les parents et les collectivités, sur des problématiques communes ou transversales.

D. Former les élèves à prendre conscience des écarts entre attentes scolaires et attentes sociales

Les nouveaux savoirs posent à nouveaux frais une ancienne question : comment faire progressivement passer les élèves de ce qu'ils savent ou croient savoir, à ce qu'ils auraient intérêt à savoir en fin de compte et en réalité ? L'écart est souvent grand entre une aspiration spontanée et les conditions de sa réalisation. Comment l'École peut-elle et doit-elle transiger entre volontarisme et réalisme, défaut et excès de guidage, injonction à l'invention de soi et à la soumission raisonnée ? La recherche montre que les jeunes peuvent ressentir cette difficulté, et la vivre comme une imposture ou une fatalité. À nouveaux risques, nouveaux défis : comment ne rien sacrifier, ni le droit des élèves à choisir ce qu'ils espèrent devenir, ni les horizons nouveaux que leurs apprentissages peuvent leur faire involontairement découvrir ?

1. Clarifier le rôle de l'École dans la distribution des savoirs et des positions sociales

Deux positions sont difficilement tenables : soit l'École assume seule la responsabilité d'affecter chaque élève à une place dans la hiérarchie des fonctions sociales, ce qui transforme l'apprentissage scolaire en une compétition axée sur la rentabilité ; soit elle délègue cette tâche au marché du travail, ce qui conduit à la dévalorisation de ses diplômes. Il est donc nécessaire de trouver un compromis entre les critères de classement propres à l'École et ceux du monde extérieur.

R17. Mettre en place dans l'École une évaluation au service de l'apprentissage des élèves

L'évaluation scolaire, souvent perçue comme anxiogène, doit devenir un levier positif en intégrant la notion de bien-être des élèves (basé sur une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève) et en s'appuyant sur une collaboration respectueuse entre toutes les parties prenantes¹¹.

R18. Développer des programmes collaboratifs avec des associations, entreprises ou institutions locales pour la découverte des métiers

Pour être complète, la formation scolaire ne peut pas s'enfermer dans l'École. L'orientation non plus, sans quoi les élèves découvrent bien trop tard, et sans le soutien des enseignants, les écarts entre exigences scolaires et sociales de pensée et de comportement. Par des actions conduites sous l'initiative et le contrôle des personnels intégrant davantage la collectivité tout en valorisant des valeurs de partage, d'entraide et de solidarité, l'École peut devenir un véritable moteur de formation citoyenne et professionnelle pour tous les jeunes. Pour cela, il est nécessaire de :

- Considérer plus résolument la découverte des métiers comme une mission de l'enseignement public.
- Prendre en charge l'organisation des stages : l'École doit organiser les stages d'exploration du monde économique et professionnel pour éviter que les élèves découvrent trop tard et sans sa protection les écarts entre exigences scolaires et sociales.
- Fédérer les ressources humaines et augmenter le nombre de postes de psychologues spécialisés en éducation-développement-orientation pour accompagner efficacement les élèves dans leur parcours.

¹¹ Conférence de consensus du Cnesco (2022) sur l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves : <https://www.cnesco.fr/fr/evaluation-en-classe/>

2. Former les élèves à la compréhension et l'interrogation des rapports entre ressources culturelles et pratiques sociales

L'École entretient un rapport bivalent avec le monde du travail : d'un côté, elle s'emploie à en éloigner les élèves le plus longtemps possible ; de l'autre, elle tente d'y confronter assez tôt les jeunes pour développer leurs connaissances dans ce domaine et leurs possibilités d'orientation. Les inégalités augmentent quand les moins bons élèves sont orientés très tôt – même voire surtout si c'est inconsciemment – vers le monde du travail. Un meilleur équilibre devrait permettre à chacun de mieux comprendre et d'interroger les rapports entre ressources culturelles et pratiques sociales, statut des savoirs et activités professionnelles.

R19. Tisser des liens entre les apprentissages scolaires et la vie adulte dès le premier degré

Les langues et les mathématiques peuvent être enseignées au tableau, mais aussi en lien avec leur utilisation par les adultes. Les sciences naturelles et humaines éclairent nos pratiques de consommation, soin, habitation ou transport. Les disciplines artistiques et sportives établissent des ponts entre cultures populaires et académiques. Les outils numériques et activités manuelles se complètent pour réaliser des projets. L'École maternelle, chargée d'amener les élèves à « explorer le monde », limite encore cette exploration à des notions comme le temps, l'espace ou le vivant. Repenser les programmes sous cet angle pourrait renouveler la culture commune, tant dans son partage par la population que dans son étude par l'institution.

- Rédiger les programmes scolaires de manière plus équilibrée, en considérant le « monde à explorer » *via* l'École dans toutes ses dimensions, y compris sociales, économiques, techniques, productives, laborieuses.
- Valoriser et étudier les activités exercées par les parents et les milieux sociaux de tous les élèves, pour que chacun apprenne à connaître et reconnaître la contribution essentielle de tous les métiers à la prospérité collective (et pas seulement en période de pandémie).

3. Aider tous les élèves à identifier l'impact des capacités transversales dans leur vie

La porosité entre les nouveaux savoirs juvéniles et les apprentissages scolaires peut brouiller les lignes de démarcation entre ce qui est requis pour réussir en classe et en dehors. Apprendre à se repérer et s'orienter dans la vie devrait être un processus continu et intégré tout au long du parcours éducatif, non une simple étape finale. Choisir en connaissance de cause ne se limite pas à une décision ponctuelle, mais englobe des bifurcations successives qui gagnent à être collectivement appréhendées. Les élèves devraient en particulier tous pouvoir identifier et mesurer l'impact des capacités transversales dans la vie en général, la vie professionnelle en particulier.

R20. Sensibiliser les élèves à l'importance des capacités transversales dans leur scolarité dès l'école élémentaire

Les capacités transversales occupent une place déterminante dans les processus d'orientation. D'une part, elles sont susceptibles d'affecter les ambitions scolaires ou les choix d'orientation scolaire des élèves. D'autre part, le travail fourni par un élève, son autonomie et son comportement au sein de l'école et de la classe peuvent impacter les décisions d'orientation. Il est donc essentiel d'explicitier auprès des élèves l'importance de ces capacités, en prenant appui sur leur travail scolaire pour les sensibiliser les élèves aux attentes sociales relatives aux manières d'interagir et de travailler au sein de l'école.

- Développer des projets incitant les élèves à confronter leurs manières de travailler et à juger le travail collectivement réalisé pour former des citoyens éclairés.
- Organiser des ateliers périodiques dédiés à la visibilisation et la prise de conscience des capacités transversales comme la communication, la gestion des conflits, la coopération et l'écoute active, et de ce qu'elles supposent d'acceptation mais aussi d'interrogation des normes de travail en vigueur dans l'École.
- Associer l'ensemble des personnels scolaires à cette démarche, en particulier dans le cadre des enseignements disciplinaires, les familles et les acteurs des temps périscolaire et extrascolaire.
- Renforcer la mission de conseil à l'orientation scolaire et professionnelle des psychologues de l'Éducation nationale, notamment pour favoriser le développement de l'autonomie et de l'esprit critique des élèves.

R21. Associer l'ensemble des acteurs de l'éducation dans la connaissance de l'importance des capacités transversales dans l'orientation

Les bénéfices du développement des capacités transversales chez les individus sont particulièrement intéressants tant pour les individus eux-mêmes dans leur parcours de vie et leur parcours professionnel que pour la société à un niveau plus macro. Par exemple, la persévérance, l'estime de soi, la prise de risque et la communication ont un effet positif sur le salaire. Il est donc nécessaire d'informer les élèves de l'importance de ces capacités dans le monde professionnel, et de leur faire découvrir comment elles peuvent vivre en situation de travail. Dans l'animation des échanges et des réflexions entre les partenaires du système éducatif, les parents, les jeunes, les décideurs locaux et les responsables économiques, les centres d'information et d'orientation jouent un rôle central dans cette démarche collective à mettre en œuvre à partir du collège pour :

- Solliciter l'implication active de tous les élèves dans la co-construction des parcours d'orientation, pour que tous concourent à renforcer l'autonomie et la capacité de réflexion critique de chacun.
- Intégrer la prise en compte des capacités transversales dans une démarche d'orientation pour tous les élèves, permettant ainsi une meilleure compréhension des enjeux professionnels et une valorisation équilibrée des différentes formes de savoirs et de compétences.

- Préparer les élèves à l'observation de ces capacités durant les stages de 3^e et de 2nde pour mieux les aider à comprendre les attentes du monde économique et professionnel.
- Articuler cette démarche collective avec un instrument de type « mur » multimédia collaboratif¹² pour aider les élèves et les adultes à visualiser des ressources et à fixer des objectifs.

R22. Faire découvrir aux élèves la place des capacités transversales dans les programmes de formation de l'enseignement supérieur

Les capacités transversales (responsabilité, adaptabilité, attitude positive, travail d'équipe) sont désormais présentes dans des programmes de formation de l'enseignement supérieur, comme dans ceux des élèves-ingénieurs par exemple. Leur développement est attendu par les employeurs comme par les étudiants. Il serait donc pertinent à partir de la classe de seconde de :

- Informer les élèves de l'existence de compétences transversales dans des programmes de l'enseignement supérieur et des manières de les développer dans ces programmes.
- Compléter cette information par des stages de découverte dans des universités ou des écoles, ou par des rencontres avec des étudiants.

E. Accompagner et former les professionnels à la prise en compte active et critique des évolutions culturelles

Si l'École veut appréhender activement les évolutions culturelles de son environnement, elle a intérêt à tisser des liens entre les transformations sociales, les ruptures technologiques et écologiques, les questions qu'elles posent dans l'espace public, et ses manières de travailler. Cela implique sans doute de nouveaux objets de formation, mais aussi des démarches participatives, en réseau, concertées entre collègues.

1. Dynamiser la formation initiale et continue pour en faire un outil professionnalisé de veille sur les changements culturels

Les évolutions sociétales entraînent une demande croissante d'intégrer de nouveaux savoirs dans l'éducation, notamment par le biais de la formation initiale et continue des enseignants. Si celles-ci ne peuvent pas tout, elles ont leur rôle à jouer dans la préparation critique de l'avenir. De ce point de vue, la formation des personnels peut et doit servir de veille professionnalisée sur les changements culturels tels que l'École peut les accompagner, autant en les intégrant qu'en s'y opposant puisque ce rôle est de toujours les questionner.

¹² Un mur collaboratif « est un tableau virtuel sur lequel vous pouvez épingler des idées, des suggestions, des liens, des images ou des vidéos. Il permet d'aider à la visualisation d'un ensemble d'idées, notamment lors d'un travail de groupe ou une session de "brainstorming". Il peut servir pour rassembler dans un même document l'ensemble des documents d'une séance ou d'une séquence. » Voir : https://drane.ac-lyon.fr/spip/IMG/scenari/adminENTlaclasse/co/4-0-fichiers_mur_collaboratif.html

R23. Prendre appui sur la recherche et l'état des savoirs afin de dégager les besoins de formation en relation avec les évolutions sociétales

La recherche pointe la faiblesse de la formation des enseignants français face aux défis que prétendent relever les « éducations à ». Leur importance est pourtant cruciale pour atteindre les Objectifs de développement durable (ODD) qui visent une éducation de qualité et équitable pour tous, tout au long de la vie. Une vision centrée sur les seules capacités transversales est cependant trop souvent déconnectée des objectifs de citoyenneté et des enjeux d'éducation au développement durable (EDD). Les mesures à mettre en œuvre pour prévenir ce biais seraient les suivantes :

- Évaluer précisément les besoins de formation des enseignants en fonction des évolutions sociétales et des réalités du terrain par une étude nationale, et adapter les formations.
- Créer des groupes de travail réunissant enseignants et chercheurs pour coconstruire des contenus pédagogiques adaptés aux attentes actuelles.
- Préparer les enseignants à une éducation inclusive¹³ et aux enjeux du développement durable et de la citoyenneté. Intégrer leurs retours d'expérience, via des séminaires participatifs et un appui sur les associations professionnelles, est essentiel pour une amélioration continue.
- Développer et soutenir des recherches-actions *via* des projets qui articulent les transformations sociales avec les réalités pédagogiques, en intégrant les enseignants comme acteurs centraux de cette réflexion.
- Mettre en place des observatoires de pratiques éducatives, pour suivre l'évolution des besoins et des pratiques en lien avec les attentes sociétales. Cela permettrait d'adapter progressivement et légitimement la formation des enseignants tout en assurant à l'École une maîtrise durable des enjeux qui la concernent, au-delà des clivages et alternances politiques.
- Instaurer des partenariats avec des laboratoires de recherche pour analyser les impacts des évolutions sociétales sur les pratiques éducatives.

R24. Intégrer les nouvelles technologies de façon plus réactive dans la formation continue des personnels

Face aux défis technologiques actuels, la formation numérique des enseignants reste insuffisante pour améliorer leur propre niveau de compétences techniques et celui des élèves, en particulier dans les milieux modestes. Elle doit notamment alerter sur les biais des IA génératives et la prolifération des robots conversationnels, soulignant la nécessité d'un

¹³ La charte de programmes rappelle que « les savoirs enseignés à l'école doivent relever du caractère inclusif de l'école et bénéficier à la totalité des élèves ; ces savoirs ne sauraient être définis d'une façon telle que leur enseignement nécessiterait en permanence pour tel ou tel élève des aides ou compensations extérieures à la classe »

développement de la métacognition et de la littératie numérique pour en comprendre les mécanismes. Les mesures à mettre en œuvre sur cette base seraient les suivantes :

- Recenser des besoins en compétences numériques pour mettre à jour les référentiels de compétences des enseignants afin d’aligner les activités scolaires avec les besoins réels des élèves et les évolutions technologiques. Intégrer ces compétences dans les disciplines enseignées.
- Développer une formation continue au numérique pour les enseignants, avec des modules adaptés à leurs besoins, liés aux pratiques pédagogiques, et des parcours progressifs soutenus par des ressources accessibles et actualisées.
- Former les enseignants, toutes disciplines confondues, à des approches permettant aux élèves de réfléchir sur leur usage des outils numériques, leurs biais cognitifs et leur rapport à l’information. Cette formation inclura des modules sur le fonctionnement des algorithmes et leur rôle dans la désinformation.
- Intégrer des technologies émergentes dans la formation des enseignants afin qu’ils puissent accompagner les élèves, avec des exemples concrets à expérimenter dans les cours.
- S’assurer que les formations numériques comprennent une composante présentielle pour offrir un soutien direct et renforcer la motivation des enseignants.
- Proposer des ressources éprouvées pour simplifier l’intégration des technologies numériques dans les classes.

2. Engager l'École et ses personnels à former les élèves à leur intégration sociale et leur apprentissage de normes collectives

L'École ne doit pas simplement suivre les changements ni se replier sur elle-même, mais choisir avec lucidité ce qui mérite d'être enseigné. Pour cela, enseignants et élèves doivent apprendre à faire preuve de discernement, c'est-à-dire à réfléchir et à juger avec recul, sans peur ni idées toutes faites.

R25. Intégrer dès la formation initiale des futurs professionnels de l'éducation une réflexion critique sur les capacités transversales afin de mieux les comprendre et les enseigner

Il est indispensable de systématiser la formation à des capacités plurielles, interconnectées, qui participent au bien-être physique, mental, social dans le cursus initial des futurs professionnels de l'éducation. Elles permettent de réagir positivement à l'environnement et favorisent le pouvoir d'agir. Les mesures à mettre en œuvre consisteraient à :

- Intégrer la formation critique à l'enjeu des capacités transversales à des unités de formation consacrées à des grandes questions elles-mêmes transversales, comme l'éducation au développement, la santé ou la citoyenneté.

- Interroger l'importance, les limites et/ou les dangers des capacités transversales dans l'ensemble du parcours éducatif des élèves en les intégrant aux formations disciplinaires des enseignants.
- Dans le cadre de la formation des futurs enseignants, faire connaître la problématique des capacités transversales pour favoriser la recherche collective de leurs liens avec les entrées disciplinaires (par exemple, lesquelles seraient en jeu lorsqu'il s'agit de travailler l'expression orale ou les sports collectifs ?)

R26. Accompagner et soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques combinant l'explicitation et la mobilisation des savoirs

Les *curriculums* de formation (des élèves et des enseignants) courent toujours deux risques symétriques : se réduire à l'exposé de savoirs vite oubliés car trop peu mobilisés et mobiliser ces savoirs trop implicitement, en escamotant la nécessité de les expliciter. Poser ce diagnostic, c'est aussi interroger la division assez française du travail entre les enseignants « donnant cours » et la « vie scolaire ». Rééquilibrer ce partage pourrait demander de :

- Donner plus d'importance dans la formation des enseignants à un apprentissage expérientiel des élèves, passant par la compréhension des faits passés, l'analyse des situations vécues, des échanges et des partages d'expérience, les écarts sociaux, par le biais notamment des communautés apprenantes.
- Soutenir une formation progressive sur le long terme, dispensée par des formateurs experts dans leur domaine, en s'appuyant sur des programmes de développement de pratiques pédagogiques combinant l'explicitation et la mobilisation des savoirs.
- Évaluer l'impact pédagogique de ces formations en complétant l'évaluation standardisée des acquis des élèves par des indicateurs mesurant leur engagement dans des projets.

3. Rassembler les expertises en éducation pour mieux anticiper

En définitive, il est essentiel que l'École, quoi qu'elle pense des évolutions culturelles, ne les subisse pas passivement. Sa responsabilité mais aussi son besoin de réassurer son travail impliquent qu'elle agisse résolument, qu'elle anticipe les problèmes qui pourraient se poser, qu'elle fédère autour d'elles les professionnels et les partenaires de bonne volonté.

R27. Encourager l'interconnaissance des métiers et le décroisement des pratiques pour améliorer la prise en charge globale des élèves

Dans le contexte éducatif actuel, la formation des professionnels doit évoluer pour répondre à la complexité croissante des besoins des élèves, qui évoluent dans un monde fragmenté où temps scolaires, périscolaires et familiaux s'entrelacent sans coordination. Cette situation reflète une méconnaissance mutuelle, d'une part entre les personnels au sein d'un même établissement, d'autre part entre les équipes éducatives, les autres intervenants et les familles, l'ensemble limitant une prise en charge globale des élèves. Si les jeunes de milieux favorisés parviennent à relier ces différents espaces grâce à leur environnement familial, ceux de milieux défavorisés

rencontrent plus de difficultés. Pour mieux accompagner tous les élèves dans l'acquisition des savoirs et compétences nécessaires, il est indispensable de renforcer la formation initiale et continue des professionnels en travail collaboratif, communication interprofessionnelle et coordination des actions. Il s'agirait en particulier de :

- Renforcer la professionnalisation des acteurs éducatifs par une formation adaptée et continue, soucieuse de la prise en charge globale et cohérente des apprentissages des élèves.
- Développer des parcours de formation qui favorisent la connaissance mutuelle des rôles et missions des différents professionnels, tout en mettant l'accent sur les compétences en travail collaboratif, en gestion des dynamiques collectives et en accompagnement des jeunes dans leurs divers environnements.
- Professionnaliser les assistants d'éducation en élaborant des parcours de formation et de carrière pour conforter leur place dans la communauté éducative et leurs contributions.
- Professionnaliser les équipes d'animation : informer et former les intervenants périscolaires sur le fonctionnement de l'École et favoriser les échanges entre les différents professionnels.

R28. Former les enseignants au développement de l'esprit critique et de l'apprentissage réflexif

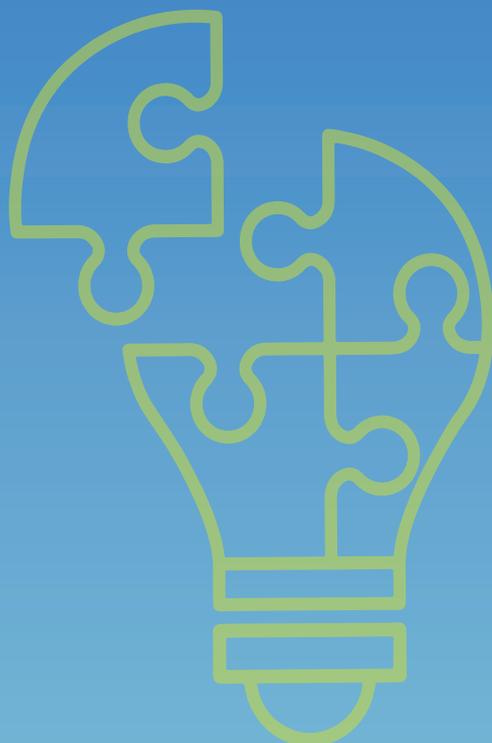
Le développement de l'esprit critique et de l'apprentissage réflexif chez les élèves nécessite une formation approfondie des enseignants. La recherche met en avant l'urgence de les rendre conscients de la logique (et des biais) des algorithmes, et plus largement du modèle économique des plateformes numériques, en lien avec les inégalités socio-économiques qu'elles engendrent. Elle souligne la nécessité d'aider les élèves à dépasser leurs intuitions premières pour construire de nouvelles représentations cognitives. Elle plaide pour l'intégration d'outils scientifiques critiques permettant aux élèves d'analyser les enjeux sociétaux et environnementaux. Elle insiste enfin sur la formation des enseignants aux processus cognitifs afin qu'ils puissent mieux accompagner leurs élèves dans le développement de l'esprit critique et de l'apprentissage réflexif. Les mesures à mettre en œuvre sur cette base seraient les suivantes :

- Former les enseignants, toutes disciplines confondues, à analyser l'environnement informationnel des élèves en privilégiant l'esprit critique plutôt que le jugement moral. Les sensibiliser aux intentions des producteurs de contenus, notamment violents, afin de renforcer leur regard critique et d'encourager l'empathie envers les victimes de harcèlement ou de violence scolaire.
- Former les enseignants à identifier les conceptions initiales des élèves, afin de les prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques. Les aider à dépasser leurs

biais cognitifs et favoriser des apprentissages plus profonds, comme le suggère par exemple la Commission « Écrans » *via* la mallette de la co-éducation.¹⁴

- Outiller les professionnels avec des ressources permettant d'accompagner les parents dans leur rôle de médiateurs à l'éducation informationnelle et numérique des élèves.
- Intégrer l'apprentissage métacognitif dans la formation disciplinaire afin d'amener les élèves à prendre conscience de leurs démarches d'apprentissage et à expliciter leurs raisonnements.

¹⁴ Voir <https://www.education.gouv.fr/la-mallette-des-parents-au-numerique-323786>



le **cnam**
cnesco

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS
41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS
06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net
www.cnesco.fr

Cette conférence de consensus a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



cnesco.fr



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco](#)



[@cnesco.bsky.social](#)