

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

NOUVEAUX SAVOIRS ET NOUVELLES COMPÉTENCES DES JEUNES

Quelle construction dans et hors de l'école ?



DOSSIER DE SYNTHÈSE

LES 5 ET 6 NOVEMBRE 2024

#CC-NOUVEAUX-SAVOIRS-NOUVELLES-COMPETENCES



En partenariat avec :



Nouveaux savoirs nouvelles compétences : quelle construction dans et hors de l'école ?

Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), en partenariat avec l'Ifé-ENS de Lyon, Réseau Canopé et le réseau des Inspé, a organisé sa huitième conférence de consensus intitulée « **Nouveaux savoirs et nouvelles compétences : quelle construction dans et hors de l'école ?** » les 5 et 6 novembre 2024, au lycée Paul Bert (Paris).

Cette conférence s'est tenue sous la présidence d'Anne Cordier, professeure en sciences de l'information et de la communication à l'université de Lorraine et de Cédric Fluckiger, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Lille.

Le jury de la conférence, composé d'acteurs de la communauté éducative, a été présidé par Olivier Maulini, professeur ordinaire de l'université de Genève.

À cette occasion, le Cnesco publie un **dossier de ressources complet** sur la thématique :

- les **recommandations du jury de la conférence** ;
- **1 rapport scientifique de cadrage** ;
- **1 panorama international** ;
- **1 contribution thématique** portant sur les relations entre les savoirs de l'école et les savoirs du monde ;
- des **présentations d'experts** (sous forme de notes, diaporamas et vidéos).

Dossier de synthèse

Mars 2025

le **cnam**
cnesco

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Florin, A., Tricot, A., Chesné, J.-F. & Simonin-Kunerth, M. (2025). *Dossier de synthèse : Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : quelle construction dans et hors de l'école ?* Cnesco-Cnam.

Ce document s'inscrit dans une série de ressources publiées par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes.**

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr

Publié en mars 2025

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay Lussac, 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net – 06 98 51 82 75

Sommaire

ÉDITO D'AGNÈS FLORIN ET D'ANDRÉ TRICOT p. 6

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU JURY p. 10

CE QU'IL FAUT RETENIR p. 18

EN FRANCE, LE MANQUE DE CONTINUITÉ ÉDUCATIVE ENTRAVE
L'INTÉGRATION DES NOUVEAUX SAVOIRS ET DES NOUVELLES
COMPÉTENCES À L'ÉCOLE p. 21

LES DERNIÈRES ENQUÊTES NATIONALES ET INTERNATIONALES
RÉVÈLENT QUE L'ÉCOLE FRANÇAISE PEINE À PRENDRE EN
COMPTE LES GRANDS ENJEUX CONTEMPORAINS p. 35

LA RECHERCHE INVITE L'ÉCOLE À FAIRE AVEC CE QUE SONT
ET CE QUE FONT LES ÉLÈVES p. 60

PROJETS INNOVANTS p. 68

Édito d'Agnès Florin et d'André Tricot



Ouvrir l'École aux nouveaux savoirs et aux compétences des jeunes, pour contribuer à la réduction des inégalités sociales et culturelles

“

En France, la charte des programmes de l'Éducation nationale¹ (avril 2014) rappelle que « les savoirs enseignés à l'école doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde ». Plusieurs indicateurs confirment que les savoirs scolaires remplissent bien cette mission. Par exemple, **la maîtrise des savoirs scolaires est un très bon prédicteur de la rapidité de l'accès à l'emploi et de la qualité de celui-ci**, comme le révèlent les enquêtes du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). Ces enquêtes montrent aussi que **la non-maîtrise des savoirs scolaires est de plus en plus pénalisante**.

Le monde évolue, et les savoirs scolaires avec lui

Le monde évolue et les savoirs scolaires doivent évoluer avec lui pour continuer

d'aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde.

La question devient ainsi : quels nouveaux savoirs, quelles nouvelles compétences doivent être enseignés à l'école pour se repérer dans ce nouveau monde ? Comment l'École peut-elle soutenir le développement global des jeunes et les préparer à s'intégrer dans le monde professionnel actuel et futur ? Par ailleurs, **face aux mutations contemporaines et à des pratiques qui se déploient en dehors d'elle, l'École comme institution de savoirs est nécessairement interrogée**. Dès lors, comment les élèves établissent-ils des liens entre les savoirs acquis à l'école et ceux appris hors de l'institution ? Et quel rôle l'École peut-elle ou doit-elle jouer dans la construction de ces liens ? C'est à l'ensemble de ces questions que la **conférence de consensus du Cnesco**, organisée les 5 et 6 novembre 2024, a voulu répondre.

¹<https://www.education.gouv.fr/charte-relative-l-elaboration-la-mise-en-oeuvre-et-au-suivi-des-programmes-d-enseignement-ainsi-qu-5714>

Entre « éducation à » et savoirs scolaires traditionnels : tensions dans l'École

Depuis une quarantaine d'années en France, **l'émergence de nouveaux savoirs scolaires, notamment sous la forme d'« éducation à » ou de parcours**, occupe une place particulière à l'école, **bien qu'ils soient souvent perçus comme moins légitimes que les disciplines scolaires plus anciennes**. Les « éducations à », conçues pour développer le pouvoir d'agir des jeunes, peuvent trouver leur place dans des disciplines plus ouvertes aux innovations, mais **moins valorisées pour la réussite scolaire et les évaluations qui comptent dans le parcours scolaire**. En effet, **la forme scolaire et les savoirs scolaires traditionnels, organisés en disciplines, résistent**, alors que le monde n'est pas disciplinaire ; ils laissent peu de place aux nouveaux savoirs, leur imposant un long parcours avant d'atteindre la légitimité scolaire. Pourtant, des chercheurs ont montré que dans certaines disciplines (comme la littérature ou l'éducation musicale), l'évolution des savoirs scolaires peut, lors de l'étude de telle ou telle œuvre par exemple, se synchroniser avec l'évolution des cultures.

Ces nouveaux savoirs scolaires peuvent trouver leur place aussi dans une approche curriculaire qui risque elle-même d'être source de difficultés pour les élèves les moins favorisés, ceux qui ont moins de connivence avec l'École. Parce que **l'articulation des savoirs, des différents fragments du temps d'école, est souvent laissée à la responsabilité des élèves**, qui doivent être capables de « synthèse » (trouver un point commun à différentes activités) et de « traduction » (pour passer d'une logique à une autre) comme l'a bien décrit l'un des experts. On est, là aussi, au cœur des inégalités sociales de réussite entre les enfants.

L'intégration des savoirs « naïfs » à l'École : un enjeu pour l'inclusion et la réduction des inégalités

Les savoirs scolaires et l'évolution du monde entretiennent donc des relations assez complexes, mais un autre niveau de complexité doit être considéré : les élèves ne sont pas des pages blanches sur lesquelles on peut simplement inscrire de nouveaux savoirs. **Ils construisent des savoirs en dehors de l'école, souvent considérés comme « naïfs » ou « intuitifs »**. Au contraire, la charte des programmes précise que « les savoirs enseignés à l'école participent de l'ambition d'une recherche de vérité. Celle-ci, diverse selon les champs de savoir, se fonde sur une démarche rationnelle. Elle est régulièrement mise à jour et se distingue de l'opinion et du préjugé ». Jusqu'à ces vingt dernières années, l'hypothèse de travail de l'école était que les savoirs scolaires pouvaient corriger puis remplacer les savoirs naïfs des élèves. Cependant, la conférence de consensus montre qu'il n'en est rien : **les savoirs scolaires, même quand ils sont bien appris, co-existent avec les savoirs intuitifs**. Au mieux, les élèves peuvent apprendre que les deux registres du savoir existent et que dans certaines situations, les savoirs scolaires sont plus pertinents/efficaces que les savoirs naïfs.

Si la construction des savoirs scolaires ne fonctionne donc pas comme une gomme, alors la prise en compte des savoirs naïfs devient un enjeu majeur. S'intéresser aux savoirs des jeunes, c'est peut-être commencer par considérer qu'ils ne sont pas toujours aussi naïfs qu'on pourrait le croire. Les adultes considèrent souvent les cultures enfantines et adolescentes comme inférieures, en les dévalorisant, dans une forme « d'infantisme », traduction de « *childism* », terme critique développé dans

les sciences sociales nord-américaines depuis les années 70, pour identifier les préjugés des adultes, fondés sur l'âge et la discrimination à l'égard des enfants et des jeunes, de leurs savoirs et de leurs compétences. Dans d'autres contextes pourtant, ces mêmes adultes savent que juger sans connaître est l'apanage des imbéciles. **S'intéresser aux savoirs des jeunes, c'est aussi admettre que ces savoirs (ainsi que les jeunes eux-mêmes) sont extrêmement différents les uns des autres.**

Bref, être curieux des savoirs des jeunes ne constitue pas un luxe. C'est simplement une nécessité. La charte des programmes rappelle encore que « les savoirs enseignés à l'école doivent relever du caractère inclusif de l'école et bénéficier à la totalité des élèves ». Si l'on ne peut pas construire des savoirs à l'école sans tenir compte de ceux construits en dehors, alors **c'est bien à une grande diversité des savoirs et des cultures qu'il faut s'intéresser. C'est à ce prix que les inégalités sociales peuvent ne pas s'aggraver à l'École.** Et c'est bien là un des apports majeurs de la conférence de consensus du Cnesco : en France, **le manque de continuité éducative entre les différents contextes d'apprentissage est source d'inégalités scolaires**, malgré la pléthore de dispositifs destinés à lutter contre cette discontinuité (discontinuité qui n'est pourtant pas une fatalité, comme le montrent plusieurs exemples internationaux).

Développement durable, numérique et compétences socio-émotionnelles : l'enjeu de leur intégration dans l'École

Le choix de trois thématiques (développement durable, numérique, compétences socio-émotionnelles ou *soft skills*) par la conférence de consensus pour

étudier la construction des savoirs des jeunes à l'école et en dehors, est tout sauf innocent. Ces trois thématiques ont permis d'illustrer trois points fondamentaux :

- **L'éducation au développement durable n'est pas qu'un nouveau savoir.** Les objectifs de développement durable des Nations unies pour l'agenda 2030, notamment pour l'éducation, datent de 2015 ; c'est une invitation à repenser profondément la forme scolaire. D'ailleurs, **les élèves français sont sensibles à la question du développement durable, et se disent prêts à s'engager dans des actions de protection de l'environnement**, dans et en dehors de l'école, **mais l'École leur offre encore peu d'occasions pour le faire.**
- **Le numérique ne pose pas de problème de légitimité des savoirs** (le besoin de formation et d'éducation est très bien reconnu), **il pose un problème de vitesse** ; si pendant des décennies, les savoirs scolaires se sont mal accommodés de la vitesse, cela ne semble plus possible aujourd'hui, l'enjeu est trop important. **Les élèves français ont moins d'occasions que leurs camarades européens d'apprendre comment utiliser internet ou débusquer des messages frauduleux, et leurs enseignants se sentent peu efficaces pour les y aider.**
- **Les compétences psychosociales (ou *soft skills*) ne sont pas des nouvelles compétences ; c'est la prise de conscience de leur importance, tant à l'école que dans la formation des adultes, et leur impact sur l'accès à l'emploi, qui est récente.** Intégrées depuis 2015 par l'Éducation nationale dans le socle commun de connaissances,

de compétences et de culture, elles semblent **encore ignorées par nombre d'acteurs de l'éducation et peu intégrées dans la formation des enseignants**. Le passage de la prise de conscience à un enseignement efficace de ces compétences psychosociales n'est pas aisé...

Les contributions des experts et les rapports du Cnesco ont permis de soulever la question de la construction des savoirs des jeunes, tant à l'École qu'en-dehors, mais également de bien la documenter, en France et à l'étranger. Les recommandations du jury, établies de manière indépendante des experts et du Cnesco, proposent **des pistes d'actions, parfois très concrètement liées au quotidien de la classe, mais elles interpellent aussi les politiques publiques d'éducation et le législateur**. On ne pouvait guère en attendre moins pour un sujet aussi crucial.



Agnès Florin

Responsable du Cnesco
Professeure émérite en psychologie de
l'enfant et de l'éducation à Nantes Université

André Tricot

Responsable du Cnesco
Professeur de psychologie cognitive à
l'université Paul Valéry Montpellier 3

Synthèse des recommandations du jury de la conférence

Des recommandations pour une meilleure circulation des nouveaux savoirs et des nouvelles compétences entre l'École et son environnement

Les recommandations ont été rédigées par le jury de la conférence de consensus « Nouveaux savoirs et nouvelles compétences : quelle construction dans et hors de l'école ? » qui s'est tenue les 5 et 6 novembre 2024. Ce jury était constitué de 20 acteurs de terrain (enseignants, parents d'élèves, personnels de direction, conseillers pédagogiques, inspecteurs, formateurs, psychologue de l'éducation nationale, élèves) ; il était présidé par Olivier Maulini, professeur ordinaire de l'université de Genève.

Ces recommandations s'appuient sur un diagnostic établi par le Cnesco à partir des travaux des experts sollicités pour la conférence et sur des principes généraux présentant les grandes orientations qu'il paraît souhaitable, selon le jury, de donner pour une meilleure circulation des nouveaux savoirs et des nouvelles compétences entre l'École et son environnement. Ces recommandations sont structurées par 5 axes : (1) la confrontation entre les savoirs de l'école et les évolutions du monde, (2) les ponts entre le travail scolaire et les pratiques culturelles hors de l'institution, (3) le renouvellement des partenariats éducatifs, (4) l'orientation progressive des élèves, (5) l'accompagnement et la formation des professionnels.

Sept grands principes fondent et traversent l'ensemble des recommandations du jury

1) 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.

2) 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.

3) 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.

4) Tisser des liens sans tabou ni naïveté : les liens que l'École peut vouloir ou croire 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.

5) 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.

6) 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.

7) Confirmer le projet scolaire en le renouvelant : c'est en tissant des liens renforcés et dynamisés entre l'École et son environnement que ce projet historique peut et devrait se confirmer en se renouvelant.

Axe 1 – Confronter les savoirs scolaires aux évolutions du monde, et réciproquement

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

- **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.**
- **Prévoir et financer dans les collèges et les lycées des temps de concertation dédiés pour les enseignants afin de concevoir et de coordonner les projets interdisciplinaires.**

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

- **Mettre en œuvre des projets collaboratifs abordant des enjeux contemporains :** 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 des élèves dans leurs pratiques quotidiennes**, en complément du cadre de référence des compétences numériques (CRCN).

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

- **Réviser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour mieux expliciter les capacités transversales et en étendre la portée.** 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.** 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.

Axe 2 – Créer des ponts entre le travail scolaire et les (nouvelles) pratiques culturelles hors de l’École

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

- **Aménager les emplois du temps des élèves afin de consacrer une demi-journée par semaine à des activités sportives, culturelles ou citoyennes.**
- **Généraliser des espaces d’atelier (*makerspace, fablab...*) dans les établissements scolaires.** 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 des projets.** 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.
- **Créer un « marché des connaissances » où les élèves partagent leurs apprentissages via des ateliers interactifs, expositions ou conférences ouvertes à la communauté.** Ce dispositif tendrait à rendre les savoirs concrets, à développer des compétences clés (communication, collaboration, gestion de projet) et à ancrer l'École dans son territoire en renforçant les liens sociaux.

Créer et animer des plateformes participatives ouvertes aux élèves

- **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'intelligence artificielle (IA),** pour mettre les élèves en situation concrète et engageante, et leur permettre de développer une pensée complexe.
- **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.

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

- **Développer 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*² éthiques pour rendre le fonctionnement d'internet et des réseaux sociaux plus compréhensible aux élèves.** En intégrant cette technologie dans

² 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.

l'enseignement, l'École aiderait les élèves à devenir des citoyens avertis, capables de prendre des décisions éclairées dans un monde numérique complexe.

- **Utiliser les « hackathons³ 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.
- **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 signalement d'incivilités pourrait encourager les jeunes à aborder des problèmes sociaux concrets tout en développant leur esprit critique.

Axe 3 – Renouveler les partenariats éducatifs pour gagner en cohérence et continuité

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

- **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.**

³ 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)

Axe 4 – Former les élèves à comprendre les attentes scolaires et celles du monde professionnel et social

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

- **Considérer plus résolument la découverte des métiers comme une mission de l'enseignement public.**
- **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.

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

- **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 visibilité et la prise de conscience de 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.**

Axe 5 – Accompagner et former les professionnels à la prise en compte active et critique des évolutions culturelles

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

- **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 co-construire des contenus pédagogiques adaptés aux attentes actuelles.**

- **Préparer les enseignants à une éducation inclusive⁴ et aux enjeux du développement durable et de la citoyenneté.** Intégrer leurs retours d'expérience, *via* des séminaires participatifs et avec 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.

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

- **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.**

⁴ 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 ».

- **Proposer des ressources éprouvées pour simplifier l'intégration des technologies numériques dans les classes.**

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

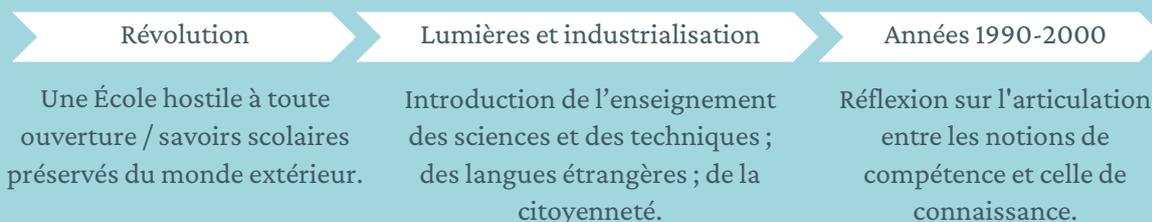
- **Renforcer la professionnalisation des acteurs éducatifs par une formation adaptée et continue, soucieuse de la prise en charge globale et cohérente des apprentissages des élèves.**
- **Développer des parcours de formation qui favorisent la connaissance mutuelle des rôles et missions des différents 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.

Ce qu'il faut retenir :

- 1 En France, le manque de continuité éducative entrave l'intégration des nouveaux savoirs et des nouvelles compétences à l'École

i « Nouveaux savoirs » et « nouvelles compétences » ? Capacités non disciplinaires qui ne se réduisent ni à des comportements exigibles, ni à des qualités abstraites, mais qui représentent une réalité complexe à laquelle l'École faire face avec discernement.

Une École historiquement peu ouverte à son environnement Voir p. 23



Depuis, 2005, des approches alternatives à une forme scolaire traditionnelle Voir p. 24

Arrivée de l'approche par compétences, des parcours et des « éducations à », qui reposent sur des thématiques sociétales (environnement, santé, citoyenneté, etc.). Objectif : transmettre des savoirs, mais aussi développer des compétences à « mobiliser » dans la vie.

La forme scolaire résiste Voir p. 27

Plusieurs obstacles à ces approches alternatives : • un coût élevé en temps et en moyens ; • apparaissent comme des alternatives récréatives ; • leurs contenus sont considérés comme incertains et peu stabilisés au sein de la communauté scientifique ; peu légitimes à l'École ; difficiles à mettre en œuvre par les enseignants dans les classes ; difficiles à évaluer.

Pratiques des élèves en dehors de l'école : connues, sans être reconnues à l'École Voir p. 29

Invisibles aux yeux des adultes et échappant à leur contrôle, les pratiques juvéniles jouent un rôle crucial dans le développement et l'apprentissage des jeunes. Or, et même si l'École s'ouvre peu à peu à ces pratiques, elles sont encore souvent associées à des représentations négatives.

Des dispositifs pour tisser des liens entre temps des enfants et des jeunes Voir p. 30

De nombreux dispositifs encouragent la collaboration entre les acteurs des temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire : PEdT, Plan mercredi, Cités éducatives, Vacances apprenantes, référents à la continuité éducative. L'École reconnaît aussi la nécessaire relation avec les familles.

Une continuité éducative peu développée... Voir p. 31

Absence d'objectifs clairs, organisés selon une logique curriculaire = juxtaposition de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences et des disciplines + multiplication des interlocuteurs.

... qui renforce les inégalités scolaires Voir p. 32

Les connexions entre apprentissages scolaires et expériences extra-scolaires sont à la charge des élèves et de leurs familles, perpétuant ainsi les inégalités sociales et culturelles.

Exemples de pays qui ont réussi à mettre en place une continuité éducative Voir p. 33

Exemples de l'Écosse, de l'Italie, de la Finlande et de la Norvège.

Chiffres clés :

2

Les dernières enquêtes nationales et internationales révèlent que l'École française peine à prendre en compte les grands enjeux contemporains

Une manipulation plutôt aisée des outils numériques par les élèves français... Voir p. 35

- 498 points : score des élèves français en **littératie numérique** (UE : 497 points ; *Icils - Depp 2023*).
- 499 points : score des élèves français en **pensée informatique** (UE : 483 points ; *Icils - Depp 2023*).
- 64 % des élèves ont une **maîtrise satisfaisante des compétences numériques** (*Depp 2023*).

... mais une absence de compréhension des enjeux liés au numérique Voir p. 39

Ils **déclarent moins** que ceux des autres pays enquêtés apprendre à réaliser des tâches comme « **évaluer la fiabilité des informations sur internet** », « **inclure des références précises à des sources internet** » ou « **gérer les paramètres de confidentialité des comptes internet et des appareils TIC** » au collège (France : 45 pts ; UE : 50 pts) et **en dehors du collège** (France : 48 pts ; UE : 50 pts) (*Icils - Depp 2023*).

Des enseignants peu à l'aise et peu formés au numérique dans l'enseignement Voir p. 42

- 45 % des enseignants français du collège et 27 % des enseignants du primaire estiment pouvoir **encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie numérique** (*Talis 2018*).
- 36 % des enseignants du collège et 15 % des enseignants du primaire déclarent **laisser les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe** (*Talis 2018*).
- 29 % des enseignants du collège et 16 % des enseignants du primaire déclarent **se sentir bien préparés à l'utilisation des TIC pour l'enseignement** (*Talis 2018*).

Des élèves proches de la moyenne de l'OCDE en termes de capacités transversales Voir p. 45

- Attitude mitigée des élèves à l'égard de la **collaboration** (44 % des élèves français travaillent mieux en équipe vs 49 % des élèves de l'OCDE) (*Pisa 2022*).
- Capacité des élèves à faire preuve d'**empathie** proche de leurs homologues de l'OCDE (73 % des élèves français indiquent être en capacité de voir les situations du point de vue de leurs amis vs 68 % des élèves de l'OCDE) (*Pisa 2022*).
- Plus de difficultés des élèves à **gérer leurs émotions** que leurs homologues de l'OCDE (57 % des élèves français déclarent maîtriser leurs émotions » vs 66 % des élèves de l'OCDE) (*Pisa 2022*).
- Performances des élèves français en matière de **pensée créative** proches de la moyenne de l'OCDE (France : 32 pts ; OCDE : 33 pts), mais des disparités existent (ex. milieu socio-économique) (*Pisa 2022*).

Des enseignants qui peinent à développer les capacités transversales de leurs élèves, faute d'une formation suffisante Voir p. 49

- 29 % des enseignants du primaire et 50 % des enseignants du collège déclarent donner souvent/toujours **des tâches obligeant les élèves à développer leur esprit critique** (OCDE : 58 %) (*Talis 2018*).
- 58 % des enseignants français (primaire et collège) déclarent **faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis** (OCDE : 74 %) (*Talis 2018*).
- 65 % des enseignants du primaire et 39 % des enseignants du collège déclarent **avoir abordé les compétences transversales dans le contenu de leur formation/études** (OCDE : 65 %) (*Talis 2018*).
- 24 % des enseignants du collège et 25 % des enseignants du primaire estiment **être bien préparés à l'enseignement des capacités transversales** (OCDE : 49 %) (*Talis 2018*).

Des élèves sensibles aux questions environnementales et prêts à s'engager... Voir p. 55

- 82 % des élèves français déclarent **considérer le changement climatique comme une menace environnementale** (moyenne ICCS : 68 %) (*ICCS - Depp 2023*).
- 77 % des élèves français **prévoient d'encourager d'autres personnes à faire des efforts en faveur de l'environnement** (par exemple économiser l'eau) (moyenne ICCS : 72 %) (*ICCS - Depp 2023*).

... mais qui estiment que l'École leur donne peu l'occasion de les étudier Voir p. 57

- 66 % des élèves français reportent **avoir étudié comment protéger l'environnement** (moyenne ICCS : 81 %) (*ICCS - Depp 2023*).
- 59 % des élèves ont la possibilité de **participer à des activités en lien avec le développement durable** (ex. économies d'énergie et d'eau, recyclage) selon les principaux (moyenne ICCS : 68 %) (*ICCS - Depp 2023*).

Ce qu'il faut retenir :

3 La recherche invite l'École à faire avec ce que sont et ce que font les élèves

Des conceptions qui existent avant l'apprentissage des notions scolaires Voir p. 60

Les enfants développent très tôt **des explications pour comprendre le monde** qui les entoure. La vigilance aux conceptions des élèves peut **contribuer à la réduction des inégalités scolaires d'origine sociale et culturelle**. La recherche invite l'École à ne pas voir ces conceptions comme des **obstacles à l'apprentissage**, mais plutôt comme des **leviers**.

Pratiques extra-scolaires des jeunes : un point d'appui pour développer une utilisation du numérique sécurisée et responsable Voir p. 62

Les jeunes utilisent le **numérique** sans en saisir tous les **enjeux sociaux, éthiques et environnementaux**. L'apparition des IAGen pose de nouveaux **défis** : comprendre leur fonctionnement (erreurs, biais et stéréotypes possibles) ; anticiper leurs répercussions sur la société, le travail et l'environnement ; usages (ex. faire les devoirs) qui peuvent court-circuiter l'effort cognitif des élèves, etc. Mais aussi des **opportunités** : aider à générer des contenus personnalisés dans les logiciels éducatifs ; simuler le comportement d'élèves afin d'entraîner de futurs enseignants à utiliser des stratégies pédagogiques inclusives.

Les interventions pédagogiques visant à développer l'esprit critique des élèves sont essentielles Voir p. 64

L'évaluation de l'**information écrite pose des difficultés aux enfants**, notamment lorsqu'elle implique de confronter plusieurs sources d'informations sur le même sujet. Face à une tâche censée mobiliser son esprit critique, l'élève est souvent spontanément **centré sur la réponse à la question**, il s'intéresse peu aux sources. Il est donc essentiel de proposer des **interventions pédagogiques efficaces pour développer leur esprit critique**.

Les capacités transversales, des leviers d'apprentissage et de bien-être Voir p. 65

Les **capacités transversales**, peu visibles à l'École, sont des leviers pour réduire les inégalités ou participer au bien-être. La **bienveillance des enseignants et des équipes éducatives** contribue au développement des capacités transversales des élèves. Les capacités transversales des jeunes **influencent leurs parcours scolaires** (expériences extrascolaires, aspirations, orientation).

En France, le manque de continuité éducative entrave l'intégration des nouveaux savoirs et des nouvelles compétences à l'École

Changement climatique, révolution numérique, importance grandissante des compétences psychosociales dans le milieu professionnel... Ces mutations sociétales majeures représentent des défis pour l'École. Dans un monde en évolution permanente, **l'acquisition de savoirs et de compétences par les jeunes pour une meilleure insertion sociale et professionnelle**, mais aussi pour **la construction d'une société équitable et innovatrice est fondamentale**. La façon dont l'École appréhende ces enjeux l'est tout autant : l'École se voit donc assigner la mission de faire acquérir par les élèves ce qui est souvent désigné comme de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. **Il ne s'agit plus uniquement de transmettre des savoirs académiques, mais aussi de favoriser le développement de compétences psychosociales, de former des citoyens et écocitoyens engagés, de préparer à l'insertion professionnelle dans un environnement en constante évolution, et de cultiver un esprit critique sur des enjeux sociétaux majeurs, tels que l'éducation à l'information ou au développement durable**. Par ailleurs, **l'essor des technologies numériques, des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle transforme la façon dont les individus accèdent à l'information et apprennent**, posant ainsi de nouveaux défis pour le système éducatif.

Prendre en compte ces défis, c'est d'abord s'interroger sur les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences que les jeunes devraient acquérir dans un monde en évolution rapide. Face à de nouveaux enjeux, de nouvelles disciplines naissent ou se développent comme l'informatique ou la programmation. Par ailleurs, des compétences interdisciplinaires comme la coopération, l'esprit critique ou la créativité – celles qui traversent, sous-tendent ou résultent des apprentissages disciplinaires – sont désormais présentes dans la plupart des curriculums ou des programmes scolaires de tous les pays. Cependant, 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. La seconde question porte sur le rôle de l'École dans la construction de ces savoirs et de ces compétences. Face aux mutations contemporaines et à des pratiques qui se déploient en dehors d'elle, l'École comme institution de savoirs est nécessairement interrogée. Dès lors, comment les élèves établissent-ils des liens entre les savoirs acquis à l'école et ceux appris hors de l'institution ? Et quel rôle l'École peut-elle ou doit-elle jouer dans la construction de ces liens ?

« Nouveaux savoirs » et « nouvelles compétences » ?

De nombreux cadres conceptuels existent pour définir les compétences dans l'éducation, et pour les catégoriser. De nombreux termes existent également, dans différentes langues, pour les nommer. Un élément commun adopté par la recherche « est qu'on ne peut envisager une compétence en dehors de sa reconnaissance sociale : est compétent celui qui répond à une situation d'une manière socialement acceptée. » (Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025).

Dans leur volonté de définir des objectifs en éducation pour l'avenir, les grands organismes internationaux comme l'Union européenne, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou l'Unesco, proposent depuis le début des années 2000 de structurer les programmes d'enseignement à partir de « nouvelles compétences » parfois appelées « compétences du XXI^e siècle ». Le cadre pour l'éducation et la formation tout au long de la vie adopté par l'Union européenne propose ainsi huit compétences clés qui ont largement inspiré le premier socle commun en France (2005). L'OCDE, après avoir proposé un modèle dit des 4C (pensée critique, créativité, collaboration et communication), distingue désormais trois types de compétences (2018) : les compétences cognitives et métacognitives (pensée critique, pensée créative, apprendre à apprendre et autorégulation) ; les compétences sociales et émotionnelles (empathie, auto-efficacité, responsabilité et collaboration) ; les compétences pratiques et physiques, qui comprennent l'utilisation de nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Nombreuses sont les tentatives de synthèse des différents cadres conceptuels proposés. Au Luxembourg, à travers l'étude de six méta-analyses, l'Observatoire national de la qualité scolaire retient trois types de compétences : les compétences cognitives, interpersonnelles et intrapersonnelles⁵. En France, un travail mené conjointement par l'Onisep, l'université de Mons (Belgique) et le Cnam-CRTD a conduit à retenir six domaines de compétences : la connaissance de soi, la citoyenneté mondiale, la communication, la pensée critique, la collaboration et la créativité⁶. Enfin, le Conseil supérieur des programmes (CSP) a été saisi en mars 2024 pour réorganiser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture autour de quatre grands domaines, dont les compétences psychosociales, telles qu'elles sont définies par Santé publique France⁷.

Le jury de la conférence de consensus a choisi quant à lui d'utiliser l'expression « capacités transversales » pour désigner ces capacités non disciplinaires qui ne se réduisent ni à des comportements exigibles, ni à des qualités abstraites, mais qui représentent une réalité complexe à laquelle l'École doit faire face avec discernement.

⁵ <https://www.oejqs.lu/fr/publication/rapport-thematique-le-role-de-leducation-dans-la-preparation-des-jeunes-aux-defis-du-21e-siecle/>

⁶ <https://jobdd.onisep.fr/les-competences-du-xxi-siecle>

⁷ <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales-cps>

L'École cherche à élargir ses finalités et à s'ouvrir sur l'extérieur, mais la forme scolaire résiste

Lorsque l'on s'intéresse à la question de l'ouverture de l'École à des savoirs nouveaux, comme à des savoirs extérieurs, il est intéressant de revenir sur la manière dont l'école de la République s'est construite et a évolué de sa création à nos jours. **De nombreuses problématiques rencontrées aujourd'hui par l'école française sur la question de son ouverture découlent de conceptions historiques.**

- L'école de la République est historiquement peu ouverte à son environnement

À partir de la Révolution, l'École se montre historiquement hostile à toute ouverture : tous les savoirs émanant de la vie quotidienne, qui pourraient évoquer des croyances ou faire place aux langues locales, y sont proscrites. **L'École est peu ouverte à son environnement, les savoirs scolaires sont préservés du monde extérieur.** De cela découle une forme de **sacralisation des savoirs scolaires** : l'École enseigne des choses intangibles, des savoirs « savants », c'est-à-dire de type universitaire, enseignés par des spécialistes. Ces savoirs ainsi délimités prennent progressivement la forme de « disciplines » (*Gauthier, Cnesco, 2025*).

Toutefois, la conception d'une école comme sanctuaire des savoirs évolue dans le contexte des Lumières et de l'industrialisation. Les enjeux économiques de l'époque (libérer les familles de la garde des enfants pour dégager une force de travail ; mettre en œuvre une alphabétisation généralisée) conduisent les pouvoirs publics à s'interroger sur **l'introduction de l'enseignement des sciences et des techniques ou encore sur la connaissance du monde et des langues étrangères.** Les pouvoirs publics s'interrogent également sur **la nécessité de former des citoyens** (*Gauthier, Cnesco, 2025*).

Ces nouvelles matières scientifiques et techniques sont pensées comme des enseignements séparés, non reliés à d'autres savoirs scolaires ou à la vie quotidienne. Elles ont pour particularité de **ne pas se référer seulement à des disciplines scolaires, mais d'être également rattachées au monde professionnel** (*Gauthier, Cnesco, 2025*).

Dans les années 1990-2000, la nécessité d'inclure les compétences dans les visées des programmes scolaires, et donc dans les contenus d'enseignement, s'accroît à l'international, devenant un incontournable des débats sur l'éducation (*Lombardi, Cadart & Estany, Cnesco, 2025*). **La réflexion se concentre désormais sur l'articulation entre la notion de compétence et celle de connaissance.**

Ces nouvelles considérations conduisent à une série de réformes et de dispositifs, allant de l'introduction des cycles d'apprentissage (1990), de l'émergence de dispositifs de certification des compétences, du poids croissant des programmes internationaux

d'évaluation des compétences des élèves (comme Pisa), jusqu'à l'adoption d'un socle commun de connaissances et de compétences (2005), et de culture (2015).

- L'École tente d'intégrer des approches alternatives à une forme scolaire traditionnelle

Depuis plusieurs décennies, l'école française est donc organisée autour d'enseignements disciplinaires, majoritairement généraux, c'est-à-dire largement coupés de la vie quotidienne et des activités non scolaires. **Longtemps plébiscitée, cette organisation est aujourd'hui déstabilisée par l'extension des finalités de l'école** (*note Harlé, Cnesco, 2025*).

Ces tentatives d'ouverture s'illustrent par l'arrivée de l'approche par compétences, des parcours et des « éducations à » avec l'objectif non seulement de transmettre des savoirs, mais aussi de développer des compétences à « mobiliser » (valeurs, comportements, attitudes) dans la vie. Ces approches reposent sur des thématiques sociétales (environnement, santé, citoyenneté, etc.), elles se définissent donc *a priori* comme adisciplinaires.

→ La nécessité d'inclure les compétences dans les contenus d'enseignement a donné naissance au socle commun de connaissances et de compétences en 2005

Le socle commun de connaissances et de compétences, défini dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, **rend obligatoire la maîtrise de compétences pour l'ensemble des élèves tout au long de leur scolarité obligatoire**, de l'école élémentaire à la fin du collège (*Piedfer-Quêney, Cnesco, 2023*).

Ce premier socle commun a abouti à la mise en place d'un support de communication nouveau, le livret personnel de compétences (LPC), généralisé à partir de 2010. Ce livret reprend les compétences du socle ; il a pour objectif de permettre le suivi de leur maîtrise par chaque élève. La maîtrise du socle est attestée une fois cette maîtrise des compétences validée (*Piedfer-Quêney, Cnesco, 2023*).

Le saviez-vous ?

Le socle commun français est largement inspiré par les premières recommandations du Conseil européen, qui cherche, au début des années 2000, à définir des « compétences de base », centrées autour des questions de citoyenneté et d'insertion professionnelle et qui seraient considérées comme un droit fondamental inclus dans le droit à l'éducation, reconnu par la Charte des droits fondamentaux (*Lombardi, Cadart & Estany, Cnesco, 2025*).

Cependant, les incohérences qui existent entre le LPC, les compétences du socle et les programmes d'enseignement rendent la mise en œuvre du premier socle difficile. Le LPC suscite des critiques récurrentes, notamment pour sa lourdeur administrative et pour sa

structure peu lisible pour les familles, rendant difficile la compréhension des progrès scolaires des élèves (*Piedfer-Quênèy, Cnesco, 2023*).

La loi dite de refondation de l'École de 2013 (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République) réorganise les cycles⁸ et réaffirme ainsi le lien école-collège. La nécessité d'un socle commun est répétée et le tout nouveau Conseil supérieur des programmes (CSP) en propose une nouvelle version ainsi que de nouveaux programmes élaborés dans un souci de cohérence (*Piedfer-Quênèy, Cnesco, 2023*).

En 2015, un nouveau socle commun est mis en place et le livret personnel de compétences disparaît au profit du livret scolaire unique, qui reprend en partie la même logique, mais se veut plus synthétique. C'est ce nouveau socle qui est en vigueur actuellement, toutefois, une révision est prévue à la rentrée 2025. **Ce nouveau socle est composé de cinq domaines fondamentaux : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine.**

Les programmes d'enseignement de chaque cycle, qui précisent les contenus d'apprentissage, sont articulés au socle commun et s'accompagnent de repères annuels et d'attendus de fin d'année (*Piedfer-Quênèy, Cnesco, 2023*).

→ Quatre parcours éducatifs voient le jour afin de proposer aux élèves des expériences et des apprentissages qui ne se limitent pas aux seules disciplines

Les parcours éducatifs sont des ensembles d'enseignements (non limité à une discipline) et de pratiques scolaires et extrascolaires, construits autour de quatre thèmes :

- **le parcours avenir** (introduction des stages d'observation en entreprise et rencontres avec des professionnels lors de forums, visites d'entreprises, etc.) : favoriser les parcours individuels d'information, d'orientation et de découverte du monde professionnel (de la 6^e à la terminale)⁹ ;
- **le parcours d'éducation artistique et culturelle** (aujourd'hui intégré dans la charte pour l'éducation artistique et culturelle) : favoriser l'égal accès de tous les élèves à

⁸ 1/ le cycle des apprentissages premiers (maternelle) ; 2/ le cycle des apprentissages fondamentaux (CP à CE2) ; 3/ le cycle de consolidation (CM1 à 6^e) ; 4/ le cycle des approfondissements (5^e à 3^e).

⁹ <https://eduscol.education.fr/810/ressources-pour-accompagner-l-orientation>

l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle (du primaire au lycée)¹⁰ ;

- **le parcours éducatif de santé** (au départ adossé à l'éducation physique et sportive (EPS), aujourd'hui intégré dans la démarche « École promotrice de santé ») : structurer l'éducation à la santé (développement des compétences psychosociales en lien avec les programmes et le socle), la prévention (par exemple, actions relatives aux conduites à risques) et la protection de la santé par le développement favorable à la santé et au bien-être (maternelle au lycée)¹¹ ;
- **le parcours citoyen** (adossé aux enseignements, en particulier à l'enseignement moral et civique (EMC) et à l'éducation aux médias et à l'information (EMI)) : transmettre des valeurs et principes de la République (laïcité, égalité femmes/hommes, lutte contre les formes de discrimination, éducation à l'environnement, lutte contre le harcèlement, etc.)¹².

→ Les « éducations à » se sont progressivement installées comme des objectifs pour adapter l'École aux enjeux contemporains

Il est difficile de définir les « éducations à », ce qu'elles recouvrent et leur place dans l'École. Pour autant, **elles se sont progressivement installées depuis le début des années 2000 comme des objectifs pour former les élèves aux problématiques nouvelles qui affectent notre société.**

Sur le site d'Éduscol, la rubrique « enseignement et formation »¹³ fait la distinction entre d'un côté des « disciplines » (mathématiques, lettres, langues vivantes, etc.), d'un autre côté, des « thématiques » (citoyenneté et valeurs de la République, éducation au développement durable, promotion de la santé, etc.). **Ces thématiques regroupent un ensemble de savoirs et de dispositifs qui relèvent des « éducations à ».** Ces « éducations à » permettent **d'expérimenter de nouvelles formes d'éducation** (par exemple, démarches de projets) et **incarnent une tentative de dépasser la stricte transmission des savoirs disciplinaires.**

La caractéristique commune des thématiques est une volonté de transversalité des enseignements (contenus intégrés dans plusieurs disciplines) et une approche interdisciplinaire (collaboration entre enseignants pour construire une séquence pédagogique). D'autres acteurs que les enseignants peuvent intervenir dans les

¹⁰ <https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle>

¹¹ <https://eduscol.education.fr/2063/je-souhaite-m-engager-dans-la-demarche-ecole-promotrice-de-sante>

¹² <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

¹³ <https://eduscol.education.fr/74/enseignement-et-formation>

« éducations à », comme les personnels de santé et d'action sociale ou les conseillers principaux d'éducation (CPE).

Approche par compétences, dispositifs non disciplinaires, « éducations à », il y a donc un changement dans la manière de concevoir la formation des élèves en France, qui vise désormais à dépasser un enseignement segmenté selon des disciplines scolaires.

Toutefois, celles-ci n'ont pas été remplacées : **elles ont tenté d'intégrer ces démarches, comme l'éducation à la citoyenneté dans l'histoire-géographie, ou plusieurs disciplines ont partagé ces missions**, à l'image de l'éducation au numérique répartie entre mathématiques, technologie et enseignement des médias et de l'information (EMI) (*note Harlé, Cnesco, 2025 ; Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025*).

• La forme scolaire résiste

Le système éducatif français reste cependant fortement structuré autour des disciplines. La mise en œuvre de l'approche par compétences, des parcours et des « éducations à » se heurte à plusieurs obstacles, le premier étant **un coût élevé en temps et en moyens**, et se révèle **inégal selon les territoires**.

Ces dispositifs peuvent parfois **apparaître comme des alternatives récréatives**, en offrant de la souplesse dans l'organisation des temps scolaires, le choix des lieux, dans les pratiques pédagogiques, ou même dans les contenus. **Paradoxalement, ils peuvent renforcer la prégnance de la forme scolaire, précisément parce qu'ils peuvent fonctionner comme des alternatives récréatives** (*note Harlé, Cnesco, 2025 ; Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025*).

Enfin, les contenus de ces nouveaux dispositifs apparaissent :

- **incertains et peu stabilisés au sein de la communauté scientifique**, contrairement à des contenus disciplinaires correspondant à l'état du savoir à un moment donné (les savoirs disciplinaires reposent sur des savoirs neutres, dissociés de tout contexte) : par exemple, la santé, l'environnement, les médias, le numérique, ne sont pas des objets construits au sein de disciplines scientifiques (*Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025*) ;
- **peu légitimes à l'École** : la recherche montre certaines réticences des enseignants des disciplines qualifiées à « haut statut », « traditionnelles » à participer à ces dispositifs, qui n'ont rien à y gagner en termes de statut professionnel. Au contraire, **certains enseignants ont le sentiment d'une dilution des apprentissages fondamentaux au profit de thématiques jugées « périphériques »** (*note Harlé, Cnesco, 2025 ; Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025*) ;
- **difficiles à mettre en œuvre par les enseignants dans les classes parce qu'ils demandent de partir d'actions ou de situations-problèmes pour remonter aux contenus disciplinaires** : les compétences se construisent souvent sur plusieurs

années, ce qui oblige à réfléchir en termes de parcours d'apprentissage et à raisonner à l'échelle d'un cycle plutôt qu'à celle d'une seule année scolaire. Au lieu de se structurer par matières et par contenus, de tels dispositifs doivent traduire des contenus en des tâches de difficulté croissante pour permettre aux élèves de maîtriser progressivement des compétences (Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025) ;

- **difficiles à évaluer**, car ils combinent à la fois des défis liés à l'évaluation de la maîtrise d'une compétence et des enjeux concernant le rôle de cette évaluation dans un système scolaire encore souvent fondé sur le classement et la sélection (Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025 ; Gauthier, Cnesco, 2025).

L'approche par compétences, les parcours et les « éducations à » visent à donner un rôle actif à chaque élève et valorisent des savoirs acquis en dehors de l'école. Ils visent aussi la prise en compte des compétences informelles des élèves, que les élèves développent dans leurs expériences hors de l'école (s'informer en ligne, utiliser l'intelligence artificielle, etc.). **Cela interroge la manière dont l'École peut ou doit prendre en compte les pratiques informelles des jeunes.**

Quelle différence entre éducation formelle, informelle et non formelle ? ¹⁴

L'**éducation formelle** « renvoie aux missions éducatives portées par les institutions scolaires et universitaires » (note Cerisier, Cnesco, 2025).

L'**éducation non formelle** « concerne un ensemble de dispositifs éducatifs organisés en-dehors du cadre scolaire traditionnel et qui ne conduisent pas nécessairement à des reconnaissances (diplômes, certifications) officielles » (note Cerisier, Cnesco, 2025).

L'**éducation informelle** « se réfère à l'apprentissage qui se produit de manière non structurée, spontanée et continue, dans la vie quotidienne, sans cadre institutionnalisé ni curriculum officiel. Contrairement aux formes formelles et non formelles, l'éducation informelle n'est pas planifiée et ne suit pas de règles spécifiques ou de critères d'évaluation. Non intentionnelle, cette modalité est souvent fortuite et découle des interactions avec l'environnement, les expériences personnelles ou encore les relations sociales » (note Cerisier, Cnesco, 2025).

¹⁴ Ces distinctions entre éducation formelle / informelle / non formelle, sont situées : elles ne sont pas les mêmes selon les auteurs. Nous faisons ici le choix de nous référer à cette distinction opérée par Jean-François Cerisier, dans sa note produite dans le cadre de la conférence de consensus.

- Les pratiques des élèves en dehors de l'école sont désormais connues, sans être reconnues à l'école

L'École s'ouvre peu à peu aux pratiques juvéniles. **Bien que souvent invisibles aux yeux des adultes et échappant à leur contrôle, ces pratiques jouent un rôle crucial dans le développement et l'apprentissage des jeunes** (note Cerisier, Cnesco, 2025). Cette ouverture s'illustre par l'entrée en classe de cultures juvéniles, comme l'entrée de la littérature de « mauvais genre » (la bande dessinée par exemple), les musiques actuelles, les pratiques de lecture et d'écriture en ligne, les jeux vidéo, etc. (Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025 ; note Grimault-Leprince, Cnesco, 2025).

Pendant, **les pratiques juvéniles, et les savoirs qui peuvent en être issus, sont encore souvent associés à des représentations négatives**, comme l'idée d'un appauvrissement culturel des adolescents, d'un éloignement de ces derniers de la culture légitime ou dite « cultivée ». Leur effet serait en lien avec une crise des transmissions culturelles familiales et scolaires (note Grimault-Leprince, Cnesco, 2025).

L'approche par compétences, les parcours et les « éducations à » traitent les savoirs comme des ressources à mobiliser dans une situation donnée, mais **identifier les situations et les rattacher à des connaissances scolaires est une compétence complexe, qui est inégalement maîtrisée par les élèves. Ce qui paraissait pouvoir constituer une aide pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire peut finalement se transformer en une nouvelle source de difficultés. Ces dispositifs ont abouti non pas à rendre les savoirs scolaires moins présents, mais à les rendre moins explicites** (Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025).

En France, le manque de continuité éducative entre les différents contextes d'apprentissage est source d'inégalités scolaires

Les élèves naviguent entre des sphères d'expérience multiples : la sphère intime, celle de la famille, des amis ; la sphère publique, celle des collectivités, de l'État, dont l'École est l'incarnation de proximité la plus immédiate ; la sphère civile, celle des associations, des groupes d'intérêts. Dans ces différentes sphères dans lesquelles ils évoluent, les enfants construisent plus ou moins leurs apprentissages à travers les expériences vécues. **Pour certains enfants, l'efficacité de leur processus d'apprentissage dépend de la qualité de la coordination et de la communication entre les différentes personnes qui encadrent les activités auxquelles ils participent.** Or, et malgré de nombreux textes institutionnels qui invitent à cette coordination, elle ne réussit pas à se mettre en place : **les personnes qui encadrent les activités des enfants n'interviennent pas en même temps, elles ont des temps de travail qui ne se juxtaposent pas et n'ont pas le temps d'échanger, elles ont des cultures éducatives différentes et n'attribuent pas à l'École les mêmes rôles** (note Netter, Cnesco, 2025).

- L'École propose pourtant des dispositifs pour tisser des liens entre les temps des enfants et des jeunes...

Depuis une quinzaine d'années, l'École s'est attachée à rechercher une cohérence et une complémentarité entre l'éducation formelle, non formelle et informelle. Cette **volonté de continuité éducative** s'inscrit dans un cadre institutionnel qui vise à organiser l'apprentissage de manière harmonieuse tout au long de la journée, de la semaine, de l'année.

→ Des actions sont mises en place pour favoriser la collaboration entre acteurs des temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire

De nombreux dispositifs encouragent la collaboration entre les acteurs des temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire, impliquant notamment la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et la vie associative (Djepva). Voici un aperçu, non exhaustif, des initiatives récentes en ce domaine, qui peuvent être soutenues par un groupe d'appui départemental (GAD) ou régional (GAR)¹⁵ :

- **Projet éducatif de territoire (PEdT – 2013)**¹⁶ : le PEdT est un outil de collaboration locale fédérant l'ensemble des éducatifs autour d'objectifs et d'actions en matière d'éducation. Il permet de coordonner leurs actions de manière à respecter au mieux les rythmes et les besoins de chaque enfant.
- **Plan mercredi (2018)**¹⁷ : un dispositif labélisé, inclus dans les PEdT, qui atteste un haut niveau de qualité des temps périscolaires, en particulier le mercredi.
- **Cités éducatives (2019)** : coordonné par les préfetures, les rectorats et les collectivités territoriales, le programme vise à dynamiser les quartiers prioritaires de la ville (QPV) autour d'enjeux éducatifs.
- **Vacances apprenantes (2020)**¹⁸ : ce programme de renforcement scolaire et d'activités sportives et culturelles pendant les vacances scolaires vise à assurer la consolidation des apprentissages à travers des activités culturelles, sportives et de loisirs à travers plusieurs dispositifs allant de « École ouverte » aux « Colo apprenantes » (séjours associant renforcement des apprentissages et activités de loisirs autour de la culture, du sport, du développement durable).

¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo21/MENV2412973N#:~:text=Les%20r%C3%A9gionaux%20%C3%A0%20la,centre%20national%20de%20la%20fonction>

¹⁶ <https://www.jeunes.gouv.fr/le-projet-educatif-territorial-643>

¹⁷ <https://www.jeunes.gouv.fr/plan-mercredi-235>

¹⁸ <https://www.education.gouv.fr/les-vacances-apprenantes-303834>

- **Référents à la continuité éducative (2023)** : des référents sont nommés pour mettre en place les GAD et les GAR afin de renforcer les collaborations entre les différents acteurs éducatifs. Cette dynamique vise à encourager une meilleure intégration des activités sportives, culturelles, et éducatives dans une approche globale.

→ L'École reconnaît la nécessaire relation avec les familles pour favoriser la continuité éducative

La loi de refondation de l'École de la République de 2013 **réaffirme l'implication des parents dans la construction de l'École afin de garantir la réussite de tous à travers le dialogue et la coopération.**

Cet appui sur les familles apparaît d'autant plus nécessaire au regard des résultats de certaines enquêtes, par exemple : une consultation nationale¹⁹ de l'Unicef menée en 2021 auprès de jeunes de 6 à 18 ans montre que **85 % des jeunes interrogés valorisent la famille davantage que l'École en matière d'apprentissage.** Cette consultation souligne que la famille est perçue comme un lieu d'apprentissages au plus près des besoins quotidiens, mais aussi qu'elle accompagne mieux vers la vie d'adulte : **seul un enfant sur deux estime que l'École lui apprend des choses pour sa vie future** (Cordier & Fluckiger, Cnesco, 2025).

Par ailleurs, selon la dernière consultation de l'Unicef²⁰, menée entre octobre 2023 et mars 2024, **44 % des enfants et adolescents interrogés déclarent ne pas pratiquer de sport en dehors de l'école chaque semaine, et 67 % d'entre eux ne participent à aucune activité culturelle ou artistique (musique, théâtre, arts plastiques) en dehors de l'école chaque semaine.** En dépit des nombreuses initiatives visant à promouvoir la continuité éducative et l'accès équitable aux activités extrascolaires pour tous les jeunes, **les inégalités persistent.**

- ... mais la continuité éducative reste encore peu développée

Les enfants et les jeunes croisent une multitude d'acteurs au cours de leurs journées : un ou des enseignants, mais aussi, des animateurs municipaux, des intervenants d'associations ou d'institutions culturelles. À Paris par exemple, la moitié du temps en moyenne passé à l'école par un enfant scolarisé en élémentaire est passé avec son enseignant, l'autre moitié est une mosaïque de petits moments passés avec d'autres personnes (*en moyenne huit personnes différentes*) (note Netter, Cnesco, 2024).

¹⁹ Questionnaires (en ligne et imprimés) auprès de 25 345 enfants et adolescents de 6 à 18 ans.

²⁰ L'Unicef publie une consultation tous les 2 ans ; les questions ne sont pas toutes identiques, en fonction du focus de la consultation choisi par l'Unicef : l'école en 2021, les privations et l'exclusion en 2023.

Aujourd'hui, **l'absence d'objectifs clairs, organisés selon une logique curriculaire, entraîne d'une part une juxtaposition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences et des disciplines, et d'autre part une multiplication des interlocuteurs.** En l'absence d'un cadre cohérent et structuré pour relever les défis éducatifs actuels et renforcer l'autonomie et la compréhension des élèves, **les connexions entre apprentissages scolaires et expériences extra-scolaires sont à la charge des élèves et de leurs familles, perpétuant ainsi les inégalités sociales et culturelles.**

- Le manque de continuité éducative renforce les inégalités scolaires

Certains enfants, parce qu'ils y sont habitués au sein de leur famille, **« scolarisent » le monde dès le plus jeune âge en saisissant des opportunités d'apprentissage dans de nombreuses situations de la vie quotidienne.** D'autres au contraire, n'y pensent pas parce qu'ils n'y sont pas entraînés. Les élèves qui scolarisent le monde s'appuient sur deux dispositions non enseignées à l'école : 1/ **la synthèse**, qui consiste à trouver un point commun à différentes activités, à un objet d'étude ; 2/ **la traduction**, qui permet de passer d'une logique (thématique, ludique) à une autre (disciplinaire, scolaire). Ces dispositions sont plus souvent **mobilisées par les élèves issus de familles favorisées** (note Netter, Cnesco, 2025).

Les élèves doivent être accompagnés pour que leurs pratiques soient transformées en savoirs valorisables et reconnus dans le cadre scolaire. Cette transformation requiert des compétences et des formes d'autonomie qui ne se développent pas spontanément (note Netter, Cnesco, 2025). **Sans médiation scolaire, cette transformation est inégalement accessible pour de nombreux élèves, favorisant les élèves issus de milieux familiaux culturellement dotés et creusant ainsi les inégalités sociales** (note Grimault-Leprince, Cnesco, 2025).

- D'autres pays ont réussi à mettre en place cette continuité éducative

En France, **il manque un document pédagogique central servant de référence pérenne, qui intégrerait à la fois des contenus clairs et des stratégies pédagogiques, ce que l'on désigne sous le terme de curriculum** (Gauthier, Cnesco, 2025).

Bien qu'il existe des éléments correspondant à la notion de *curriculum* dans le socle commun, le manque de précisions, de structure et de normes empêche une véritable mise en œuvre cohérente de ce document central.

Certains pays européens ont fait le choix de développer des *curriculums*, pensés pour offrir un cadre clair et structuré qui permettent de relier les apprentissages aux finalités de l'éducation (Lombardi, Cadart & Estany, Cnesco, 2025).

Qu'appelle-t-on un curriculum ?

Les définitions de ce qu'est un curriculum sont nombreuses et parfois divergentes. Le terme apparaît pour indiquer tantôt les connaissances prescrites par l'autorité éducative relatives à une discipline, tantôt celles relatives à *l'ensemble* des disciplines faisant partie de l'offre de formation. Souvent, à côté des connaissances, la définition du curriculum inclut également des compétences et des attitudes, ces trois éléments représentant les « contenus d'enseignement ». Le terme de curriculum peut donc désigner soit la totalité de ces contenus, soit uniquement les contenus *essentiels* à acquérir (au cours d'une année scolaire, d'un cycle d'enseignement, ou encore tout au long de la scolarité). Selon les contextes géographiques, un curriculum peut aussi représenter d'autres éléments que les contenus d'enseignement, comme les modalités d'évaluation des acquis des élèves, les finalités éducatives, ainsi que les contenus de la formation des enseignants (Lombardi, Cadart & Estany, Cnesco, 2025).

La sociologie de l'éducation distingue le curriculum prescrit (celui produit dans les textes officiels), du curriculum réel (celui mis en œuvre en classe) et du curriculum caché ou invisible (ce que l'école n'enseigne pas, mais qu'elle attend pourtant des élèves).

En voici quelques exemples :

Écosse (2002-2010)	<p>L'Écosse a élaboré un <i>Curriculum for Excellence</i>, un texte fixant le cadre pour l'ensemble de la scolarité, de l'âge de 5 ans à l'âge de 18 ans : le curriculum précise les attendus de la scolarisation qui permettent aux élèves de développer les quatre compétences visées par l'École : devenir des apprenants « qui savent apprendre » ; des individus qui ont confiance en eux ; des citoyens responsables ; et des acteurs engagés pour la société. Les enseignements, les évaluations ou encore les activités extrascolaires, sont construits autour de ces attendus. Les connaissances, les compétences, mais aussi les expériences des élèves sont reconnues comme permettant d'atteindre ces attendus (Lombardi, Cadart & Estany, Cnesco, 2025).</p>
Italie (2012)	<p>L'Italie a conçu et mis en œuvre un curriculum octroyant aux établissements scolaires une marge de manœuvre dans l'organisation des enseignements : l'autorité centrale donne des indications nationales (contenus essentiels à faire acquérir) pour la construction d'un curriculum, mais il revient à chaque établissement scolaire la responsabilité de penser, en début d'année, les contenus et les programmes (un « plan pédagogique »). Dans ce curriculum, les acquis des élèves en dehors du cadre scolaire sont valorisés par l'attribution de points qui comptent pour l'équivalent du baccalauréat français. Les activités menant à ces acquis doivent être justifiées par des certifications, et doivent être cohérentes avec le parcours suivi par l'élève (par exemple, travail accompli dans une association ; activités sportives ; activités musicales ; diplôme linguistique ou relatif aux compétences numériques, etc.) (Lombardi, Cadart & Estany, Cnesco, 2025).</p>
Finlande (2016)	<p>La Finlande (<i>National Core Curriculum</i>) a pris le parti d'affirmer la mission d'éducation – et pas seulement d'instruction – de l'École : la formulation est explicite dans le préambule finlandais « le secondaire supérieur général [le lycée] a une mission à la fois d'instruction et d'éducation ». Les <i>curricula</i> du lycée contiennent des rubriques entières consacrées à la formation de l'individu – à des attitudes, à des valeurs – et au bien-être du jeune adolescent (Lombardi, Cadart & Estany, Cnesco, 2025).</p>
Norvège (2020)	<p>La Norvège a introduit le développement de l'ensemble de nouvelles attitudes et capacités appelées au niveau international « <i>life skills</i> » – compétences de vie ou compétences psychosociales : ces compétences ont été introduites dans un <i>curriculum</i> national relatif aux premier et deuxième degrés (élèves âgés de 6 à 16 ans) dans une réforme du curriculum mise en place en 2020. Elles figurent dans l'un des trois domaines transversaux devant être traités au sein de chaque programme disciplinaire, les deux autres étant « démocratie et citoyenneté » et « développement durable » (Lombardi, Cadart & Estany, Cnesco, 2025).</p>

Les dernières enquêtes nationales et internationales révèlent que l'École française peine à prendre en compte les grands enjeux contemporains

Les années 2000 ont ainsi marqué une volonté politique d'intégrer, à travers divers dispositifs évoqués dans l'état des lieux, des enjeux majeurs tels que la transition écologique, la culture numérique et les compétences psychosociales, au sein des programmes scolaires. Il convient désormais de faire le point sur les actions menées aujourd'hui concernant ces enjeux, ainsi que sur les progrès restants à accomplir, à la lumière des résultats des enquêtes nationales et internationales.

Les élèves comprennent peu les enjeux liés aux usages numériques et les enseignants se sentent insuffisamment formés pour les y aider

En France, l'éducation au numérique est inscrite comme priorité dans les politiques publiques à travers le Plan numérique (2015, réactualisé en 2019, puis en 2023) et le cadre de référence des compétences numériques (CRCN) (2017). L'éducation au numérique commence dès le primaire et se poursuit jusqu'au lycée.

Les élèves français sont formés et évalués sur cinq domaines du CRCN : « s'approprier un environnement numérique » ; « créer, produire, traiter, exploiter des données » ; « s'informer, se documenter » ; « communiquer et collaborer » ; « protéger et sécuriser ». Que nous apprennent les enquêtes nationales et internationales sur leur maîtrise de ces différents domaines ? Comment les enseignants français forment-ils leurs élèves à ces différents domaines ?

- Si les enquêtes montrent une manipulation plutôt aisée des outils numériques par les élèves français, celle-ci s'accompagne d'une absence de compréhension des enjeux liés au numérique

Différentes enquêtes nationales et internationales se sont intéressées à la qualité de la préparation des élèves à étudier, travailler et vivre dans un monde numérique. Ces enquêtes s'intéressent autant à la capacité des élèves à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC), qu'à leurs compétences en littératie numérique et en pensée informatique.

Définitions de la littératie numérique et de la pensée informatique

La **littératie numérique** est définie par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) comme « la capacité d'un individu à utiliser efficacement un ordinateur pour collecter, gérer, produire et communiquer des informations à la maison, à l'école, sur le lieu de travail et dans la société. » (note Tomasini & Murat, 2025)

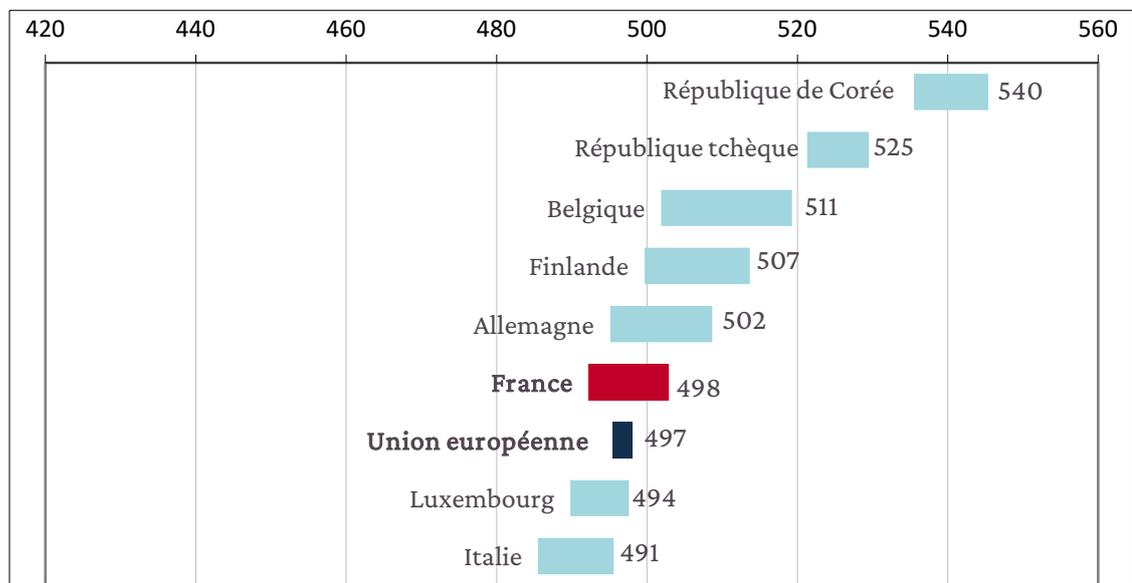
La **pensée informatique** est définie par la Depp comme « la capacité d'un individu à reconnaître les aspects des problèmes du monde réel qui se prêtent à une formulation informatique et à évaluer et développer des solutions algorithmiques à ces problèmes. » (note Tomasini & Murat, 2025)

→ La France est au niveau de la moyenne de l'Union européenne en littératie numérique et en pensée informatique

L'enquête internationale *International Computer and Information Literacy Study* (Icils) évalue les performances des élèves de quatrième en littératie numérique, ainsi qu'en pensée informatique.

Selon l'enquête 2023²¹, **les élèves français de quatrième obtiennent des scores qui se situent dans la moyenne européenne en matière de littératie numérique (498 pour la France ; 497 pour la moyenne européenne) et au-dessus de la moyenne en pensée informatique (499 pour la France ; 483 pour la moyenne européenne) (Depp, 2024).**

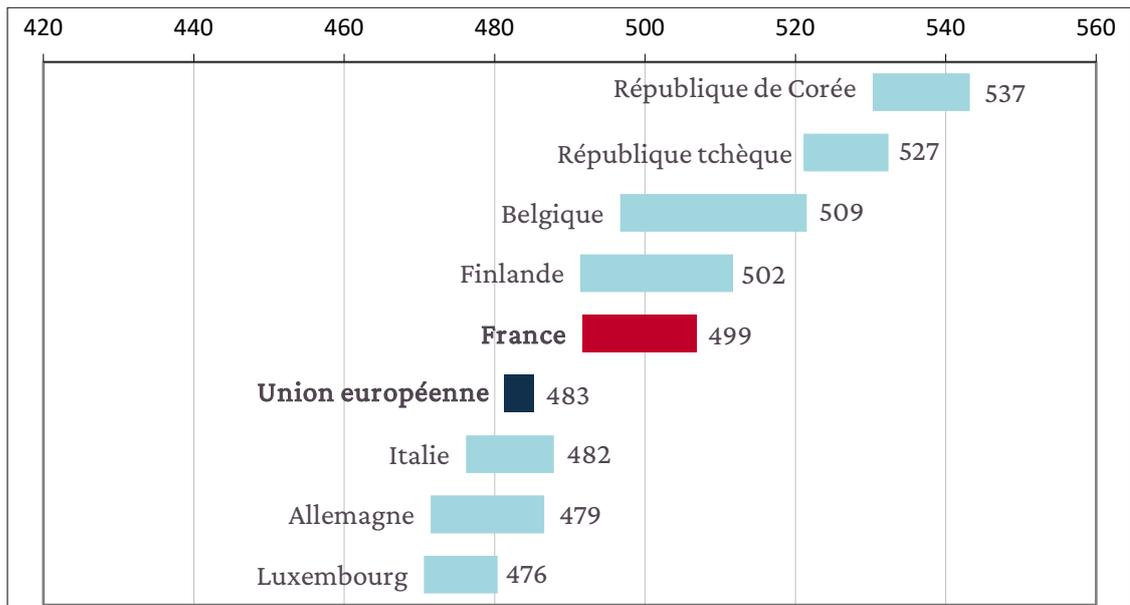
↘ **Figure 1 - Résultats de la France en littératie numérique**



Source : Depp-IEA, données Icils 2023.

²¹ En France, 3 694 élèves issus de 150 collèges ont participé à cette enquête en mai 2023.

↳ **Figure 2 - Résultats de la France en pensée informatique**



Source : Depp-IEA, données Icils 2023.

Les filles obtiennent en moyenne un score supérieur à celui des garçons en littératie numérique (502 points contre 494) ; filles et garçons obtiennent en revanche des scores similaires en pensée informatique. **Des écarts de performance sont en revanche plus marqués selon le statut socio-économique** : les élèves issus de milieux favorisés obtenant de meilleurs scores en littératie numérique (75 points d'écart), comme en pensée informatique (93 points d'écart) (Depp, 2024).

Les résultats des élèves en littératie numérique sont moins influencés par l'accès aux ordinateurs ou leur expérience avec ces outils par rapport aux autres pays de l'enquête. Par exemple, les élèves ayant deux ordinateurs ou plus à la maison obtiennent de meilleurs résultats en littératie numérique, mais la différence de score en France est plus faible (écart de 19 points avec les élèves ayant moins de deux ordinateurs, contre 38 points dans l'Union européenne). Les élèves ayant plus d'expérience dans l'utilisation des ordinateurs (« cinq ans d'expérience ou plus ») obtiennent de meilleurs résultats ; mais encore une fois, l'écart en France est moins marqué (écart de 9 points avec les élèves ayant « moins de cinq ans d'expérience », contre un écart de 22 points dans l'Union européenne) (Depp, 2024).

→ En France, les élèves se déclarent confiants dans leurs compétences informatiques, mais des écarts sont visibles selon le milieu social des élèves

L'enquête Icils 2023 nous apprend, à travers un indice d'auto-efficacité, que **les élèves français expriment un fort niveau de confiance en leur capacité à bien utiliser les TIC**. Pour construire cet indice, il leur est demandé s'ils sont capables d'effectuer certaines tâches, par exemple : « rechercher sur internet des informations pertinentes pour un projet scolaire », « télécharger du texte, des images ou une vidéo sur un profil en ligne », « installer un programme ou une application », etc. Pour chacune de ces tâches, les élèves doivent ensuite se positionner selon plusieurs réponses : « très bien », « moyennement bien », « je n'ai jamais fait ça mais je pourrais trouver un moyen de le faire » et « je ne pense pas que je pourrais faire ça ». La France se situe en cinquième position sur l'ensemble des 30 pays de l'enquête (52 points en France contre 51 dans l'Union européenne) (Depp, 2024).

En mai 2022, la Depp a mesuré pour la première fois dans une enquête nationale la maîtrise des compétences numériques des élèves en fin de collège (au regard des objectifs fixés par le CRCN). Les résultats de cette enquête vont dans le même sens que ceux d'Icils : **64 % des élèves ont une maîtrise satisfaisante des compétences numériques** (comme « mener une recherche et une veille d'information », « traiter des données », « partager et publier », « développer des documents multimédias », « protéger les données personnelles et la vie privée », « résoudre des problèmes techniques ») (Depp, 2023).

Les 10 % des élèves les plus à l'aise parviennent à traiter des données en utilisant un tableur, connaissent les bonnes pratiques pour résoudre des problèmes liés au numérique et ont une vision globale de l'impact du numérique sur la société. Les 15 % des élèves les moins à l'aise rencontrent des difficultés sur l'utilisation du clavier, ne maîtrisent pas les conventions de la rédaction de courrier, et ne savent pas se prémunir de courriels frauduleux (Depp, 2023).

Tout comme dans les enquêtes Icils, l'enquête de la Depp montre un lien entre niveau de maîtrise des compétences numériques et milieu social dans lequel les élèves évoluent : les élèves des collèges les moins favorisés obtiennent des scores plus faibles que ceux issus des collèges les plus favorisés (Depp, 2023).

Toutefois, ces mêmes enquêtes nous montrent que les compétences numériques dont font preuve les élèves ne signifient pas qu'ils maîtrisent les enjeux liés aux usages numériques.

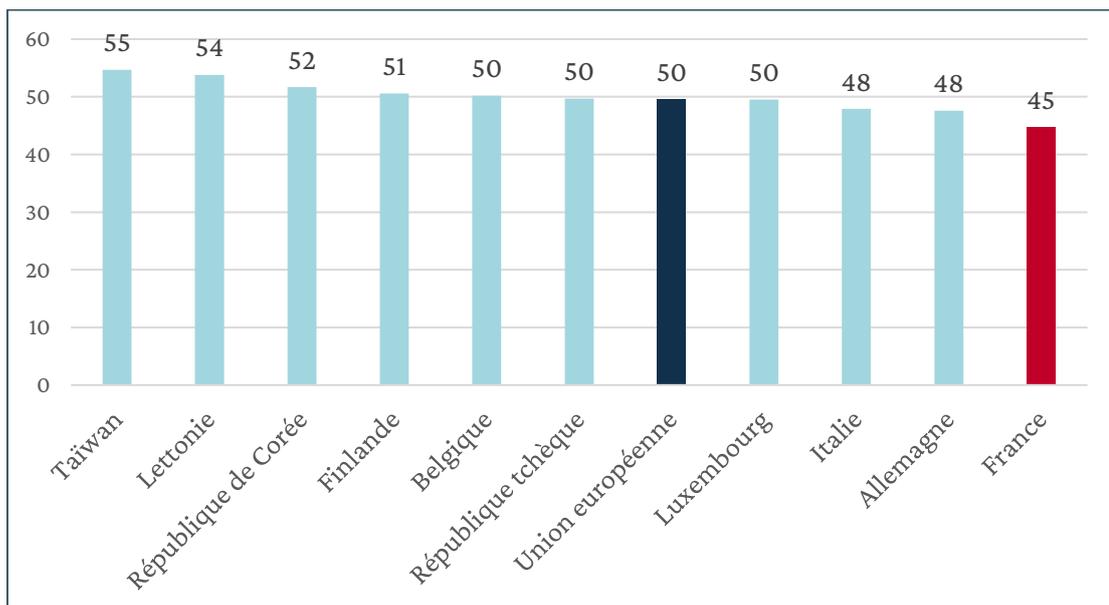
→ Les élèves français sont parmi ceux qui déclarent le moins apprendre à utiliser internet à l'école comparativement aux pays de l'Union européenne

L'enquête Icils construit un indice qui permet de mesurer le degré d'apprentissage d'une utilisation d'internet responsable au collège, et un deuxième indice qui s'intéresse à leur degré d'apprentissage en dehors du collège.

Pour construire ces deux indices, il était demandé aux élèves dans quelle mesure ils ont appris à effectuer différentes tâches liées à internet : « utiliser internet pour trouver des informations » ; « affiner les recherches sur internet afin que les résultats correspondent mieux » ; « évaluer la fiabilité des informations sur internet » ; « inclure des références précises à des sources internet » ; « déterminer si le message d'une personne est une escroquerie » ; « gérer les paramètres de confidentialité des comptes internet et des appareils TIC ».

Les élèves français déclarent moins que ceux des autres pays apprendre à réaliser ces tâches au collège (45 points en France, contre 50 points dans l'Union européenne). La France se trouve en dernière position du classement (*Depp, 2024*).

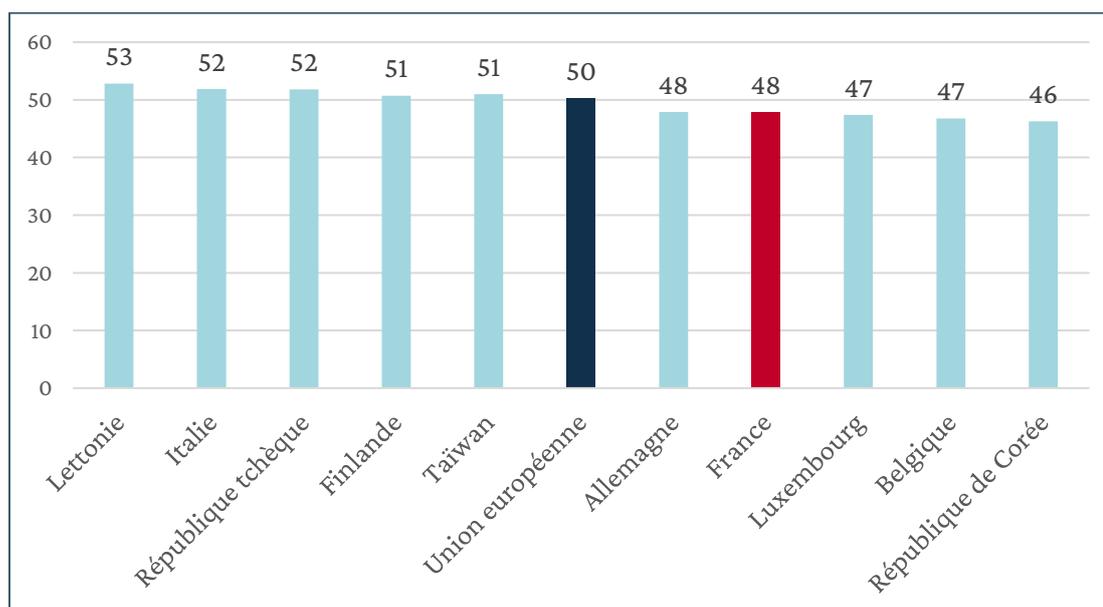
↳ **Figure 3 - Score moyen du degré d'apprentissage dans la réalisation des tâches liées à internet au collège**



Source : Depp - IEA, données Icils 2023.

Le score des élèves français pour les apprentissages en dehors du collège est plus proche de celui de la moyenne de l'Union européenne : 48 points pour la France, contre 50 points dans l'Union européenne.

↳ **Figure 4 - Score moyen du degré d'apprentissage dans la réalisation des tâches liées à internet en dehors du collège**



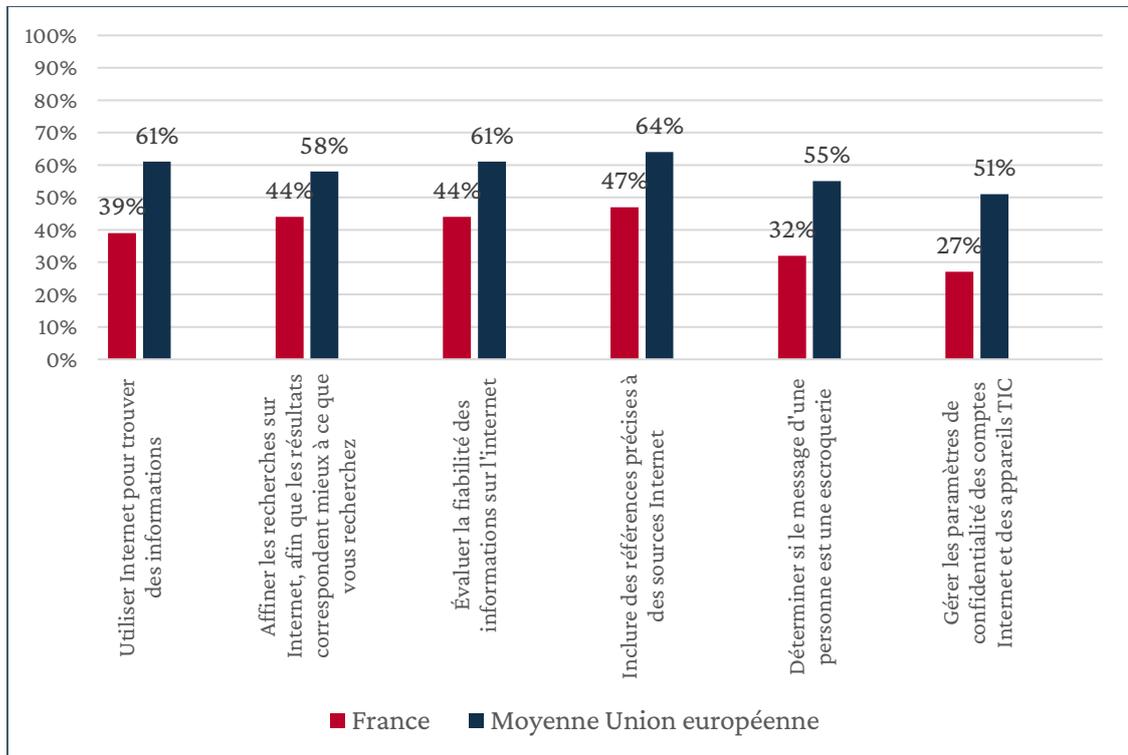
Source : Depp-IEA, données Icils 2023.

Si on s'intéresse à chaque item composant ces deux indices, on observe que la France est toujours en-dessous de la moyenne pour l'Union européenne.

Par exemple pour la tâche « utiliser internet pour trouver des informations (par exemple, en utilisant des sites Web, des bases de données, des archives, des bibliothèques numériques, des moteurs de recherche) », les élèves français sont **seulement 39 % à déclarer l'avoir appris en classe, contre 61 % des élèves dans l'Union européenne** (Depp, 2024). Pour la tâche « déterminer si le message d'une personne est une escroquerie (par exemple, un message qui incite à télécharger un virus) », **32 % des élèves français déclarent l'avoir appris en classe, contre 55 % des élèves dans l'Union européenne** (Depp, 2024).

Dernier exemple, pour la tâche « gérer les paramètres de confidentialité des compte internet et des appareils TIC (par exemple, contrôler qui peut vous contacter et quelles informations vous concernant sont partagées avec les sociétés de publicité) », **seulement 27 % des élèves français indiquent l'avoir appris en classe, contre 51 % des élèves de l'Union européenne** (Depp, 2024).

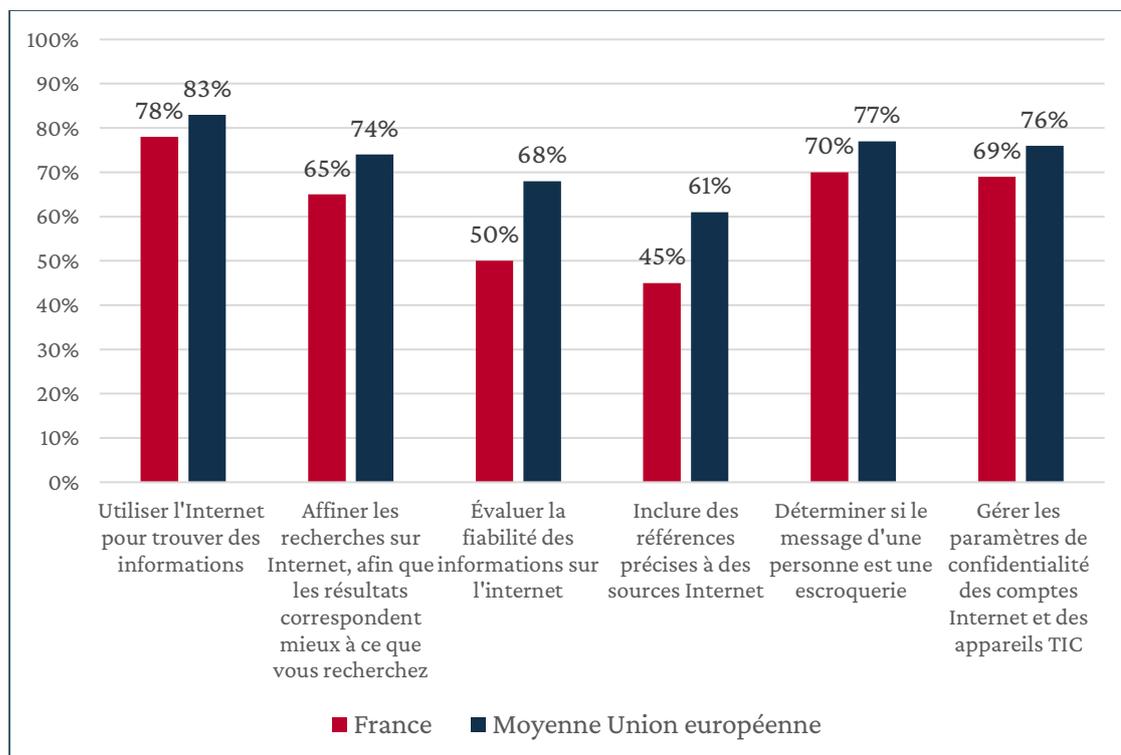
↳ **Figure 5 - Pourcentage d'élèves français répondant « dans une large mesure » ou « dans une mesure modérée » à la question suivante : dans quelle mesure avez-vous appris à effectuer les tâches suivantes liées à internet au collège ?**



Source : Depp-IEA, données Icils 2023.

Les élèves français sont en revanche plus nombreux à avoir déclaré réaliser ces tâches en dehors du collège. Les résultats restent toutefois inférieurs à la moyenne de l'Union européenne. Par exemple, 78 % des élèves ont déclaré avoir appris à utiliser internet pour trouver des informations en dehors du collège, contre 83 % des élèves de l'Union européenne. 50 % des élèves français ont indiqué avoir appris à évaluer la fiabilité des informations sur internet en dehors du collège, contre 68 % des élèves de l'Union européenne. Ou encore, 45 % des élèves français ont déclaré avoir appris en dehors du collège à inclure des références précises à des sources internet, contre 61 % des élèves de l'Union européenne (Depp, 2024).

↳ **Figure 6 - Pourcentage d'élèves répondant « dans une large mesure » ou « dans une mesure modérée » à la question suivante : dans quelle mesure avez-vous appris à effectuer les tâches suivantes liées à internet en dehors du collège ?**



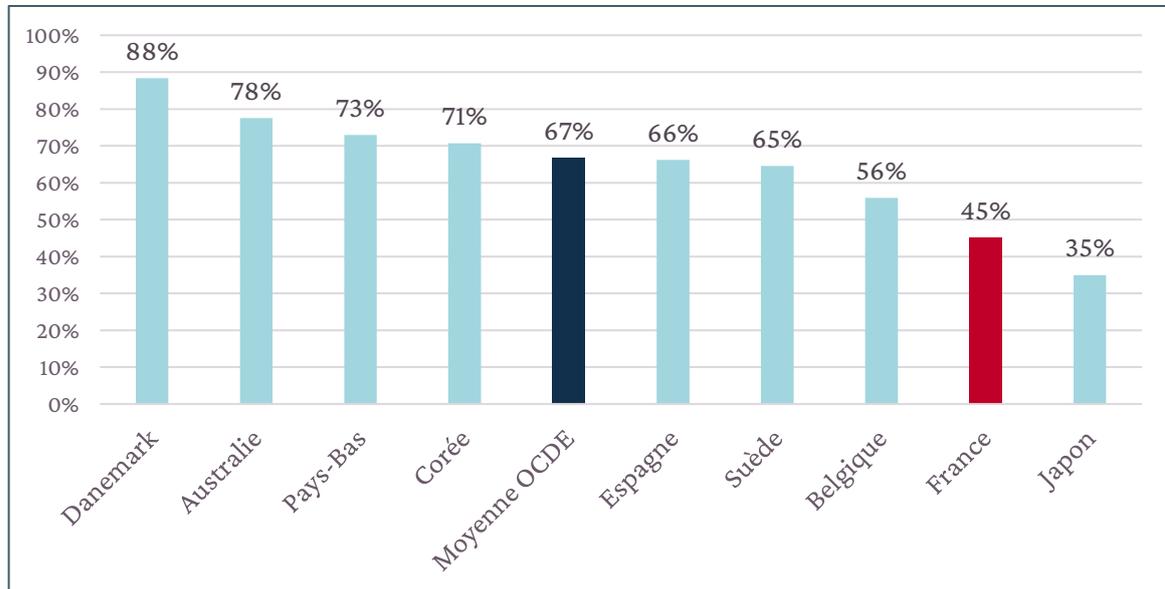
Source : Depp-IEA, données Icils 2023.

- Les enseignants français se sentent peu à l'aise et peu formés pour utiliser le numérique dans leurs enseignements

L'enquête internationale Talis (*Teaching and learning international survey*), permet une analyse comparative des systèmes éducatifs entre différents pays en recueillant des informations auprès des enseignants, des chefs d'établissements et des directeurs d'école. Elle s'intéresse notamment au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

On y apprend que **45 % des enseignants français du collège et 27 % seulement des enseignants du primaire estiment pouvoir encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie numérique** (moyenne OCDE pour les enseignants du collège : 67 %) (*Talis 2018*).

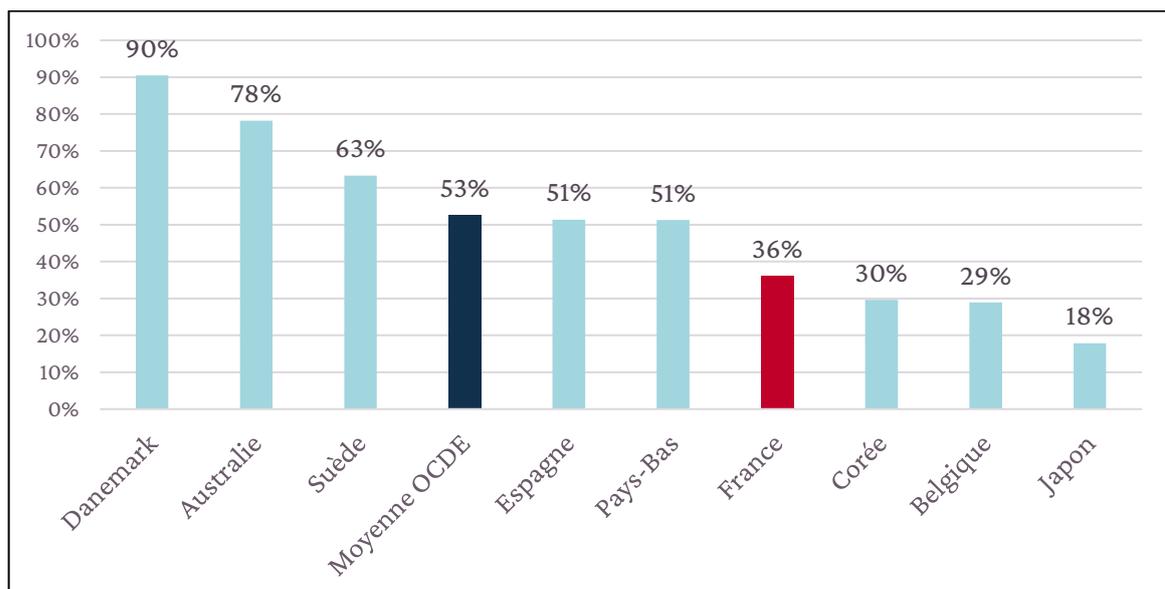
↳ **Figure 7 - Pourcentage d'enseignants du collège qui estiment pouvoir encourager « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation de la technologie numérique (ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs par exemple)**



Source : OCDE, données Talis 2018.

L'enquête souligne également que **seuls 36 % des enseignants du collège et 15 % des enseignants du primaire déclarent laisser les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe**. Des résultats bien en-dessous de la moyenne de l'OCDE (53 % des enseignants du collège).

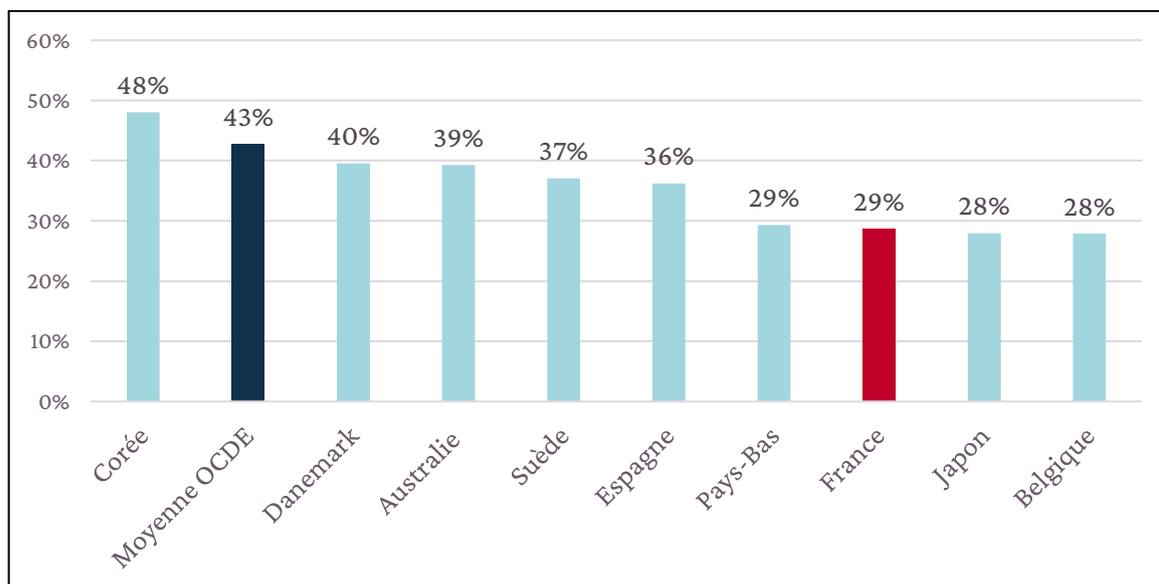
↳ **Figure 8 - Pourcentage d'enseignants du collège ayant déclaré « fréquemment » ou « toujours » laisser les élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux en classe**



Source : OCDE, données Talis 2018.

L'enquête Talis s'intéresse également à la formation des enseignants à la technologie numérique et aux besoins des enseignants dans ce domaine. **La moitié des enseignants français** (51 % des enseignants au collège ; 53 % des enseignants au primaire) **déclarent que l'utilisation des TIC pour l'enseignement a été incluse dans leur formation**. Un pourcentage proche de la moyenne OCDE (56 %). Ils sont par ailleurs **peu nombreux à se sentir bien préparés à l'utilisation des TIC pour l'enseignement** : seuls 29 % des enseignants du collège et 16 % des enseignants du primaire le déclarent (moyenne OCDE : 43 %) (*Talis, 2018*).

↳ **Figure 9 - Pourcentage d'enseignants du collège qui se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » à l'utilisation des TIC pour l'enseignement**



Source : OCDE, données Talis 2018.

Malgré ces résultats, **les enseignants français sont peu nombreux à exprimer un besoin important de développement professionnel dans le domaine des TIC**. Seuls 23 % des enseignants du collège et 35 % des enseignants du primaire expriment ce besoin. Des pourcentages toutefois supérieurs à ceux de la moyenne OCDE (18 %) (*Talis 2018*).

Les élèves français obtiennent des résultats dans la moyenne en termes de capacités transversales, malgré le manque de formation ressenti par leurs enseignants

Nous l'avons vu dans l'état des lieux, en France, plusieurs dispositifs ont été mis en place ces dernières années pour favoriser le développement des capacités transversales des élèves (socle commun de 2015, parcours, « éducations à »).

Afin de favoriser le développement des capacités transversales (aussi appelées compétences psychosociales dans les textes institutionnels français pour l'école), des cours d'empathie ont aussi été généralisés dans les écoles primaires en septembre 2024 (dans le cadre du renforcement du volet prévention du Plan interministériel de lutte contre le harcèlement). Un kit est mis à la disposition des professeurs pour les accompagner dans leurs mises en œuvre²².

Ces dispositifs ont-ils favorisé le développement des capacités transversales des élèves en France ?

- Les élèves français sont proches de la moyenne de l'OCDE en termes de capacités transversales

Les grandes enquêtes internationales s'intéressent depuis une dizaine d'années à d'autres dimensions que les acquis des élèves. Ainsi, l'enquête internationale Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) qui vise d'abord à tester les compétences des élèves de 15 ans, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en science, a fait le choix d'évaluer également « **leur capacité à apprendre tout au long de la vie**, à s'adapter à de nouvelles situations et à mobiliser leurs connaissances dans des contextes variés et souvent imprévisibles. » (OCDE, 2023).

Les capacités transversales évaluées par Pisa qui ont retenu notre attention sont la collaboration/coopération, l'empathie et la gestion émotionnelle, ainsi que la pensée créative/créativité, évaluée pour la première fois par la dernière édition de l'enquête (2022).

→ Les élèves français ont une attitude mitigée à l'égard de la coopération

Les résultats de l'enquête Pisa 2022 révèle que **les élèves français ont une attitude mitigée à l'égard de la collaboration** : ils aiment aider les autres (82 % des élèves ; moyenne OCDE : 81 %) et ils aiment coopérer avec leurs camarades de classe (63 % des élèves ; moyenne OCDE : 68 %). Dans une moindre mesure, ils travaillent mieux en

²² <https://eduscol.education.fr/document/60960/download>

équipe (44 % des élèves ; moyenne OCDE : 49 %), mais déclarent plus que leurs homologues européens être agacés quand ils doivent faire des compromis avec les autres (30 % des élèves ; moyenne OCDE : 24 %) (*Pisa 2022*).

→ Les enquêtes récentes montrent une capacité des élèves français à faire preuve d'empathie proche de leurs homologues de l'OCDE

En France, les résultats de l'évaluation de l'expérimentation des cours d'empathie dans les écoles ont été publiés en septembre 2024 par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco). 47 % des écoles ont vu le nombre de situations de violence diminuer sur le temps de l'expérimentation (de janvier à juin 2024). La diminution de ces indicateurs est d'autant plus prononcée que la fréquence des séances d'empathie proposées aux élèves s'accroît : **l'expérimentation souligne une réduction des violences dans 39 % des écoles avec environ une séance par mois, et dans toutes les écoles ayant au moins deux séances hebdomadaires** (*Dgesco, 2024*).

Cette expérimentation montre des résultats prometteurs. De manière complémentaire, l'enquête Pisa 2022 a évalué plusieurs aspects du bien-être des élèves, y compris l'empathie. **Les résultats de la France sont proches, voire au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE.**

Par exemple, à l'affirmation « Je ne me soucie pas de ce qui arrive aux autres », 15 % des élèves français ont répondu qu'ils étaient d'accord avec cette affirmation (moyenne OCDE : 15 %). À l'affirmation « Je ressens ce que les autres éprouvent », 55 % des élèves français ont répondu « d'accord », contre 62 % des élèves de l'OCDE. Lorsque l'on demande aux élèves français s'il est important pour eux que leurs amis aillent bien, ils sont 90 % des élèves à répondre « d'accord », contre 85 % des élèves de l'OCDE. Sur leur capacité à voir les situations du point de vue de leurs amis, ils sont 73 % des élèves français à indiquer être « d'accord » avec cette affirmation, contre 68 % des élèves des pays de l'OCDE. Enfin, 48 % des élèves français déclarent être « d'accord » avec l'affirmation « J'anticipe les besoins des autres » contre 46 % des élèves de l'OCDE (*Pisa 2022*).

→ Les élèves français ont plus de difficultés à gérer leurs émotions que leurs homologues de l'OCDE

Dans l'édition de Pisa 2022, une attention particulière a été accordée à la manière dont les élèves gèrent leurs émotions, en particulier dans un contexte scolaire.

Les résultats montrent que les élèves français ont tendance à moins maîtriser leurs émotions que leurs homologues des pays de l'OCDE. Par exemple, 57 % des élèves en France sont « d'accord » avec l'affirmation « Je maîtrise mes émotions » contre 66 % des élèves de l'OCDE. 62 % des élèves français sont « d'accord » avec l'affirmation « Je reste calme même dans des situations stressantes » contre 65 % des élèves de l'OCDE. Ou

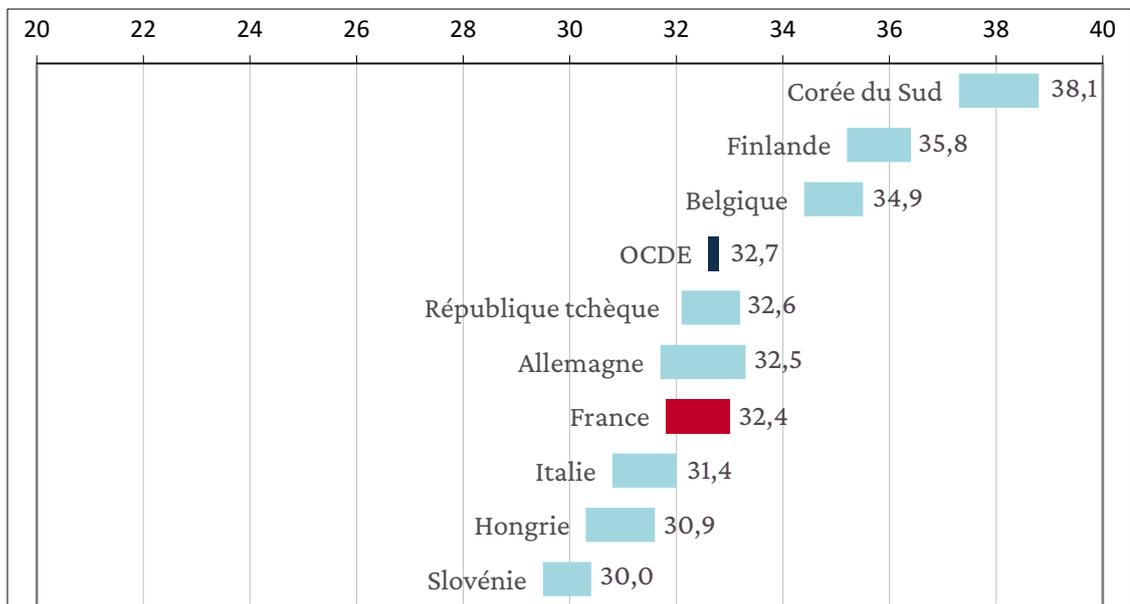
encore, 61 % des élèves français sont « d'accord » avec l'affirmation « Je sais contrôler mes sentiments » contre 67 % des élèves de l'OCDE (Pisa 2022).

→ Les résultats de la France en pensée créative sont proches de la moyenne de l'OCDE, mais mettent en évidence des disparités

Pour la première fois en 2022, **Pisa a mesuré les compétences des élèves âgés de 15 ans en pensée créative**, en évaluant trois dimensions : **la capacité à produire des idées variées, la capacité à générer des idées originales et la capacité à évaluer et améliorer des idées**. L'OCDE souligne à cette occasion que la pensée créative est une compétence fortement plébiscitée aujourd'hui dans le milieu professionnel (conclusions d'entreprises comme LinkedIn ou Deloitte, mais aussi du Rapport sur l'avenir de l'emploi 2023 du Forum économique mondial). Au-delà des considérations professionnelles, la pensée créative est également un outil en faveur de l'apprentissage (favorise le bien-être, permet une meilleure assimilation des acquis de l'apprentissage, etc.) (OCDE, 2024).

La pensée créative est mesurée à travers des tâches ouvertes où les élèves sont invités à résoudre des problèmes en sciences, en arts ou encore en littérature. Chaque tâche du test informe sur une des trois dimensions. **Les performances des élèves français en matière de pensée créative sont proches de la moyenne de l'OCDE** (France : 32 points ; moyenne OCDE : 33 points) (OCDE, 2024).

↘ **Figure 11 - Performance des élèves en matière de pensée créative**



Source : Depp, données Pisa 2022.

Des disparités de performance liées au milieu socio-économique des élèves sont visibles en France et dans une large majorité de pays ayant participé à l'enquête. En France, les élèves favorisés obtiennent un score de 38 points (moyenne OCDE : 38 points), contre un score de 27 points pour les élèves défavorisés (moyenne OCDE : 28 points). Toutefois, il est intéressant de relever que **dans certains pays, les élèves provenant d'un milieu social défavorisé obtiennent de bons résultats en pensée créative.** C'est le cas de Singapour, de la Corée et du Canada (OCDE, 2024).

L'enquête Pisa 2022 note que **réussir dans une matière scolaire n'est pas indispensable pour réussir en pensée créative, mais qu'un niveau minimum dans les matières scolaires est nécessaire pour obtenir des bons résultats.** Bien que la performance scolaire et la créativité puissent se renforcer mutuellement, l'une n'est pas nécessairement dépendante de l'autre. Par exemple, des systèmes comme Hong Kong (Chine), Macao (Chine) ou encore la République tchèque, qui ont obtenu d'excellents résultats au Pisa en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences se situent en dessous ou au niveau de la moyenne de l'OCDE en matière de pensée créative (OCDE, 2024).

L'enquête Pisa 2022 a également analysé en quoi l'environnement scolaire des élèves est propice à la créativité. Pour cela, les élèves ont été invités à indiquer s'ils étaient d'accord avec plusieurs affirmations concernant d'une part, la pédagogie de leurs enseignants, d'autre part, les cours hebdomadaires en arts, en musique, en programmation informatique et en écriture créative dont ils bénéficient.

Les élèves français sont moins nombreux que la moyenne OCDE à indiquer que leurs enseignants développent des pratiques pédagogiques favorisant le développement de la pensée créative. Par exemple, 51 % des élèves français sont d'accord pour dire que leurs professeurs les encouragent à proposer des réponses originales, contre 64 % des élèves de l'OCDE. 54 % des élèves sont d'accord avec l'affirmation « Mes professeurs me donnent suffisamment de temps pour trouver des solutions créatives aux exercices », contre 63 % des élèves de l'OCDE. L'écart se creuse lorsqu'il est demandé aux élèves français si leurs professeurs valorisent la créativité des élèves : 51 % des élèves sont d'accord avec cette affirmation, contre 70 % des élèves de l'OCDE (OCDE, 2024).

Le pourcentage d'élèves français ayant indiqué suivre des cours hebdomadaires en arts, en musique, en programmation informatique et en écriture créative est plus faible que celui de la moyenne de l'OCDE (par exemple, 12 % des élèves en France déclarent suivre des cours hebdomadaires de programmation informatique, contre 22 % des élèves de l'OCDE ; ou encore, seuls 9 % des élèves en France déclarent suivre des cours hebdomadaires en écriture créative, contre 16 % des élèves de l'OCDE (OCDE, 2024).

- Les enseignants français peinent à développer les capacités transversales de leurs élèves, principalement en raison d'une formation qu'ils jugent insuffisante

L'enquête nationale Epode (Enquête PériODique sur l'Enseignement) a pour objectif de décrire et de suivre l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants des premier et second degrés. Elle a été menée pour la première fois par la Depp en 2018 et a été renouvelée en 2022 (*résultats pas encore publiés*). Elle s'intéresse notamment aux capacités transversales, dites « compétences du XXI^e siècle » dans l'enquête. Les résultats de l'enquête, ainsi que ceux de l'enquête Talis 2018 mettent en lumière **la difficulté des enseignants français à mobiliser dans leurs pratiques ces capacités transversales.**

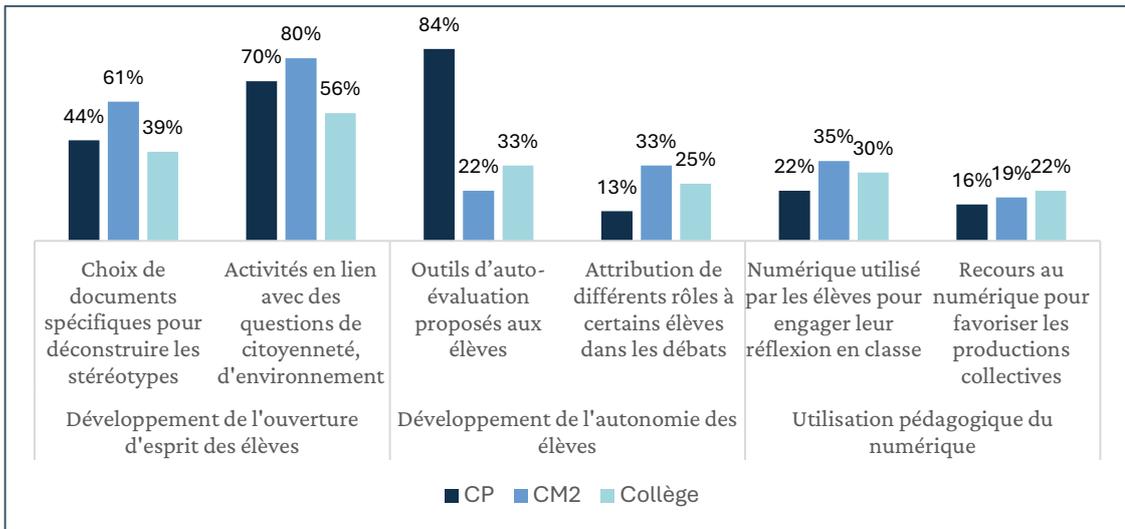
→ Les pratiques enseignantes encourageant le développement des capacités transversales de leurs élèves restent faibles, bien que des différences notables soient observées entre les niveaux scolaires

Dans Epode 2018, **les modalités d'enseignement visant le développement de capacités transversales (« développement de l'autonomie des élèves » ; « développement de l'ouverture d'esprit des élèves » ; « utilisation pédagogique du numérique »), sont peu fréquentes et déclarées moins faisables par les enseignants** (moins faisables aussi par rapport à d'autres dimensions évaluées dans l'enquête comme « explicitation de l'enseignement », « collaboration avec l'équipe à finalité éducative » ou encore « évaluation formative ») (*Epode 2018*).

Qu'il s'agisse des pratiques favorisant le développement de l'ouverture d'esprit des élèves, de celles favorisant le développement de l'autonomie des élèves ou encore de l'utilisation pédagogique du numérique, le constat est le même : **les enseignants de primaire (en particulier du CM2) déclarent plus fréquemment mettre en œuvre ces pratiques que leurs homologues du collège.** 61 % des enseignants en CM2 déclarent par exemple utiliser des documents spécifiques pour déconstruire les stéréotypes, contre 39 % des enseignants au collège. Autre exemple : 80 % des enseignants en CM2 développent des activités en lien avec des questions de citoyenneté et d'environnement contre 56 % des enseignants au collège (*Epode, 2018*).

La fréquence d'utilisation pédagogique du numérique est faible, du primaire au collège, que ce soit pour favoriser l'utilisation du numérique par les élèves ou pour engager leur réflexion en classe, ou pour recourir au numérique afin de favoriser les productions collectives (*Epode 2018*).

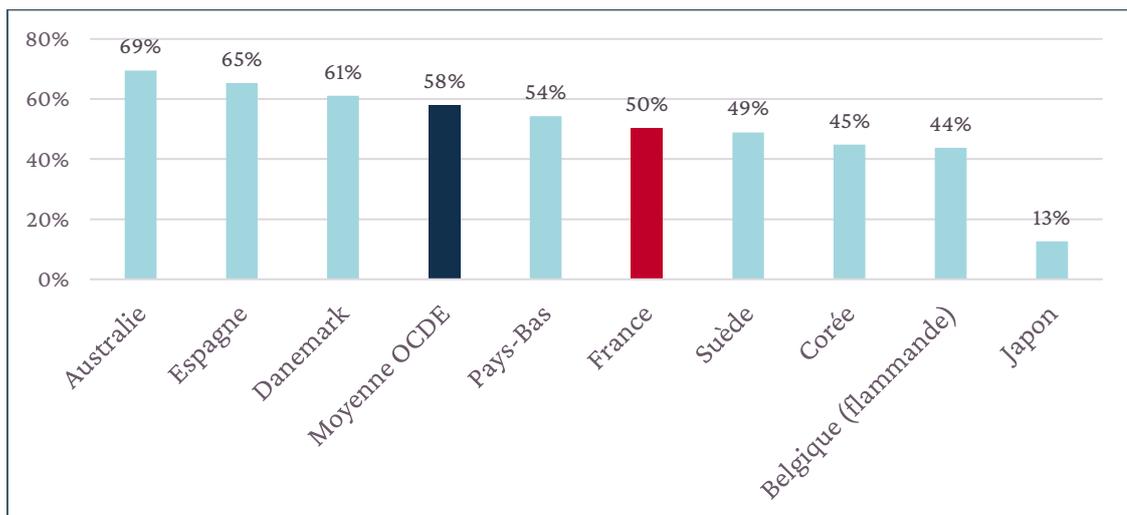
↳ **Figure 12 - Pourcentage d'enseignants mettant en œuvre fréquemment des pratiques autour des compétences du XXI^e siècle selon leur niveau d'enseignement**



Source : Depp, données Epode 2018.

L'enquête Talis 2018 s'intéresse elle aussi aux pratiques déclarées par les enseignants pour développer les compétences transversales des élèves, comme l'esprit critique ou la coopération entre élèves. On y apprend qu'en France, **seulement 29 % des enseignants du primaire déclarent donner « souvent » ou « toujours » des tâches obligeant les élèves à développer leur esprit critique. Ce pourcentage augmente nettement au collège, où 50 % des enseignants déclarent le faire, mais il reste toutefois en-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (moyenne : 58 % des enseignants du collège) (Talis 2018).**

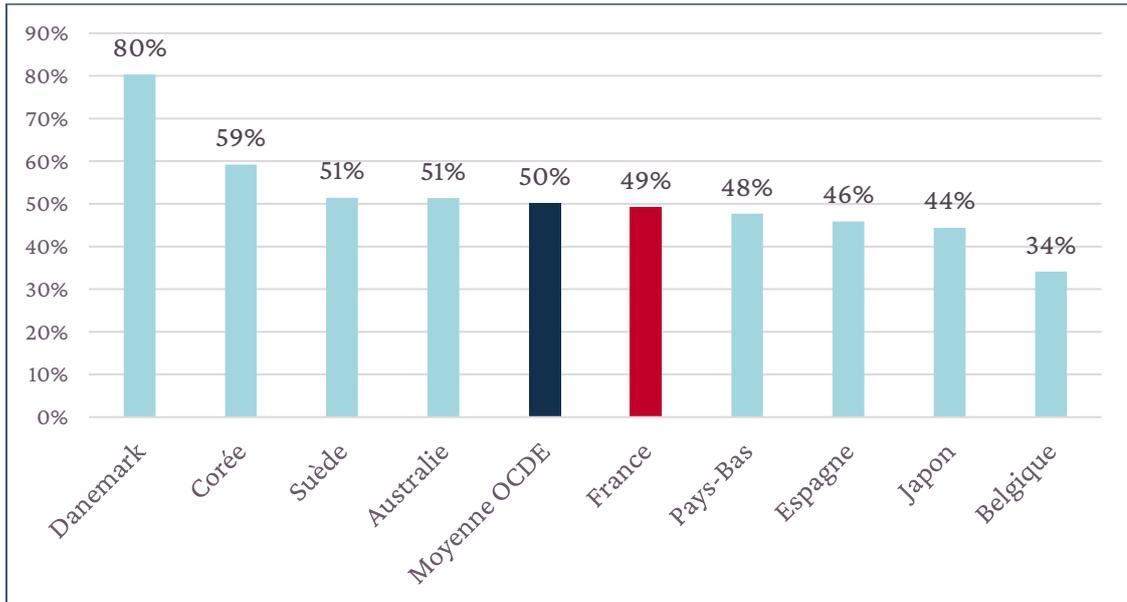
↳ **Figure 13 - Pourcentage d'enseignants du collège ayant déclaré utiliser « fréquemment » ou « toujours » des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique**



Source : OCDE, données Talis 2018.

La France se rapproche de la moyenne des pays de l'OCDE concernant les tâches encourageant les pratiques collaboratives entre élèves : 50 % des enseignants du primaire et 49 % des enseignants du collège déclarent les favoriser (moyenne OCDE : 50 % des enseignants du collège) (*Talis 2018*).

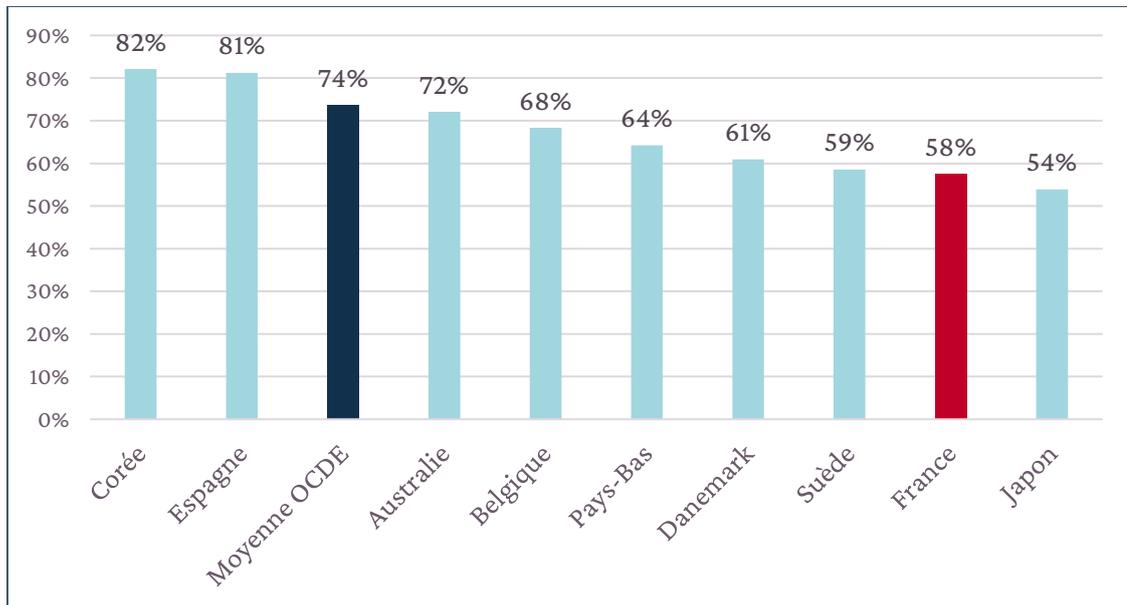
↳ **Figure 14 - Pourcentage d'enseignants du collège ayant déclaré faire travailler « fréquemment » ou « toujours » les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice**



Source : OCDE, données Talis 2018.

Le pourcentage d'enseignants français ayant déclaré **faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis** dans leurs pratiques est plus faible en France, que dans l'OCDE : ces pratiques sont déclarées par 58 % des enseignants français du primaire et du collège, contre 74 % des enseignants du collège pour la moyenne des pays de l'OCDE (*Talis 2018*).

↳ **Figure 15 - Pourcentage d'enseignants du collège ayant déclaré faire référence « fréquemment » ou « toujours » à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis**



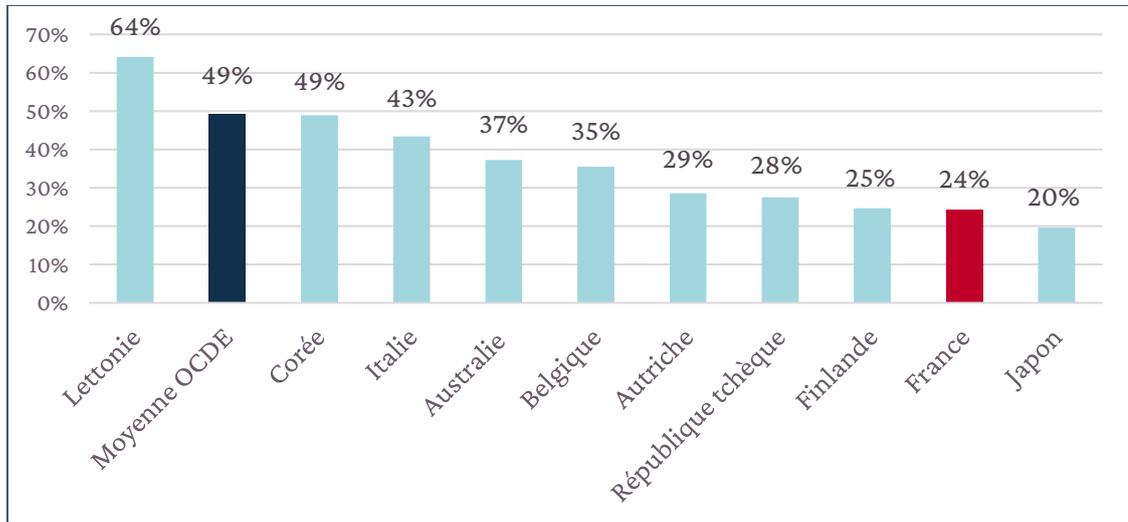
Source : OCDE, données Talis 2018.

→ Les enseignants français sont insuffisamment préparés à l'enseignement des compétences transversales

Selon l'enquête Talis 2018, en France, **seuls 39 % des enseignants du collège déclarent avoir abordé les compétences transversales (créativité, esprit critique, résolution de problèmes par exemple) dans le contenu de leur formation ou de leurs études**, un taux nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (65 %). Les enseignants du primaire sont plus nombreux à le déclarer (63 %) (*Talis 2018*).

L'enquête Talis 2018 montre également que **les enseignants français sont peu nombreux à s'estimer bien préparés à l'enseignement des compétences transversales** : seulement 24 % des enseignants du collège (moyenne OCDE : 49 %) et 25 % des enseignants du primaire l'estiment (*Talis 2018*).

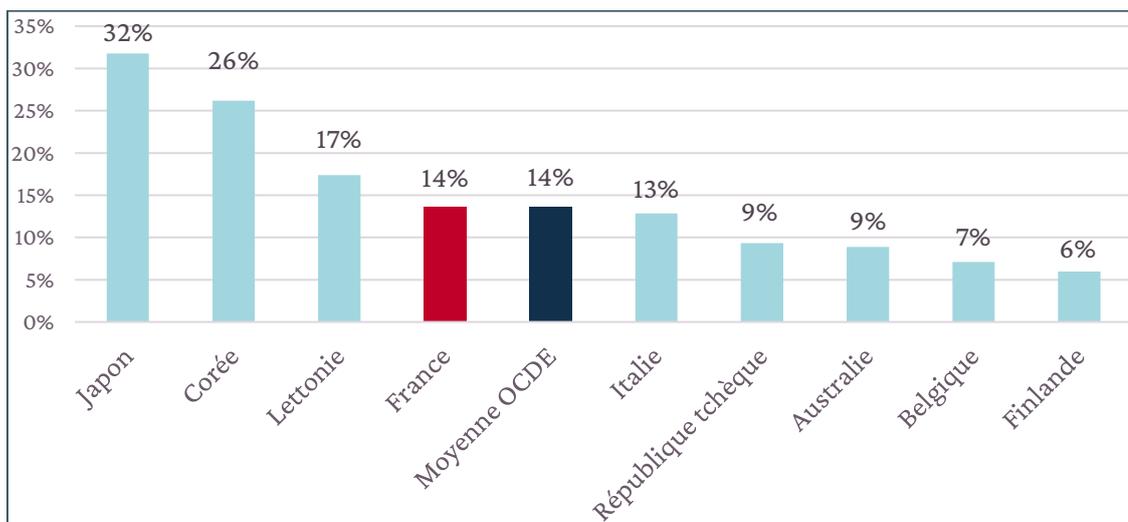
↳ **Figure 16 - Pourcentage d'enseignants du collège qui se sont sentis « bien préparés » ou « très bien préparés » à l'enseignement des compétences transversales**



Source : OCDE, données Talis 2018.

Ils sont également peu nombreux à indiquer que l'enseignement des compétences transversales a été inclus dans leurs activités de développement professionnel : 28 % des enseignants du collège (moyenne OCDE : 49 %) et 31 % des enseignants du primaire le déclarent (*Talis 2018*). Pour autant, les enseignants français déclarent faiblement un besoin important de développement professionnel dans l'enseignement des compétences transversales. En effet, ce besoin est indiqué par seulement 14 % des enseignants du collège (moyenne OCDE : 14 %) et 17 % des enseignants du primaire (*Talis 2018*).

↳ **Figure 17 - Pourcentage d'enseignants du collège ayant indiqué un besoin important de développement professionnel dans l'enseignement des compétences transversales**



Source : OCDE, données Talis 2018.

Bien que les élèves français souhaitent s'engager pour le développement durable, beaucoup estiment que l'École ne leur en donne pas assez l'occasion

En France, dès 1977, une circulaire a marqué la naissance de l'éducation à l'environnement. En 2004, cette initiative a évolué pour devenir l'éducation à l'environnement et au développement durable, à travers la première phase d'un plan visant à intégrer progressivement et transversalement ce sujet dans les programmes scolaires, du primaire au lycée (notamment dans des disciplines comme les sciences de la vie et de la Terre (SVT) ou l'histoire-géographie). Les deuxième et troisième phases du plan, poursuivies en 2007 et 2011, ont permis d'ancrer plus largement l'éducation au développement durable (EDD) dans les programmes d'enseignement, de multiplier les démarches dans les établissements et les écoles et de former les enseignants impliqués dans cette éducation.

En 2013, la loi de refondation de l'École fait entrer l'EDD dans le code de l'éducation et la labellisation "E3D" (École ou Établissement en démarche globale de développement durable) des écoles et des établissements scolaires est lancée. En 2019, le cadre de l'EDD a de nouveau été révisé pour s'aligner avec les 17 objectifs éducatifs de développement durable (ODD) des Nations unies. Cette même année, les éco-délégués sont créés (élus dans les classes de collège et de lycée pour participer à la mise en œuvre du développement durable dans leurs établissements).

La France a donc adopté une approche interdisciplinaire de l'éducation au développement durable, intégrée dans diverses disciplines telles que l'histoire, la géographie, les sciences et depuis 2024, dans l'enseignement des technologies et l'éducation civique. Les dispositifs en faveur du développement durable à l'école sont nombreux, pour autant, permettent-ils aux élèves de bien comprendre les questions environnementales ? L'École leur permet-elle de s'engager dans des actions de protection environnementale ?

Salon le rapport annuel de l'Agence de la transition écologique (Ademe), publié en 2023, **80 % des jeunes aimeraient être mieux informés sur le développement durable**, et **81 % d'entre eux estiment que l'École joue un rôle fondamental pour sensibiliser à ce sujet et pour assurer la fiabilité des sources d'information** (la plupart d'entre eux s'informent actuellement sur les réseaux sociaux, sans pour autant considérer que les informations y sont fiables) (*Ademe, 2023*).

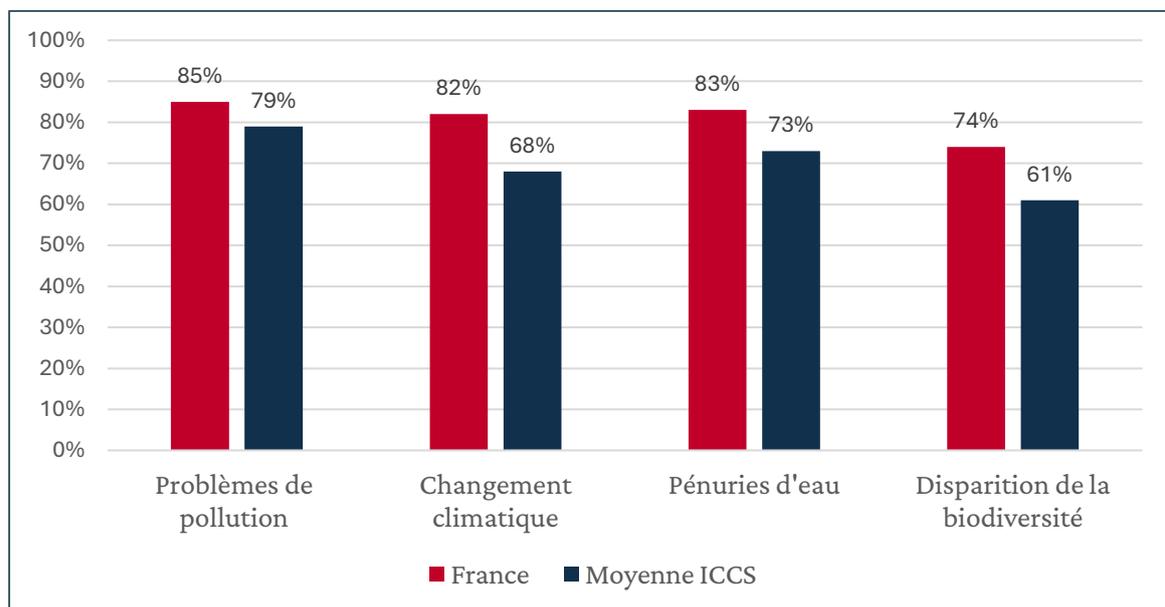
Or, les récentes enquêtes internationales montrent que, **malgré une forte volonté des élèves à s'informer et s'engager en faveur du développement durable**, ils sont nombreux à considérer que **l'École ne leur en donne pas suffisamment l'occasion**.

- Les élèves français sont sensibles aux questions environnementales et sont prêts à s'engager dans des actions de protection de l'environnement

L'étude ICCS (*International civic and citizenship education study*) analyse les connaissances, les attitudes et les engagements civiques et citoyens des élèves scolarisés en classe de quatrième. La France a participé pour la première fois à l'étude en 2022.

Nous nous concentrerons ici sur l'aspect développement durable abordé dans l'étude. On y apprend **qu'une grande majorité des élèves en France perçoivent la pollution, le changement climatique, la pénurie d'eau et la disparition de la biodiversité comme des menaces environnementales mondiales. Le pourcentage d'élèves inquiets sur ces questions est supérieur à la moyenne de l'ICCS.** En effet, 85 % des élèves français déclarent considérer le problème de pollution comme une menace environnementale, contre 80 % des élèves de la moyenne ICCS. Ils sont 82 % des élèves à faire le même constat sur le changement climatique, contre seulement 68 % des élèves de la moyenne ICCS. 83 % des élèves français considèrent les pénuries d'eau comme une menace, contre 73 % de leurs homologues de la moyenne ICCS. Enfin, 74 % des élèves français voient la disparition de la biodiversité comme une menace, contre 61 % de ceux de la moyenne ICCS (*Depp, 2023*).

↳ **Figure 18 - Pourcentage d'élèves qui considèrent les sujets suivants comme des menaces environnementales mondiales**

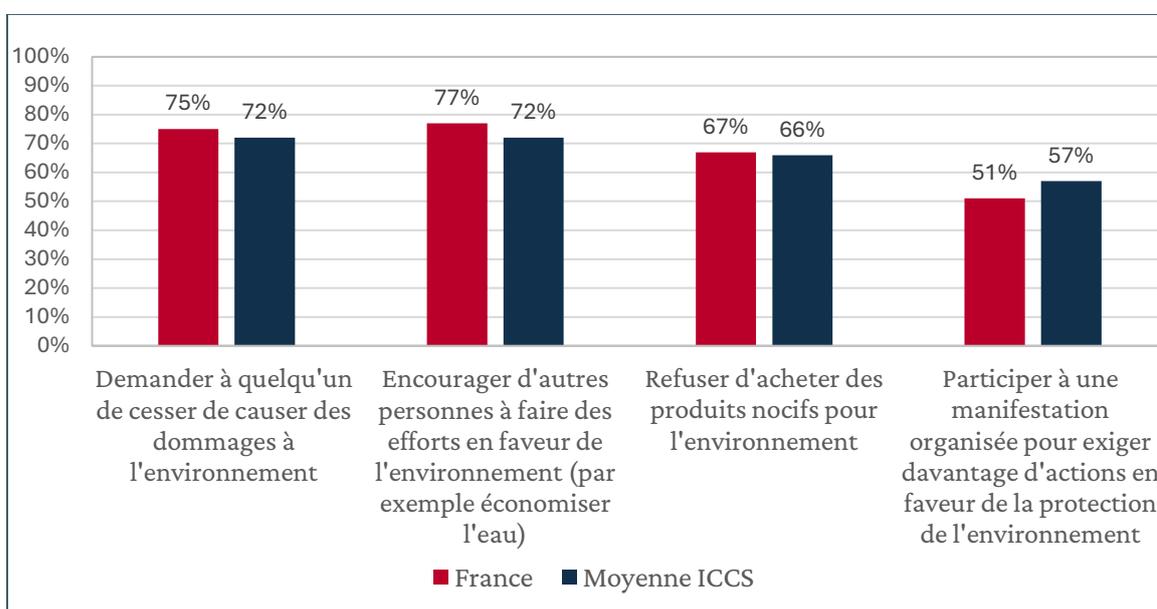


Source : Depp-IEA, données ICCS 2022.

L'étude montre que les filles comme les garçons, les élèves socialement favorisés, tout comme ceux socialement défavorisés sont inquiets par ces questions environnementales (très peu de différence de résultats en France, comme dans les autres pays de l'enquête) (*Depp, 2023*).

L'étude ICCS nous apprend également **qu'un pourcentage important d'élèves français sont décidés à s'engager dans le futur pour la protection de l'environnement** (globalement légèrement plus décidés que les élèves de la moyenne ICCS). Par exemple, 75 % des élèves français prévoient « probablement » / « certainement » de demander à quelqu'un de cesser de causer des dommages à l'environnement (moyenne ICCS : 72 %) et 77 % d'entre eux prévoient d'encourager d'autres personnes à faire des efforts en faveur de l'environnement (par exemple économiser l'eau) (moyenne ICCS : 72 %). Toutefois, les élèves français sont moins enclins à participer à une manifestation organisée pour exiger davantage d'actions en faveur de la protection de l'environnement que la moyenne internationale (France : 51 % ; moyenne ICCS : 57 %) (Depp, 2023).

↳ **Figure 19 - Pourcentage d'élèves prévoyant « probablement » / « certainement » de faire les actions suivantes**



Source : Depp-IEA, données ICCS 2022.

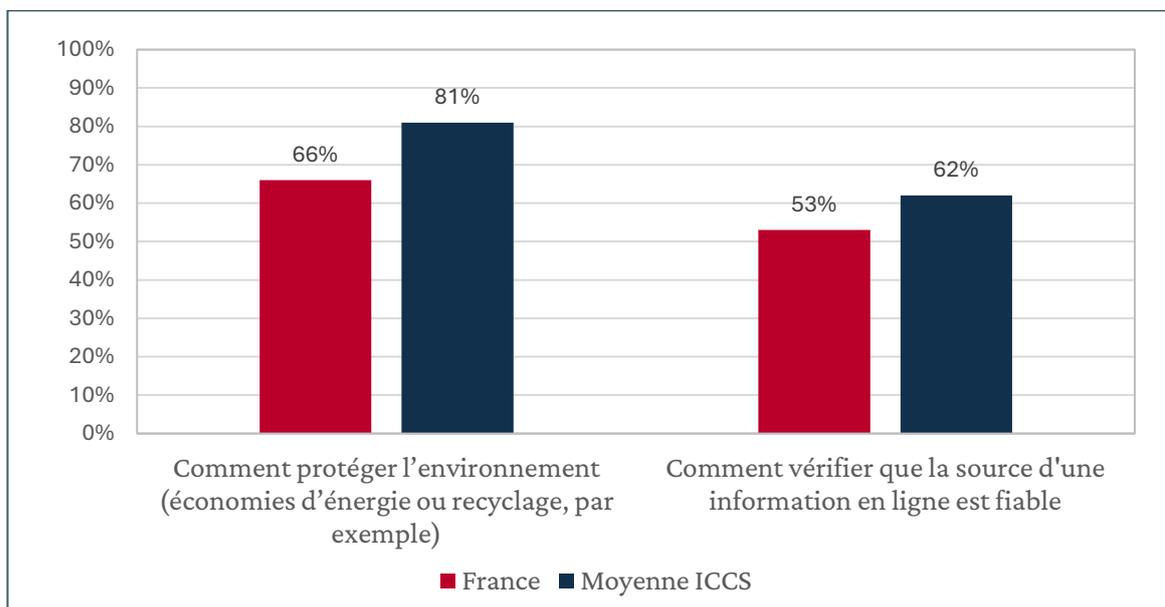
Là encore, l'étude montre que les filles comme les garçons, les élèves socialement favorisés, tout comme ceux socialement défavorisés prévoient des actions en faveur de l'environnement (très peu de différence de résultats en France, comme dans les autres pays de l'enquête) (Depp, 2023).

L'étude souligne enfin que plus le niveau en connaissances civiques est élevé, plus la volonté de participer à des actions de protection de l'environnement à l'avenir est importante (Depp, 2023).

- Mais l'École offre aux élèves peu de possibilités pour s'impliquer dans le développement durable

L'étude ICCS indique le pourcentage d'élèves qui ont reporté avoir étudié des questions ou des sujets en lien avec le développement durable. **En France, 66 % des élèves reportent avoir étudié « comment protéger l'environnement ». Un pourcentage bien loin de la moyenne ICCS (81 %).** Il est intéressant de noter que dans cette catégorie, il a également été demandé aux élèves d'indiquer s'ils avaient étudié « comment vérifier que la source d'une information en ligne est fiable ». 53 % reportent l'avoir étudié, contre 62 % des élèves de la moyenne ICCS (Depp, 2023).

↳ **Figure 21 - Pourcentage d'élèves reportant avoir étudié les questions ou sujets suivants (entre modérément et beaucoup)**



Source : Depp-IEA, données ICCS 2022.

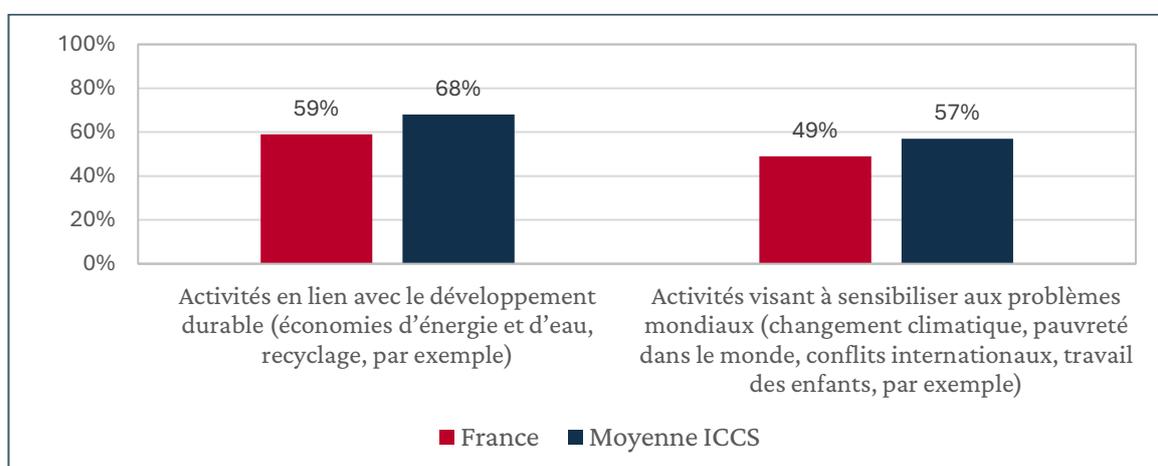
L'étude internationale Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*), qui mesure les performances des élèves de quatrième en sciences, nuance néanmoins ces résultats : **les élèves français ont des connaissances environnementales supérieures à la moyenne des pays de l'OCDE, même si des progrès sont à faire comparativement à d'autres pays enquêtés.**

Pour évaluer les connaissances des élèves sur les questions environnementales, Timss construit un indice de connaissances environnementales sur la base des résultats à des questions portant sur les sciences de l'environnement (par exemple, sur la pollution de l'eau ou encore le changement climatique et son impact).

En 2023, la France a obtenu un score moyen en connaissances environnementales pour les élèves de quatrième de 496 points. En tête, on trouve des pays comme Singapour (577 points), la République de Corée (575 points) ou encore la Pologne (557 points) (Timss 2023).

Néanmoins, **au-delà des connaissances environnementales déclarées par les élèves, il apparaît que ces derniers ont peu de possibilités de participer à des activités en lien avec le développement durable dans le cadre scolaire.** L'étude ICCS s'intéresse ainsi à la manière dont les chefs d'établissement envisagent les questions liées à l'éducation civique et à la citoyenneté au sein de leur établissement. Ainsi, on y apprend qu'en France, selon les principaux, 59 % des élèves ont la possibilité de participer (« tous ou presque tous » / « la plupart d'entre eux ») aux activités en lien avec le développement durable (économies d'énergie et d'eau, recyclage, par exemple) contre 68 % des élèves pour la moyenne ICCS. Les directeurs déclarent également que 49 % de leurs élèves ont la possibilité de participer à des activités visant à sensibiliser aux problèmes mondiaux (comme le changement climatique) contre 57 % des élèves de la moyenne ICCS (Depp, 2023).

↳ **Figure 22 - Pourcentage d'élèves dans les établissements où les directeurs ont déclaré la possibilité de participer (« tous ou presque tous » / « la plupart d'entre eux ») aux activités suivantes, liées à la citoyenneté**

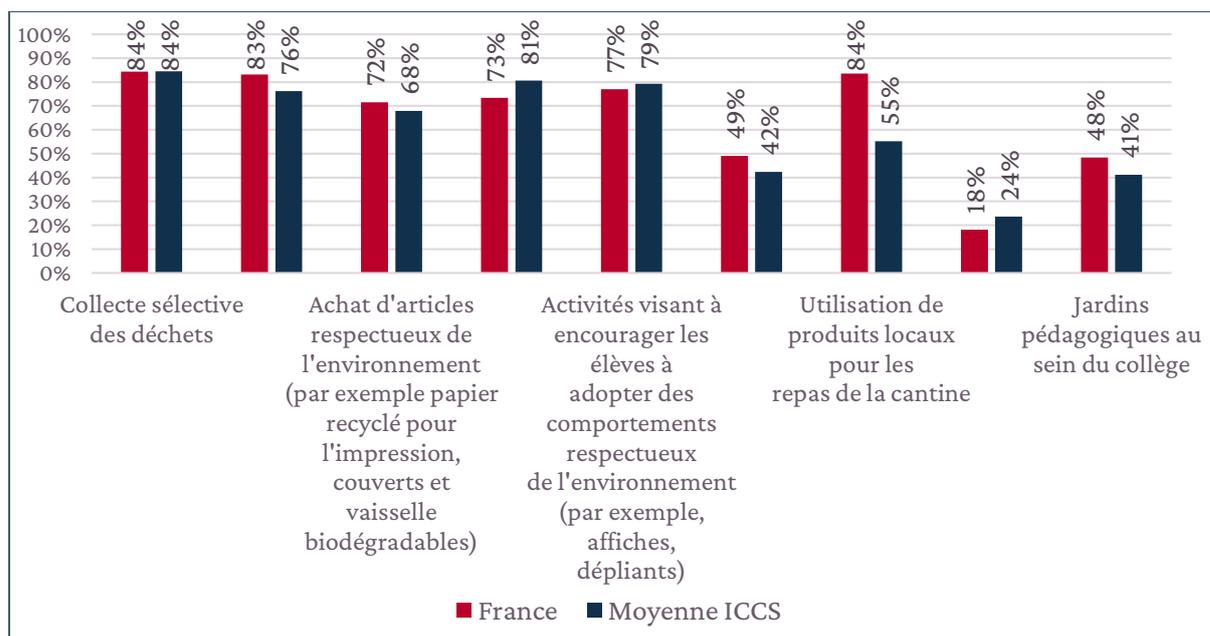


Source : Depp-IEA, données ICCS 2022.

Cependant, l'étude ICCS nous apprend que la France se situe dans, voire au-dessus, de la moyenne concernant les actions menées par les collèges en faveur de l'environnement. Par exemple, selon les principaux français, 83 % des élèves de leur établissement sont encouragés à limiter les déchets et l'usage de produits plastiques jetables (moyenne ICCS : 76 %) et 77 % d'entre eux bénéficient d'activités visant à encourager les élèves à adopter des comportements respectueux de l'environnement (par exemple, affiches, dépliants) (moyenne ICCS : 79 %). Enfin, 48 % des élèves français bénéficient de jardins pédagogiques²³ au sein du collège contre 41 % des élèves de la moyenne internationale (Depp, 2023).

²³ Un jardin pédagogique est un espace aménagé dans une école ou un établissement scolaire où élèves, enseignants et animateurs périscolaires cultivent des plantes à des fins pédagogiques. Sa configuration peut varier considérablement, allant de simples jardinières ou bacs à des installations plus élaborées comprenant des plantations en pleine terre ou une serre. La création d'un jardin pédagogique doit s'inscrire dans un projet d'école ou d'établissement. <https://eduscol.education.fr/document/30607/download>

↳ **Figure 23 - Pourcentage d'élèves dans les collèges où les chefs d'établissement ont déclaré des pratiques respectueuses de l'environnement**



Source : Depp-IEA, données ICCS 2022.

En dehors des pratiques rapportées par les élèves dans leurs établissements, peu d'enquêtes fournissent des informations précises sur les pratiques déclarées par les enseignants et les chefs d'établissement. Globalement, l'éducation au développement durable est encore peu abordée dans les enquêtes nationales et internationales menées auprès des enseignants. Très récemment, le rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2024 de l'Union européenne (UE) a apporté des éclaircissements sur ce sujet. Ce rapport révèle qu'en France, **« malgré un large éventail de ressources pédagogiques, les enseignants manquent de soutien pour l'apprentissage au service de la durabilité »**. Bien que les enseignants français disposent d'un cadre général des compétences et de ressources pédagogiques fournies par le ministère chargé de l'éducation nationale, **ces ressources ne sont pas pleinement exploitées et les enseignants manquent de soutien pour développer des pratiques interdisciplinaires**. De plus, la formation initiale présente des lacunes en matière de développement durable.

Dans la consultation nationale de l'Unicef, menée en 2021, les enfants et les jeunes exprimaient clairement leur désir de développer des compétences pratiques, directement liées à leur quotidien et à leur futur. Ces compétences, **qu'ils identifient eux-mêmes comme essentielles, vont au-delà des connaissances académiques traditionnelles et incluent des savoirs utiles tout au long de la vie** (parler une autre langue, parler de sexualité, apprendre un métier, faire de l'informatique ou de la vidéo, avoir des amis). Cependant, **ces « compétences pour la vie » ont disparu de la plupart des filières d'enseignement (hors enseignement professionnel)** (Unicef, 2021). Ce constat rejoint les résultats des enquêtes nationales et internationales : **bien que des efforts soient déployés pour intégrer les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences des jeunes dans l'école, un écart persiste entre leurs attentes et les dispositifs éducatifs actuels**. Que suggère la recherche pour combler cet écart ?

La recherche invite l'École à faire avec ce que sont et ce que font les élèves

Les élèves arrivent à l'école avec des conceptions et des pratiques préexistantes qui influencent leur apprentissage. **Si l'École ne tient pas compte de ces éléments, elle risque d'accentuer les inégalités sociales et culturelles.** Cependant, la recherche montre **qu'il est possible d'en faire des leviers pour enrichir l'enseignement.** Par exemple, les pratiques extra-scolaires des jeunes, en particulier dans le domaine numérique, peuvent contribuer à promouvoir une utilisation responsable des technologies. **Prendre ces éléments en considération, c'est aussi garantir l'égalité des chances pour une insertion professionnelle réussie.**

Les élèves ont souvent des conceptions qui existent avant l'apprentissage des notions scolaires

Les enfants développent très tôt des explications pour comprendre le monde qui les entoure. Ces explications reposent sur des concepts dits « quotidiens » (qui, indépendants de tout enseignement formel, émergent de l'expérience personnelle) et vont influencer, d'une manière ou d'une autre, les apprentissages scolaires (*note De Hosson, Cnesco, 2025*). Lorsque les élèves sont confrontés à de nouvelles notions à l'école, ils utilisent des comparaisons mentales fondées sur des similitudes pour donner du sens à ce qu'ils découvrent, en s'appuyant sur leurs connaissances préalables (*note Sander, Cnesco, 2025*).

Ces conceptions vont constituer un filtre à travers lequel les élèves vont lire, interpréter les informations circulant sur des questions complexes, comme la compréhension du changement climatique (par exemple, une inondation comme conséquence d'un temps pluvieux et non comme celle d'un changement plus global impliquant un très grand nombre de facteurs qui varient sur des décennies) (*note De Hosson, Cnesco, 2025*).

La recherche montre que ces explications premières sont robustes et continuent de « vivre » même après qu'un élève a bénéficié d'un enseignement. **Leur robustesse exige donc qu'elles soient non seulement connues, mais également prises en compte et accueillies par l'École** (pas seulement dans une perspective « vrai / faux ») (*note De Hosson, Cnesco, 2025*). Si l'École n'est pas vigilante aux conceptions qu'ont les élèves, **alors elle ne sera pas en mesure de contribuer à la réduction des inégalités scolaires d'origines sociale et culturelle.**

- La recherche invite l'École à ne pas voir ces conceptions comme des freins à l'apprentissage, mais plutôt comme des leviers

Le rôle des enseignants est central pour accueillir l'expression, dans un climat de classe serein, des conceptions mobilisées par les élèves, afin de les accompagner à opérer un changement conceptuel.

Il s'agit en effet de donner aux élèves des opportunités d'avoir conscience des limites de leurs points de vue initiaux pour les dépasser, en leur permettant des rapprochements qui ne sont pas faits spontanément par les élèves (*note Sander, Cnesco, 2025*).

En identifiant ces conceptions, **les enseignants peuvent placer les élèves dans une situation d'insatisfaction cognitive** entre quelque chose auquel ils s'attendent et quelque chose qui se passe vraiment, afin de restructurer leur manière de penser (situation de conflit cognitif). Cette approche ne fait pas cependant l'unanimité dans la communauté scientifique qui propose d'autres démarches, comme :

- **le rapprochement cognitif** : partir des concepts quotidiens des élèves pour construire petit à petit des concepts scientifiques, en passant d'un concept simplifié, pas complètement en accord avec des théories scientifiques établies, mais qui servent de point de départ pour la construction de connaissances plus complexes (par exemple, s'intéresser au fonctionnement d'une chaîne de vélo pour approcher la notion de circulation du courant électrique) (*note De Hosson, Cnesco, 2025*) ;
- **le changement de catégorie ontologique** : modifier la signification d'un concept quotidien ou le remplacer par un concept plus proche du concept scolaire ne suffit pas (les élèves peuvent remplacer le mot « vitesse » par le mot « accélération », cela ne les empêche pas de penser que « quelque chose » est la cause du mouvement). C'est pourquoi cette stratégie se fonde sur l'idée que tous les concepts appartiennent à différentes catégories. L'enseignant doit donc aider les élèves à repositionner un concept mal classé dans sa catégorie d'origine : par exemple, le « feu » en tant que concept quotidien est souvent perçu comme une substance ou une entité que l'on peut toucher (« faire du feu »), le sens commun place donc le feu dans la catégorie « matière », or sur le plan scientifique, le feu appartient à la catégorie « processus » (résultat lumineux et thermique d'une combustion) (*note De Hosson, Cnesco, 2025*).

Les concepts que les élèves apportent en classe ne peuvent être ni ignorés ni laissés sans explication. Ils doivent pouvoir être explicités et discutés. **L'enseignement doit donner du sens au quotidien des élèves**, leur permettant de traiter les informations de manière critique et d'agir de façon éclairée. Il en est de même pour les pratiques qu'ils développent en dehors de l'école.

Les pratiques extra-scolaires des jeunes peuvent être un point d'appui pour développer une utilisation du numérique sécurisée et responsable

Malgré leur usage quotidien des outils numériques, **les jeunes peinent à en saisir les implications profondes sur la société**. Face à ce constat, **la recherche souligne l'importance de développer leur esprit critique**, c'est-à-dire leur capacité à ne jamais accepter une affirmation, un jugement ou un fait sans avoir préalablement vérifié sa légitimité rationnelle²⁴. Exercer son esprit critique est particulièrement important pour l'évaluation de l'information en ligne.

- Les jeunes rencontrent des difficultés à saisir les implications sociales, éthiques et environnementales des technologies numériques

Les technologies numériques transforment profondément les pratiques extrascolaires et scolaires des élèves, notamment leurs pratiques informationnelles. Cependant, nous l'avons vu dans les enquêtes nationales et internationales, **leur compréhension de ces technologies reste souvent superficielle** (difficulté à évaluer la fiabilité des informations ; méconnaissance des biais algorithmiques, etc.) (*note Sahut, Cnesco, 2025*).

Ces lacunes limitent leur capacité à questionner les outils qu'ils utilisent et à en comprendre les enjeux sociaux, éthiques et environnementaux. Par ailleurs, l'apparition des intelligences artificielles génératives (IAGen), comme *ChatGPT* ou *MidJourney*, pose de nouveaux défis : comprendre le fonctionnement de ces outils (erreurs, hallucinations, biais et stéréotypes possibles) ; anticiper leurs répercussions sur la société, le travail et l'environnement (*note Oudeyer, Cnesco, 2025*).

→ L'usage des IA génératives représente des défis auxquels l'éducation doit pouvoir répondre...

Il y a déjà un usage massif et très rapide des IAGen par les élèves, sur lequel la recherche n'a pas encore suffisamment de recul (leur arrivée soudaine et récente n'a pas encore permis de faire des études scientifiques solides, de long terme, pour comprendre cet usage). Néanmoins, quelques premiers résultats montrent **qu'un certain nombre d'usages se développent, qui doivent être questionnés par l'École** (*note Oudeyer, Cnesco, 2025*).

²⁴<https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves#:~:text=L'esprit%20critique%20est%20la,avoir%20reconnu%20la%20l%C3%A9gitimit%C3%A9%20rationnelle>.

Quelques chiffres sur l'utilisation des IAGen en France

En France, selon une enquête Ifop/Talan (2024), près de 70 % des 14-18 ans utilisent des IAGen (47 % des 25-34 ans et 22 % des plus de 35 ans). Un récent sondage mené en Nouvelle-Aquitaine auprès de lycéens par l'Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique - Inria (juin 2024) indique qu'ils sont même plus de 80 % à les utiliser. 44 % des utilisateurs reprennent les résultats des IAGens sans les modifier. Enfin, quand les élèves commencent à utiliser *ChatGPT*, ils ont une forte tendance à ne plus utiliser de moteurs de recherche (*note Oudeyer, Cnesco, 2025*).

Un des défis concerne par exemple l'utilisation des IAGen par les élèves pour faire leurs devoirs. Plusieurs études indiquent qu'en Europe et en Amérique du Nord, plus de 80 % des 14-18 ans ont déjà utilisé *ChatGPT* pour le faire (par exemple, résoudre des exercices de mathématiques, écrire des rédactions, rédiger des textes en histoire ou encore traduire des textes en langues vivantes) (*note Oudeyer, Cnesco, 2025*).

L'interrogation sur ces pratiques porte sur le fait **qu'elles peuvent court-circuiter l'effort cognitif des élèves nécessaire à leur apprentissage efficace** (limiter le développement et l'expression de leur curiosité, de leur esprit critique et de leur métacognition²⁵) : quand un élève pose une question ou soumet un exercice, les IAGen vont d'abord donner la réponse, au lieu de donner des indices pédagogiques pour permettre à l'élève de faire l'effort de trouver lui-même la réponse (*note Oudeyer, Cnesco, 2025*).

Par ailleurs, une étude de 2024 réalisée dans plusieurs collèges en Nouvelle-Aquitaine (Abdelghani, 2024) s'est également intéressée à la capacité des élèves à formuler des questions précises et informatives (essentielle dans les processus d'apprentissage). Les données récoltées montrent que **les élèves ont une faible capacité à formuler des questions pertinentes et contextualisées** : 49 % des élèves choisissent une question qui n'est pas adaptée ; 79 % des élèves ne posent qu'une seule question à *ChatGPT* et ne remettent pas en question l'exactitude de sa réponse (*note Oudeyer, Cnesco, 2025*).

L'une des principales missions de l'enseignant face à l'essor de l'intelligence artificielle générative est donc de **permettre aux élèves de développer leur aptitude à poser des questions pertinentes et à remettre en question les informations qui leur sont présentées**.

²⁵ La métacognition regroupe les capacités de contrôle, d'évaluation, de suivi et de révision des actions cognitives d'une personne. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/syntheses_et_recommandations/2024_ME_N_CSEN_Glossaire_metacognition_V03.pdf

→ ... mais aussi des opportunités

Au-delà des défis associés au rôle des IA génératives dans les apprentissages scolaires, **ces évolutions technologiques pourraient aussi amener à des opportunités éducatives diverses.**

Une proportion croissante de la communauté scientifique se consacre à la mise au point d'usages pédagogiquement pertinents des IA génératives : par exemple, **aider à générer des contenus personnalisés dans les logiciels éducatifs** (exercices, indices et *feedbacks* personnalisés) ; ou encore, **simuler le comportement d'élèves divers** (avec des personnalités, des besoins et des objectifs d'apprentissage variés) **afin d'entraîner de futurs enseignants à utiliser des stratégies pédagogiques inclusives** (*note Oudeyer, Cnesco, 2025*).

Comprendre les biais algorithmiques, réfléchir aux conséquences environnementales du numérique et savoir protéger ses données personnelles sont ainsi autant de nouvelles compétences citoyennes à acquérir à l'école (*note Sahut, Cnesco, 2025*).

Outre la compréhension des mécanismes et des enjeux sociaux des IAGen, **un enjeu essentiel est de créer des outils et des méthodes qui aident les adolescents à développer leur esprit critique**, tout en favorisant un apprentissage autonome et actif. Dans cette perspective, **il paraît donc important de développer la littératie en IA générative chez les enseignants** afin qu'ils puissent contribuer à construire un environnement propice au développement de cette capacité chez leurs élèves (*note Oudeyer, Cnesco, 2025*).

- La recherche montre qu'il est essentiel de développer des interventions pédagogiques visant à développer l'esprit critique des élèves

Évaluer la fiabilité de l'information écrite est un processus cognitif complexe, qu'il est impératif de comprendre en raison de l'omniprésence de l'écrit dans notre société et de la variabilité de la qualité de l'information sur internet et dans d'autres médias (*note Macedo-Rouet, Cnesco, 2025*).

Or, **l'évaluation de l'information écrite pose des difficultés aux enfants, notamment lorsqu'elle implique de confronter plusieurs sources d'informations sur le même sujet** (par exemple, plusieurs pages Web trouvées lors d'une recherche sur internet). Ces situations demandent la maîtrise de la compréhension de textes, mais aussi la capacité à reconnaître et interpréter des indices abstraits sur le statut de la source (par ex. l'affiliation institutionnelle d'un auteur) (*note Macedo-Rouet, Cnesco, 2025*).

Par ailleurs, face à une tâche censée mobiliser son esprit critique, l'élève est souvent spontanément centré sur le contenu, sur la réponse à la question, il s'intéresse peu aux

sources. L'évaluation de l'information dépend donc, entre autres, de la représentation du lecteur sur la tâche à accomplir (*note Macedo-Rouet, Cnesco, 2025*).

Cette évaluation de la fiabilité de l'information peut apparaître comme un enjeu dans les pratiques juvéniles lorsque cette démarche de recherche répond à un problème personnel. Mais dans le contexte scolaire, cette évaluation n'est automatisée que si elle relève d'un enseignement explicite et répété (*note Macedo-Rouet, Cnesco, 2025*).

Par exemple, si un élève cherche des informations sur les causes du réchauffement climatique sans avoir une consigne explicite d'évaluation des informations, il pourra choisir de se baser un site web qui minimise l'origine humaine du réchauffement actuel, sans se demander si le site en question peut être sponsorisé par une compagnie pétrolière. **Comprendre la façon dont les élèves traitent l'information écrite provenant de différentes sources est donc essentiel pour pouvoir proposer des interventions pédagogiques efficaces pour développer leur esprit critique** (*note Macedo-Rouet, Cnesco, 2025*).

Une des ambitions majeures de l'École est donc de permettre aux jeunes de développer un esprit critique suffisamment affûté pour leur permettre de comprendre les grandes transitions actuelles (numériques, écologiques, etc.). **L'OCDE considère l'esprit critique comme une compétence indispensable au XXI^e siècle, au côté d'autres compétences dites « transversales », « non académiques » ou encore *soft skills*.**

Les capacités transversales des enfants sont des leviers d'apprentissage et de bien-être

Les capacités transversales, comme la coopération, la créativité, la régulation émotionnelle ou la persévérance, sont devenues des éléments incontournables des parcours éducatifs et professionnels. **Elles peuvent agir comme des leviers pour réduire les inégalités (dans un rôle « compensatoire » des compétences cognitives) ou encore participer au bien-être des individus.** Pourtant, elles restent souvent invisibles dans le système éducatif français, cantonnées à une reconnaissance implicite. Ce manque de valorisation freine leur développement (*note Morlaix, Cnesco, 2025*).

Capacités transversales, compétences psychosociales, *soft skills*: quelle différence ?

La notion de *soft skills* est traduite de différentes façons selon son contexte et son champ d'application. Nous choisissons d'utiliser l'expression « capacités transversales » retenue par le jury pour exprimer d'une part leur caractère non disciplinaire ou non technique, d'autre part une forme de consensus entre l'École et le monde professionnel. En cela, elles regroupent des compétences sociales et relationnelles, cognitives et émotionnelles qui peuvent s'acquérir dans ou hors de l'école. Les effets positifs des capacités transversales sur les parcours scolaire et professionnel sont prouvés.

La recherche montre que les interventions (approches pédagogiques directes) portant exclusivement sur les compétences socio-émotionnelles en contexte scolaire (dans des classes ordinaires) ont des effets positifs significatifs. Elles permettent **une amélioration de ces compétences et des résultats scolaires, et pourraient même permettre des réductions de certains troubles du comportement**. Il est important de construire ces interventions grâce à des démarches participatives et collaboratives (appui sur la recherche, mais aussi sur les enseignants engagés) (*note Gentaz et Richard, Cnesco, 2025*).

Des approches pédagogiques indirectes peuvent aussi être proposées aux élèves en complément, c'est-à-dire, des approches qui vont s'appuyer sur les activités spontanées des enfants, pour les accompagner dans le développement de leurs compétences. Par exemple, ces approches peuvent s'appuyer sur **le jeu du « faire semblant » auquel les enfants jouent spontanément, qui est très bénéfique pour les compétences socio-émotionnelles et les compétences sociales** (*note Gentaz et Richard, Cnesco, 2025*).

- Ces effets sont plus forts lorsque les capacités transversales sont aussi développées chez les enseignants

Les effets bénéfiques des capacités transversales pour les élèves sont plus marqués lorsqu'elles sont développées chez les enseignants, les équipes éducatives ou encore les parents.

La recherche montre par exemple que la bienveillance des enseignants ou des équipes éducatives vis-à-vis des élèves contribue à développer chez les élèves un certain nombre de compétences non académiques. La perception qu'ont les élèves de leur enseignant a des conséquences sur l'auto-perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs compétences. Ainsi, des élèves qui percevraient leur enseignant comme bienveillant (empathique, responsabilisant, soucieux d'apporter de l'aide) pourraient développer plus de capacités transversales en lien avec leur bien-être (estime et maîtrise de soi, coopération, etc.) (*note Morlaix, Cnesco, 2025*).

La recherche montre également que **les capacités transversales permettent aux individus de se démarquer sur le marché du travail** (compte tenu du nombre croissant de diplômés) (*note Morlaix, Cnesco, 2025*).

- Les capacités transversales influencent l'orientation des élèves

D'une part, **la capacité à mobiliser des capacités transversales comme la pensée critique ou le travail en équipe est devenue un critère clé pour poursuivre dans certaines filières**. Elles sont par exemple nécessaires aux ingénieurs pour relever les défis du développement durable. Une étude européenne (projet A-STEP 2030) menée dans six pays souligne l'importance d'une approche transdisciplinaire dans la formation des ingénieurs, combinant enseignements techniques et sciences humaines, ainsi que la nécessité d'intégrer plus

efficacement l'éducation au développement durable dans les cursus d'ingénierie (*note Kovesi, Cnesco, 2025*).

D'autre part, dans une société en mutation permanente, **la recherche souligne que les attentes des employeurs s'orientent de plus en plus vers des capacités relationnelles et comportementales** (autre autres, autonomie, capacité d'adaptation, sens de l'organisation, etc.). Elles sont aujourd'hui reconnues dans le monde professionnel comme étant aussi importantes que les qualifications techniques (*note Loarer, Cnesco, 2025*).

Le fait que les recruteurs se basent sur ces capacités souligne l'intérêt de les développer chez les élèves, et pourtant, **elles ne sont pas formellement reconnues dans les parcours scolaires actuels. Leur intégration dans les parcours scolaires permettrait de mieux préparer les élèves à leur avenir, mais aussi de valoriser leurs expériences extrascolaires.**

Projets innovants

ViTa : un chatbot créé pour et par les élèves du lycée Blaise Pascal à Orsay

Mélanie Fenaert, enseignante en sciences de la vie et de la Terre (SVT) au lycée Blaise Pascal (académie de Versailles), a développé avec ses élèves un **chatbot participatif et durable**, hébergé par la Forge des communs numériques éducatifs²⁶. Ce *chatbot* offre un accès gratuit à divers contenus et est facilement accessible sur smartphone tout au long de la scolarité des élèves. Initialement programmé avec 40 questions réparties en 4 thèmes pour réviser le programme de 2^{de} de SVT (questions avec une ou plusieurs bonnes réponses, questions ouvertes, boutons « En savoir plus » associés à un prompt pré-enregistré), le *chatbot* est maintenant **alimenté par les élèves** de première spécialité SVT.

À chaque fin de chapitre, ces derniers sont invités à **proposer en équipe des questions à choix multiples (QCM) et des prompts**, qui sont vérifiés puis intégrés par l'enseignante dans la base de connaissances du *chatbot*. L'enseignante y ajoute également des **vidéos de révision**, des **exercices interactifs** et des **prompts pré-enregistrés interrogeant une IA générative de texte, alimentée par la base de connaissances du chatbot**. Cette méthode, appelée RAG (*Retrieval-Augmented Generation*) permet à l'IA de récupérer des informations spécifiques à partir d'une base de données ou d'un ensemble de textes (comme des manuels scolaires ou des ressources éducatives). Cela permet de guider l'IA avec des connaissances pertinentes, tout en évitant de produire des réponses erronées. Cette intégration de l'IA est donc pensée pour **encourager un esprit critique, et sensibiliser les élèves aux limites et aux possibilités de l'IA**.

« La co-construction avec les élèves leur permet de repérer les notions importantes, de travailler la métacognition, de mettre en œuvre quelques notions de programmation légère, et d'aborder l'utilisation de l'IA avec un esprit critique. Les élèves ont bien accueilli le chatbot et se sont impliqués dans la création de QCM à la fin des premiers chapitres. Un travail spécifique sur les rétroactions et le prompt a été mis en place à partir du 2^e trimestre, afin d'affiner la compréhension des élèves du fonctionnement de l'IA générative de texte et d'améliorer leurs usages de cet outil. »

L'outil a été présenté aux parents *via* la messagerie de l'ENT et lors d'une réunion parents-professeurs. Le projet est toujours en cours de réalisation durant l'année scolaire 2024-2025. Une fonctionnalité de dialogue avec le *chatbot* est en cours de test (le *chatbot* évalue la qualité des réponses des élèves avec des critères fournis par l'enseignante), et donne des résultats intéressants (**améliore la qualité et l'adaptation des rétroactions du chatbot à chaque élève**).

Mélanie Fenaert, enseignante en SVT

Contact : melanie.fenaert@ac-versailles.fr

²⁶ La création de ViTa a été possible grâce à ChatMD, un outil libre et gratuit qui permet de créer facilement un *chatbot* personnalisé à partir d'un simple fichier en Markdown (langage de balisage léger). Son auteur, Cédric Eyssette, professeur de philosophie dans l'académie de Lyon, propose des tutoriels pour prendre en main un *chatbot*.

Une charte pour une utilisation éthique des IA au collège du Larzac à La Cavalerie

Valentin Sanouiller, professeur d'histoire-géographie-EMC au collège du Larzac (académie de Toulouse) s'est fixé comme objectif de sensibiliser ses élèves de 4^e aux **enjeux des IAGen dans le domaine de l'éducation**. Après une présentation de l'IA (son fonctionnement, ses enjeux ; nombreux sont ceux qui s'imaginent que l'IA date de 2022), les élèves ont créé des **podcasts sur divers aspects des IA**, évalués en cours d'EMC.

Après cette phase de découverte, les élèves ont réfléchi en petits groupes aux **enjeux éthiques liés à l'IA**. Ils ont rempli un questionnaire sur leurs usages de l'IA à l'école, tout en analysant les manières dont elle peut être utilisée de façon bénéfique ou inappropriée dans le cadre scolaire. À partir de ces réflexions, ils ont rédigé une première version d'une **charte**, qu'ils ont présentée à l'oral devant le reste de la classe. L'étape suivante a consisté en la **rédaction collective d'un texte réglementaire sur l'éthique des IA génératives au collège**. L'enseignant a également invité les élèves à réfléchir à la gestion, la révision et la mise à jour de cette charte.

Une fois le texte finalisé, Valentin Sanouiller a demandé à ses élèves de rédiger une lettre adressée au chef d'établissement et au conseiller principal d'éducation (CPE), pour leur présenter le projet et solliciter une réunion de validation de la charte. La charte a ensuite été présentée et votée en conseil d'administration. Suite à ce vote, un **comité de pilotage** a été créé au sein de l'établissement pour assurer la **mise en œuvre et la mise à jour de la charte**. Ce comité, composé du principal, du CPE, de deux représentants des élèves, de deux représentants des parents et de deux enseignants, se réunira chaque année pour examiner les changements relatifs à la réglementation de l'intelligence artificielle et **intégrer de nouveaux usages dans la charte**. Les modifications seront adoptées à la majorité.

Enfin, la dernière étape du projet a consisté à **diffuser la charte auprès de tous les usagers** et à **les former aux pratiques éthiques de l'intelligence artificielle** dans le cadre scolaire. La charte a été envoyée à tous les élèves, professeurs et parents *via* la messagerie ENT. De plus, des sessions de présentation ont été organisées pour sensibiliser élèves et enseignants. L'établissement prévoit également l'**affichage de la charte sous forme d'infographie**, accompagnée d'une **version audio afin de garantir son accessibilité à tous**.

« La rédaction et la diffusion de la charte éthique des usages des intelligences artificielles génératives ont permis aux élèves d'être acteurs de leur citoyenneté numérique, d'accroître leur esprit critique et au collège d'engager une démarche de réflexion sur l'éthique du numérique au regard des enjeux contemporains. »

Cette année, les élèves sont engagés dans un **parcours approfondi sur l'éthique de l'IA**, ponctué par les **interventions de plusieurs experts** (par exemple, l'éthique de l'IA à l'école primaire, le coût social de l'IA ou encore la protection des données personnelles). L'objectif final est que chaque groupe d'élèves puisse explorer de manière concrète les différents aspects de la charte, en créant une **exposition virtuelle accessible à tous**.

Valentin Sanouiller, professeur d'histoire-géographie-EMC

Contact : valentin.sanouiller@ac-toulouse.fr

Les « chroniques alternatives », le premier concours de création d'images par intelligence artificielle dans un cadre scolaire ou universitaire

Paul Fermon, enseignant d'histoire-géographie au lycée Raynouard (académie de Nice), a lancé le **concours des « Chroniques Alternatives »** en partenariat avec le principal de l'école bilingue de Berkeley (Californie), Fabien Lombard. Initialement conçu comme un défi interclasse dans le cadre d'un programme d'échange franco-anglais entre une classe de 2^{de} et une classe de 4^e, ce concours a progressivement évolué pour devenir un **événement inter-établissements**. La première édition, en 2024, a rassemblé une douzaine d'établissements en France et au sein du réseau AEFÉ (Nice, Athènes, Sarajevo, Boston, etc.), avec plus de 80 créations réalisées.

L'objectif du concours est d'utiliser des outils d'intelligence artificielle pour créer des illustrations explorant des réalités alternatives de l'histoire. Il vise à **démocratiser l'utilisation de l'IA** tout en adoptant un **usage raisonné et critique**. Le travail sur les IA génératives d'images permet également d'**éduquer les élèves sur la véracité et la vraisemblance de l'information** véhiculée sur internet et les réseaux sociaux.

Les élèves doivent produire un document au format A4 (1 à 2 pages) combinant texte et image pour imaginer une **version alternative de l'histoire**. Il peut prendre diverses formes : page de journal, Une de magazine, carnet d'archéologue, manuscrit ancien, etc. Les participants peuvent utiliser l'IA générative de leur choix, avec une recommandation pour des outils comme Canva éducation ou encore Vittascience (des tutoriels sont mis à disposition des participants pour une bonne utilisation de ces outils).

Tout enseignant ou groupe d'enseignants d'un même établissement peut s'inscrire. Des étudiants peuvent également participer directement en formant un groupe d'au moins 10 étudiants dans leur établissement. Une fois inscrit, le(s) porteur(s) de projet organise(nt) le concours dans son/leur établissement et sélectionne(nt) trois productions finalistes à envoyer à un **jury international**. Des lots récompensent les meilleures créations dans les catégories lycée, collège et coup de cœur du jury. Le jury est composé d'un président et de dix personnalités du monde de l'éducation, de la recherche et de la création numérique.

Actuellement, 19 établissements participent à la deuxième édition, incluant des collèges, des lycées et des institutions d'enseignement supérieur. Cette édition confirme la **forte dynamique internationale du concours**, avec des participants venant de New York, San Francisco, Damas, Sousse ou encore Mascate. Le concours bénéficie du soutien, entre autres, de l'académie de Nice, de la Cardie et de la Drane PACA.

« Professeurs de tous horizons, embarquez vos élèves dans une aventure avec l'IA et plongez dans les défis du monde contemporain ! Ce concours est ouvert à tous les enseignants des écoles, collèges, lycées et de l'enseignement supérieur, en France comme à l'étranger. Imaginez des élèves de France, des États-Unis, du Canada, de Grèce, de Bosnie-Herzégovine, du Maroc, de Belgique et d'ailleurs travaillant ensemble sur un projet commun ! »

Paul Fermon, enseignant d'histoire-géographie, classe Médias

Contact : paul.fermon@ac-nice.fr

« En selle et sur scène pour la planète », un voyage éco-artistique porté par des élèves du collège Jacques Brel à Tanninges

Durant l'année scolaire 2022-2023, un groupe de 28 élèves de 4^e du collège Jacques Brel (académie de Grenoble) a conçu un projet ambitieux : parcourir plusieurs villes à vélo pour y présenter un **spectacle de danse contemporaine consacré aux enjeux environnementaux**. Ce projet visait un double objectif : **éveiller les consciences des jeunes aux enjeux écologiques** (mobilité douce, lutte contre le gaspillage alimentaire), tout en **favorisant le travail collaboratif et l'épanouissement personnel** à travers un **engagement collectif**.

Les collégiens, en collaboration avec divers professionnels, ont participé activement à toutes les phases du projet, depuis la création artistique jusqu'à l'organisation logistique, acquérant ainsi des **compétences concrètes en gestion de projet et en collaboration**.

Le processus a débuté en octobre 2022, avec la préparation du spectacle lors des cours d'EPS, en collaboration avec l'enseignante de français. L'hiver 2023 a été consacré à la recherche active de partenariats. En avril 2023, une compagnie de danse spécialisée dans les **thématiques environnementales** a proposé des ateliers chorégraphiques pour perfectionner le spectacle, avant de donner lieu à une première représentation publique. Le printemps et l'été 2023 ont permis de finaliser le projet avec des **formations sur la nutrition** animées par une diététicienne du comité départemental olympique et une **formation sur la sécurité à vélo**. En septembre 2023, les élèves ont entamé leur périple à vélo, présentant leur spectacle dans plusieurs écoles primaires. Après une semaine de voyage, le groupe a fait étape dans les Landes pour apporter son **soutien aux territoires sinistrés par les incendies de 2022**, notamment lors d'une rencontre avec un représentant de l'Office national des forêts.

Cette **initiative interdisciplinaire** a mobilisé cinq enseignants, un éducateur sportif et de nombreux intervenants extérieurs. La quasi-totalité de l'équipe pédagogique de la classe s'est investie en **intégrant des aspects du projet dans leurs enseignements disciplinaires**. Cette aventure, documentée par un film projeté au cinéma local, a inspiré d'autres enseignants de l'établissement à repenser leurs voyages scolaires en **impliquant davantage les élèves** dans leur conception. Le projet sera reconduit annuellement, avec des thématiques variées mais toujours axées sur la **solidarité et l'écologie**.

Un bilan réalisé en 2024 avec la psychologue de l'Éducation nationale de l'établissement a révélé l'impact de cette expérience sur les élèves : 78 % d'entre eux ont choisi une thématique environnementale pour leur oral du Brevet, témoignant de **l'empreinte durable de ce projet sur leurs parcours et leurs consciences**.

« Nous ne pensions pas que cette formation artistique transformerait autant et aussi profondément nos élèves. Et nous pouvons même aller plus loin : nous pensons que cela a apporté également aux familles. En effet, l'accès à la culture et notamment les spectacles vivants est difficile dans notre vallée, et nous pensons qu'une graine a été semée chez ces élèves et leurs familles, comme en témoignent les résultats de nos sondages. »

Julien Bouvier, professeur d'EPS et porteur du projet

Contact : julien.bouvier1@ac-grenoble.fr

« La Bâche Family » : création et vente d'accessoires écoresponsables par les élèves du lycée professionnel Éliisa Lemonnier de Petit-Quevilly

Depuis plus d'un an et demi, les élèves du lycée Éliisa Lemonnier (académie de Normandie), se sont lancés dans un **projet pédagogique écoresponsable** baptisé « La Bâche Family ». Ce projet a vu le jour sous l'impulsion des enseignants du lycée et grâce à un partenariat avec la Société rouennaise de bûcherie et corderie (SRBC), qui fournit des chutes de bâche difficiles à recycler, mais idéales pour créer des **produits durables**.

Les élèves de la filière « Métiers de la mode » récupèrent ces matériaux pour concevoir des sacs et accessoires destinés aux **utilisateurs de mobilités douces** (vélos, trottinettes, etc.). Les élèves participent à toutes les étapes de fabrication, du traçage des patrons à la couture, en passant par le découpage et l'assemblage des attaches. Ils tournent régulièrement entre les différents postes, développant ainsi une **polyvalence** et des **compétences techniques variées**. Le projet a rapidement dépassé le cadre initial de l'atelier. Les élèves de « Métiers du commerce et de la vente » promeuvent les dernières créations dans une boutique à proximité de l'atelier. Cet espace vitrine permet aux élèves de **s'exercer à la vente** ; c'est un véritable **outil au service de l'apprentissage des élèves**. En parallèle, un **site internet** non marchand est en cours de développement pour expliquer la démarche pédagogique du projet et présenter les différents produits. Les élèves du CAP Équipier polyvalent du commerce (EPC) ont également rejoint l'aventure et organisent régulièrement **des ventes à des événements et salons**.

La création de la **microentreprise** « La Bâche Family », baptisée ainsi par les élèves, a marqué l'aboutissement de cette **démarche collective**. Accompagnés par l'association Entreprendre pour Apprendre, les élèves ont ainsi appris les **rouages de la gestion d'entreprise**, de **l'ouverture d'un compte bancaire** à la réalisation d'une **étude de marché**. Les fonds générés sont reversés au foyer socio-éducatifs (FSE) du lycée. Environ 80 élèves ont contribué à la création de la marque. L'objectif est de pérenniser la mini-entreprise en l'intégrant progressivement à tous les niveaux du lycée, de la seconde à la terminale. Les élèves explorent également la possibilité de développer leur marque sur le marché allemand grâce à un **programme Erasmus**.

« Nous avons adopté la pédagogie de projet pour rendre nos élèves acteurs de leur propre parcours scolaire. Une véritable dynamique s'est créée autour de ce projet, au point que notre établissement a révisé son projet d'ensemble pour l'intégrer pleinement. Nous rencontrons des difficultés à maintenir certains élèves engagés dans leurs apprentissages, mais désormais, nous observons un réel investissement de leur part. Nous sommes stupéfaits par leur implication, allant même jusqu'à organiser des ventes à l'extérieur le samedi. Cet engagement est particulièrement crucial pour les lycées professionnels. »

Les premiers résultats sont très prometteurs : l'implication dans ce projet permet aux élèves de **développer des capacités transversales**, telles que la **gestion du stress et des émotions**, la **créativité**, la **pensée critique**. Ces acquis devraient aussi les aider à mieux se préparer pour leurs examens du baccalauréat pour lequel ils auront à présenter le projet.

Cédric Delalonde, proviseur

Contact : cedric.delalonde@ac-normandie.fr

« CAP projet 4^e ! » : développer les capacités transversales des élèves du collège Pierre Mendès France de Woippy par la pédagogie de projet

Le collège Pierre Mendès France (académie de Nancy-Metz) a lancé l'initiative « CAP projet 4^e ! » qui vise à développer les capacités transversales des élèves grâce à la pédagogie de projet, tout en s'inscrivant dans une démarche globale alignée avec les ODD des Nations unies. L'établissement a identifié plusieurs problématiques :

- de nombreux ateliers et projets pédagogiques favorisant les capacités transversales se déroulent **hors temps scolaire** et **touchent seulement une minorité d'élèves** volontaires ;
- le rapport d'évaluation 2021-2022 du projet d'établissement souligne plusieurs difficultés : **manque de projets interdisciplinaires ; mal-être et manque de motivation** des élèves en difficulté ; **prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers de plus en plus difficile** ; participation aux projets **peu valorisée dans le parcours** des élèves, etc. ;
- le **poids des programmes**, les **emplois du temps surchargés** ou encore l'**absence de formation**, ne permettent pas une intégration efficace des compétences transversales dans l'enseignement.

Face à ces constats, l'équipe pédagogique a instauré une **demi-journée hebdomadaire banalisée, intégrée aux emplois du temps**, pour la mise en place de projets variés, **accessibles à tous les élèves de 4^e**. Cette démarche pédagogique vise à **rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, développer les capacités transversales** pour favoriser la réussite scolaire, **améliorer le bien-être à l'école** et le climat scolaire et construire des **citoyens éclairés**. Les projets sont coordonnés par des enseignants de diverses disciplines, l'infirmière, les professeurs documentalistes, la CPE, ou encore les coordinateurs ULIS, mais aussi par des intervenants extérieurs (centre médical, association/fédération, etc.). :

1. **Mini-entreprise** : actions et produits liés au développement durable ;
2. **Construction d'un atelier écologique, bioclimatique et passif** ;
3. **Culture et musique du monde** : création d'un spectacle ;
4. **Serre autonome** avec programmation informatique pour maintenir des conditions favorables aux cultures ;
5. **Apprendre par le jeu** : création de jeux sur le développement durable, comme un *escape game* ou « les incollables » ;
6. **Classe média** : histoire des médias, podcasts/webradio sur les ODD, rencontre journalistes ;
7. **Sport et bien-être** : sport, alimentation et bien-être.

« La construction d'un bâtiment écologique permet d'engager les élèves dans une démarche de développement durable, d'ouvrir leur esprit à la diversité des pratiques et au choix raisonné, tout en donnant du sens aux apprentissages dans une situation réelle. » Gwladys A.-L., intervenante projet
« Construction d'un atelier écologique »

« Tous les jeudis après-midi, on fait du français en s'amusant ! » Arthur, élève du projet « théâtre »

L'ensemble des projets feront l'objet d'une production finale. Avec l'appui d'une chercheuse, l'équipe pédagogique a construit trois outils d'évaluation : une **auto-évaluation** de l'acquisition des compétences psychosociales des élèves tout au long de l'année ; un **entretien** mené de façon régulière entre un élève et un intervenant ; un **oral en fin d'année**.

Hourdia Dupré, principale

Contact : hourdia.dupre@ac-nancy-metz.fr

Inspérons l'École, la nouvelle mission portée par l'Inspé de Lille HdF pour valoriser les capacités transversales et les engagements citoyens des futurs enseignants

Inspérons l'École est une initiative innovante de l'Inspé de l'académie de Lille Hauts-de-France dont l'objectif est de lutter contre les déterminismes sociaux en favorisant l'engagement des étudiants. Pour cela, l'Inspé s'est donné trois missions :

Donner la voix aux étudiants engagés dans la société : le but est de valoriser l'**engagement citoyen** des futurs personnels éducatifs, mais aussi d'**identifier les capacités transversales** qu'ils ont développées à travers ces engagements divers (réservistes, sportifs de haut niveau, pompiers volontaires, bénévoles dans une association, etc.). Stéphane Lembré, chargé de mission, souligne que ces capacités sont déjà reconnues par exemple dans des écoles d'ingénieurs, mais encore **peu mises en avant dans l'Éducation nationale**. L'un des enjeux réside dans l'identification de ces capacités transversales : d'une part, les étudiants ne viennent pas spontanément parler de leurs engagements en dehors de l'institut ; d'autre part, au cours des deux années de master MEEF, ils ont peu d'occasion de les valoriser. L'Inspé de Lille a donc choisi d'adresser un questionnaire à tous ses étudiants pour **recenser leurs engagements**. L'Inspé souhaite ainsi **former ses étudiants à reconnaître et à utiliser ces capacités transversales** comme leviers d'épanouissement, de reconnaissance et de transmission. L'objectif est aussi de sensibiliser l'Éducation nationale à l'importance de considérer les profils des futurs enseignants dans toutes leurs dimensions, notamment lors de l'oral des concours. L'ambition est aussi de **créer une communauté composée d'étudiants de l'Inspé et d'anciens étudiants**, aujourd'hui enseignants ou personnels éducatifs en poste dans l'académie, investis dans la société civile.

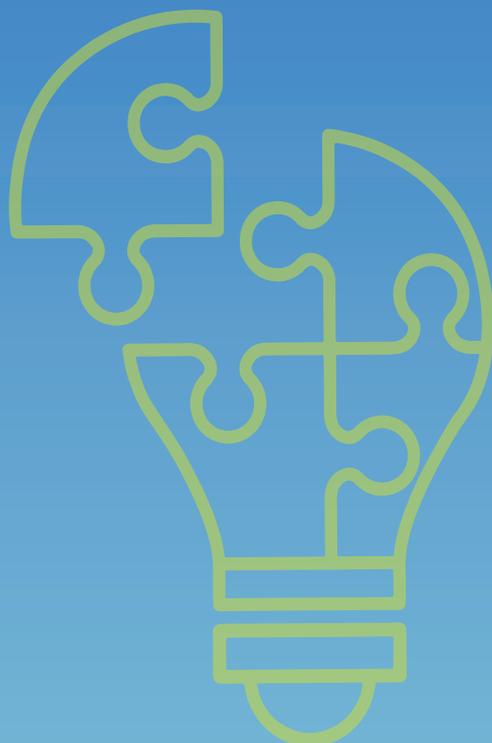
« *Le monde éducatif doit valoriser la diversité des parcours professionnels et ainsi contribuer à l'enrichissement de l'Éducation nationale en prenant mieux en compte la singularité des profils et des expériences.* »

Un tutorat dans des établissements scolaires partenaires : à l'occasion de l'envoi du questionnaire, il a aussi été proposé aux étudiants de s'engager dans **le tutorat et l'aide à l'orientation**. Une première phase de recrutement d'étudiants tuteurs a ainsi été lancée. Ces futurs enseignants accompagnent des élèves de plusieurs lycées du territoire *via* de l'aide aux devoirs, mais apportent aussi leur témoignage et leur parcours, suscitant **des temps d'échanges autour des valeurs et des enjeux de l'éducation**.

Faire connaître les métiers de l'enseignement auprès des lycéens de l'académie : l'Inspé de Lille HdF s'engage également à informer les lycéens de l'académie sur les **différentes voies d'accès aux métiers de l'enseignement**, souvent peu connues. Grâce au soutien de la Région Hauts-de-France, ce projet facilite ainsi les rencontres entre les établissements scolaires et les étudiants de l'Inspé, en permettant des **témoignages concrets sur les parcours professionnels** et en **favorisant la transition entre enseignement secondaire et enseignement supérieur**.

Stéphane Lembré, professeur d'histoire contemporaine à l'université de Lille / Inspé Lille
Contact : stephane.lembre@univ-lille.fr

Ce projet fait écho à la prochaine **conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur « le métier d'enseignant : quelles évolutions, à quelles conditions ? »** (nov. 2025). En savoir plus : <https://www.cnesco.fr/events/event/ci-2025-metier-denseignant/>



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](#)