

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

NOUVEAUX SAVOIRS ET NOUVELLES COMPÉTENCES DES JEUNES

Quelle construction dans et hors de l'école ?



RAPPORT DE CADRAGE

LES 5 ET 6 NOVEMBRE 2024

#CC-NOUVEAUX-SAVOIRS-NOUVELLES-COMPETENCES



En partenariat avec :



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

Rapport de cadrage

Anne Cordier

Université de Lorraine

Cédric Fluckiger

Université de Lille

Mars 2025

le **cnam**
cnesco

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Cordier, A. & Fluckiger, C. (2025). *Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : quelle construction dans et hors de l'école ?* Cnesco-Cnam.

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

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

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

Table des matières

Introduction	7
A. Pourquoi s'intéresser au thème des nouveaux savoirs et des nouvelles compétences et de leur construction dans et hors de l'École ?	7
1. La notion de compétences en éducation : quels enjeux ?	8
2. La place de l'École questionnée.....	8
3. La notion de compétence questionnée.....	9
B. Quelle méthode pour ce document ?.....	10
1. Le choix du corpus scientifique : quatre principes majeurs à l'œuvre	10
2. Des choix d'analyse structurants pour une réflexion collective	12
Partie I - Hors de l'École, des mondes sociaux pour apprendre : quels enjeux pour l'École ?..	14
A. Du sens social des apprentissages hors de l'École	14
1. Apprendre par l'École	14
2. Apprendre au / du quotidien	18
B. Documenter les pratiques et les apprentissages hors de l'École : un enjeu... scolaire	19
1. La reconnaissance d'une culture juvénile : un préalable à l'intercompréhension.....	20
2. De la « mort de l'enfance » à la « culture de la chambre », comprendre et considérer les pratiques et les univers juvéniles	21
C. Des espaces-temps culturels complexes, et autant d'enjeux éducatifs.....	22
1. Des univers augmentés par les « techno-cultures » juvéniles.....	22
2. Des pratiques inscrites dans des réseaux et enjeux de sociabilités puissants.....	23
3. Des pratiques inscrites dans des niches parfois invisibles ou invisibilisées : l'exemple des pratiques informationnelles et des pratiques lectorales/scripturales.....	25
4. La famille et les familiers : un monde à part, vraiment ?	32
5. Des modèles de savoirs culturels en tensions.....	38
D. Autodidaxie et apprentissages informels	41
E. Conclusion : que faire des apprentissages hors de l'École ?.....	43

PARTIE II - Disciplines, compétences, certificats et reconnaissance : comment l'École a-t-elle pris en charge ces évolutions ? 45

A.	L'École et ses commanditaires	46
B.	Les disciplines scolaires, mode historique d'organisation des contenus à l'École.....	47
1.	Les disciplines scolaires : une forme d'organisation des contenus... mais pas la seule	47
2.	Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ?.....	48
3.	Les finalités des disciplines scolaires.....	49
4.	Disciplines scolaires : quelle prise en compte des savoirs et compétences des élèves ?	50
5.	Les critiques des disciplines scolaires.....	51
C.	Les approches par compétences	52
1.	Une définition impossible de la compétence ?.....	52
2.	Comment et pourquoi la logique de compétence s'est imposée en éducation	54
3.	Pourquoi les logiques de compétences ?	56
D.	Les dispositifs non disciplinaires.....	57
E.	Les <i>éducations à</i>	58
1.	Objets de controverses	58
2.	Que disent les recherches sur leur développement ?	59
3.	Focus sur l'éducation à la citoyenneté.....	60
F.	Quels effets ont ces évolutions ?	63
1.	Un resserrement des objectifs d'enseignement.....	63
2.	Une réduction des inégalités ?	63
3.	La cohérence épistémologique des contenus, source de difficultés pour les élèves...	64
4.	L'évaluation des compétences comme pilotage des systèmes éducatifs.....	66
5.	Difficultés de la mise en œuvre pour les enseignants	66
G.	Conclusion : est-ce l'École qui a changé ou la manière dont elle nomme les choses ? ...	67

Partie III - Des nouveaux besoins et nouveaux savoirs des élèves ?	70
A. Discours sur les « nouvelles compétences »	70
1. Des « compétences du XXI ^e siècle » ?.....	70
2. Les compétences du XXI ^e siècle sont-elles des « compétences psychosociales » ?.....	72
3. Les compétences du XXI ^e siècle sont-elles des « compétences transversales » ?	74
B. Former aux compétences numériques.....	75
1. Y a-t-il (vraiment) besoin de former les « <i>digital natives</i> » ?.....	75
2. Enseigner l'informatique, oui, mais qu'est-ce que l'informatique ?	77
3. Pour quoi et pour qui enseigner l'informatique à l'École ?.....	78
C. Former aux médias et à l'information.....	79
1. Une « <i>éducation à...</i> » loin d'être nouvelle... ..	79
2. Une mise en œuvre encore éloignée des réalités scientifiques et sociales.....	80
3. Structurer des contenus solides et des situations constructives en EMI.....	82
D. Former à « l'esprit critique »	84
1. Qu'est-ce que la pensée critique ?	84
2. Pensée critique et enseignement scientifique.....	86
3. Comment enseigner la pensée critique à l'École ?.....	87
E. Former à la lecture et à l'écriture, encore.....	89
1. La numérisation des textes : une rupture fondamentale.....	89
2. L'exigence de compétences en matière de « <i>lettrure</i> »	91
3. Apprendre l'écriture à l'École	92
Conclusion	95
Références	97

Introduction

A. Pourquoi s'intéresser au thème des nouveaux savoirs et des nouvelles compétences et de leur construction dans et hors de l'École ?

L'École se voit assigner des missions plus nombreuses et plus diverses. Il y aurait en ce XXI^e siècle de nouvelles compétences, typiques, caractéristiques d'une société qualifiée de société de la connaissance. Ces compétences sont identifiées par des organisations internationales, comme l'OCDE et son Programme pour l'évaluation des acquis des élèves (Pisa), qui défendent l'idée que ces compétences doivent être enseignées à l'École. Ainsi, les attentes envers l'école se diversifient à travers le monde. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs académiques, mais aussi de développer des compétences psychosociales, de former des citoyens et éco-citoyens actifs, de préparer à l'insertion professionnelle dans un monde en mutation, et de développer un esprit critique face à de grands sujets de société telles que l'éducation à l'information, au développement durable ou encore à la vie affective et sexuelle.

De plus, l'essor des technologies numériques, des réseaux sociaux et de l'intelligence artificielle modifie la manière dont les individus accèdent à l'information et acquièrent des connaissances, soulevant de nouveaux défis pour l'école.

D'après Develay (2013) :

« L'École a pour finalité de socialiser par le savoir. Non pas de socialiser et de faire apprendre, mais de socialiser par l'apprentissage. Il n'y a pas d'un côté la cour dans laquelle on apprendrait à vivre ensemble par le jeu, la délibération en groupes d'intérêts communs, et d'un autre côté la classe dans laquelle on apprendrait des contenus de savoirs. Le défi de l'École est d'apprendre ensemble aujourd'hui pour vivre ensemble demain (...). L'École est davantage qu'une organisation. C'est une institution. Son projet est de permettre la perpétuation de la société par une adhésion à sa légitimité : réunir ses membres autour de valeurs communes grâce à l'intelligence des pratiques et des contenus qu'elle dispense autour d'une culture commune. » (Develay, 2013, p. 23-25)

Aujourd'hui, l'École fait face à « un moment critique » (Fassin, 2022), autrement dit un moment propice à une prise de conscience pour appeler à une réflexion collective attentive aux questions du temps présent pour envisager, ensemble, de nouveaux rapports au monde et à l'existence elle-même. C'est dans ce contexte que se situe la réflexion sur les apprentissages dans et hors de l'École, en lien avec les compétences et savoirs dits du XXI^e siècle. Qu'est-ce qu'apprendre à l'heure où les instances traditionnelles de dispense du savoir et de socialisation, au premier rang desquelles l'école et la famille, sont concurrencées, à tout le moins questionnées par d'autres instances, socialement puissantes, telles que les communautés constituées en ligne ou les figures comme les créateurs de contenu dont les contenus circulent sur les réseaux sociaux numériques ? Qu'est-ce qu'une instance de validation sociale des apprentissages, et quels en seraient les ressorts et la légitimité ? Avant même de savoir « quoi » et « comment » apprendre, ce sont les

cruciales questions du « pourquoi » et du « pour... quoi » apprendre auxquelles il convient de répondre.

1. La notion de compétences en éducation : quels enjeux ?

L'organisation de l'éducation autour de la notion de compétence est l'une des évolutions récentes majeures des systèmes éducatifs. Comme le font remarquer Bautier *et al.* (2020), « la loi d'orientation de 1989 puis, surtout, l'instauration du « socle commun » de 2006 (en passant par le processus de Bologne, etc.) constituent des moments clés de ce processus. »

Ce rapport discutera de ce que dit la recherche sur la logique et les effets de l'éducation par compétences. Cependant, à cette idée de structurer l'éducation par les compétences, entendues comme les nouveaux organisateurs des systèmes éducatifs, s'ajoute celle, plus récente, d'une évolution des compétences nécessaires au XXI^e siècle. Ainsi, Romero (2017) affirme : « Savoir lire, écrire et compter sont des compétences nécessaires depuis deux siècles. Dans l'ère d'Internet et de la mondialisation socioéconomique, il faut également développer des compétences du XXI^e siècle comme la pensée critique, la créativité, la collaboration, la résolution de problèmes et la pensée informatique ».

Ces compétences du XXI^e siècle ont fait l'objet d'une grande attention dans la littérature scientifique internationale. Dans le cours de ce rapport, nous donnerons à voir quelques éléments de synthèse et de cartographie de ces compétences et de leur enseignement.

La manière de désigner ou catégoriser ces compétences varie suivant les auteurs ou les référentiels des institutions nationales ou internationales, mais toutes renvoient à l'idée d'une transformation du monde et de l'économie dans le sens d'une place accrue des connaissances et du numérique (ce que l'on appelle souvent, de manière commode, le numérique renvoie plus exactement à la numérisation des technologies de stockage et de traitement de l'information). Les chercheurs ayant souvent une approche critique des concepts et mots à la mode employés par les acteurs institutionnels, nous serons amenés à discuter tant de la mise en œuvre effective de curricula intégrant de telles « nouvelles compétences » que de ce que la recherche peut dire de la nouveauté effective de ces compétences ou des présupposés idéologiques qui ont conduit à leur formulation.

2. La place de l'École questionnée

Cependant, derrière cette évolution massive des systèmes scolaires vers les logiques de compétence, se cache une interrogation plus profonde de la place et du rôle que nos sociétés attribuent à l'École. En effet, si les citoyens d'aujourd'hui sont effectivement confrontés à de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, la question se pose de savoir si l'École et la « forme scolaire » traditionnelle, au sens que lui donne Vincent (1994), avec notamment le découpage disciplinaire des savoirs, sont adaptées à ces nouveaux besoins. En d'autres termes, l'École prend-elle en compte les savoirs et les compétences nécessaires à l'insertion sociale des jeunes ? Dans quelle mesure, selon quelles modalités, quelle structuration curriculaire le fait-elle ? De quelle manière l'École et les disciplines scolaires se sont-elles adaptées, comment ont-

elles pris plus ou moins en compte ces évolutions sociales ? Est-ce que l'on peut percevoir un décalage entre les compétences que développent les élèves dans d'autres sphères sociales que l'École (famille, groupes de pairs, périscolaire, etc.) ? Ce qui s'apprend dans certains domaines sociaux se transfère-t-il bien à d'autres ? L'École peut-elle tirer parti des apprentissages extrascolaires des élèves ? À l'inverse, les élèves peuvent-ils réinvestir à l'extérieur de l'École, dans leur vie quotidienne, les apprentissages scolaires, en particulier les apprentissages au sein des disciplines scolaires traditionnelles ?

On peut d'ailleurs se demander si ces questions-mêmes sont davantage le fruit des évolutions (économiques, sociales...) des sociétés contemporaines ou des attentes vis-à-vis de l'École. En sommant l'École de répondre aux attentes des élèves, voire à celle de leurs (futurs) employeurs, n'est-ce pas une forme de remise en cause de l'idée d'une École ayant vocation à la formation de l'esprit par une acculturation à des formes de travail et de discipline de l'esprit ainsi qu'à la transmission d'une culture commune ?

3. La notion de compétence questionnée

Si parler de « compétences » dans le langage commun est usuel et souvent peu problématique, il n'en est pas de même dans le monde éducatif. Cet état de fait est avant tout lié au sens du mot, qui peut varier avec les traductions ; le terme en français n'a de surcroît pas les mêmes connotations que dans d'autres langues. Comme le note Gauthier (2006), dans un rapport de l'Unesco :

« Selon les langues, en effet, ce mot désigne des savoir-faire de nature professionnelle, qui répondent à des questions pratiques spécialisées : ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici. Il désigne aussi des savoir-faire en matière de travail intellectuel : on parlera de la compétence à se documenter, de la compétence à argumenter, à lire une carte, à résoudre un problème, etc. Il désigne encore parfois des parties élémentaires des connaissances dont on veut évaluer la maîtrise de façon spécifique, comme lorsqu'on évalue, par exemple, non pas la connaissance que peuvent avoir les élèves de la règle de la marque du pluriel en anglais, mais leur capacité à en faire preuve régulièrement et de façon, pourquoi pas, automatique. Il se rapporte encore, souvent sous le terme de « skill » dans la littérature anglophone, à des savoir-faire divers qui s'appliquent à l'activité générale de vivre. » (Gauthier, 2006, p. 79)

Il n'entre dans les intentions de ce rapport de cadrage ni de trancher ces débats ni de proposer une nouvelle définition des compétences. Nous attirons toutefois l'attention du lecteur sur le fait que parler de compétences à l'École (plutôt que de savoirs par exemple) renvoie le plus souvent à l'idée que les élèves doivent pouvoir mobiliser, dans des situations ouvertes (et non seulement en contexte scolaire), des ressources (des savoirs, savoir-faire, attitudes...) qui pour une part proviennent de l'École mais pour d'autres ont pu être acquises ou consolidées dans d'autres contextes. (Beckers, 2012).

B. Quelle méthode pour ce document ?

Un rapport scientifique comme celui-ci nécessite l'adoption d'une méthodologie la plus rigoureuse possible. Il nous semble très important de partager ici notre méthode, les intentions qui la sous-tendent, dans un souci de transparence certes, mais surtout parce qu'il convient de sans cesse témoigner et revendiquer ce « goût du vrai » (Klein, 2020) qui doit animer la communauté scientifique et plus largement la société afin que celle-ci prenne les décisions à la hauteur des enjeux, à bonne distance des postures idéologiques.

Rédiger le texte de cadrage d'une conférence de consensus n'est pas une modalité discursive aisée pour une chercheuse et un chercheur en sciences humaines et sociales. Cela tient sans doute à ce que Bernard Lahire identifie comme « le doute quasi unanime, qui a saisi l'ensemble de la communauté des chercheurs en sciences sociales quant à la possibilité de bâtir des consensus et notamment des propositions générales sur la base de connaissances cumulés, est tenu pour acquis » (Lahire, 2023, p. 325). Cette difficulté même donne, au fond, toute sa valeur au processus de ses conférences organisées par le Cnesco. Dégager ce que l'on sait, établir des résultats, s'interroger sur l'appropriation possible des connaissances scientifiques par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, voilà qui tranche dans les travaux sur l'éducation et sur l'École en particulier, sur lesquels s'accumulent des travaux mais finalement bien peu de résultats.

Pour autant, pour des chercheurs, il ne saurait être question de discuter de ce qui fait consensus, sans discuter en même temps des débats théoriques et de déconstruire et dénaturiser les notions à la mode.

1. Le choix du corpus scientifique : quatre principes majeurs à l'œuvre

Pour réaliser cette revue de littérature, problématisée autour des enjeux des apprentissages dans et hors l'École, et des savoirs et/ou compétences émergents, nous avons délimité un corpus scientifique, sur la base de quatre principes majeurs qui ont présidé à l'ensemble du processus dont ce document est le résultat.

Principe n°1 : « Ne pas rentrer dans le rang en acceptant de se mettre sous la coupe de l'opinion » (Klein, 2020)

La recherche consiste avant tout à se poser les bonnes questions. Dès lors, le précepte de Fontenelle (1687) « Assurons-nous bien du fait avant de nous inquiéter de la cause » est primordial avant d'engager toute exploration scientifique visant à produire des « résultats ». Cela est d'autant plus vrai face au sujet qui nous intéresse ici, à savoirs ces savoirs scolaires et non scolaires tels que questionnés par les pratiques juvéniles et les évolutions culturelles et sociotechniques en cours. En effet, ce sujet interroge nos impressions, nos ressentis et nos croyances, nous amenant à opposer aux croyances le savoir et l'esprit scientifiques : « Le fait scientifique est conquis sur les préjugés, construit par la raison et constaté dans les faits »,

assénaient Gaston Bachelard dans son ouvrage fondateur *La Formation de l'esprit scientifique* en 1938. Dès lors, nous cherchons à travers le corpus constitué à faire émerger des faits scientifiques, ceux-ci étant nécessairement construits par « un collectif de pensée » (Fleck, cité par Kuhn, 1962) et ne prenant sens que dans un contexte historique.

Principe n°2 : Se garder d'une revue de littérature à charge

Parce que toute recherche s'inscrit dans une tradition de recherche cumulative, nous avons pris soin de constituer un corpus scientifique qui puisse rendre compte de cette cumulation de connaissances, l'édifice épistémologique autour de chacune des notions et problématiques abordées dans ce rapport se construisant dans le temps. Face à chaque document étudié, nous avons mis en place « une lecture active et inquiète » (Beaud et Weber, 2010, p. 48), résistant à la pensée magique qui est une tendance humaine naturelle. La recherche est une activité qui désenchantée, dans la mesure où elle vient, par exemple pour le cas de la sociologie, expliquer des faits sociaux et des facteurs qui les déterminent. Mais la recherche est aussi, selon la formule de Pierre Bourdieu (1979), une activité de « défatalise », en fournissant les conditions nécessaires à l'action sur la société pour changer les choses. Réaliser une revue de littérature en tant que chercheurs, c'est ainsi mettre tout en œuvre pour produire à la société un reflet le plus objectif possible de ce que la science produit en matière de connaissances sur un sujet, aussi complexe soit-il. Se garder alors d'une revue de littérature à charge est fondamental : il s'agit d'intégrer dans le corpus pris pour étude l'ensemble des productions scientifiques méritant considération par leur qualité théorique et méthodologique, que les résultats et éventuelles conclusions en découlant conviennent ou non à nos valeurs et nos positions personnelles.

Principe n°3 : S'appuyer sur des données de qualité pour éviter toute instrumentalisation

Là où la croyance n'a pas besoin de justification, et est bien souvent indémontrable, le savoir est, quant à lui, démontrable par la méthode. C'est pourquoi nous avons porté une attention très précise à la fabrication des données de la recherche dont font état les documents constitutifs de ce corpus. Nous nous sommes attachés à rechercher dans la mesure du possible des documents dans lesquels les auteurs ne se contentent pas de présenter des données, mais qui comportent des éléments d'analyse et d'interprétation de ces données. Nous avons également veillé à recueillir des textes présentant des approches diversifiées des phénomènes étudiés. Enfin, nous avons discriminé les productions par la qualité des données dont elles font état. Si certains prétendus résultats sont fortement mis en avant sur la scène médiatique et politique, cela ne leur confère pour autant aucun crédit ni aucune autorité scientifique. Il convient notamment de prêter attention à ce qui est qualifié de « rapport » ou d'« enquête » par un certain nombre d'organismes ou d'institutions qui ne respectent pas les démarches scientifiques préalablement explicitées. La production de données ne signifie pas qu'un protocole rigoureux, reposant sur une problématisation fine et se détachant de toute intention idéologique, a été mis en œuvre.

Principe n°4 : Reconnaître qu'en l'état actuel des connaissances – démontrées par la méthode –, on ne sait pas

Enfin, réaliser un travail scientifique suppose d'être conscient de la limite temporelle et culturelle des données présentées. La recherche est un champ évolutif qui, notamment lorsqu'elle porte sur le social, ne peut avoir réponse à tout, et l'absence de réponse définitive à une question est en soi déjà un résultat de recherche. Notre lecture du corpus a donc laissé aussi la place à l'identification de points aveugles, autrement dit des éléments – encore – non ou insuffisamment pris en charge et traités par les communautés scientifiques.

Pour résumer, c'est ce que l'on peut qualifier de « démarche scientifique canonique » telle que Gaston Bachelard nous l'a enseignée, que nous avons tenté d'adopter dans ce rapport la phase de « rupture », à savoir se décentrer, sortir du cadre de son expérience personnelle (ce que Howard Becker nomme « la projection représentationnelle du chercheur », 2002) pour adopter une attitude ouverte, la phase de « construction », qui consiste à reconsidérer le phénomène étudié à partir de catégories de pensées qui relèvent des sciences sociales, et la phase d'« expérimentation », apportant les preuves du phénomène et de ses ressorts, ce qui implique de considérer des recherches qui ont pris le temps de construire l'objet, de le « déplier » (Deleuze), de bien le saisir et le comprendre dans toute sa complexité, sur la base d'une méthode de recueil et d'analyse des données explicitée et robuste à la fois.

Soulignons d'ailleurs aussi ce qui nous semble une force dans l'élaboration de ce travail : la co-construction, de bout en bout, du rapport présent. L'engagement à deux, issus de deux champs disciplinaires distincts, dans le processus tant de problématisation que d'analyse et d'écriture de cet écrit scientifique, nous a amenés à questionner chaque élément, chaque résultat communiqué, chaque conclusion apportée.

2. Des choix d'analyse structurants pour une réflexion collective

Une fois le corpus constitué, nous avons choisi les items d'analyse structurants à l'aune duquel nous allions lire ce corpus, et l'étudier en vue de produire un état de la connaissance sur la thématique traitée. Nous avons ainsi déterminé trois axes de lecture et d'analyse quel que soit le document pris pour étude.

Axe 1 : L'École, comme nœud central autour de la personne-élève

Nous avons adopté un point de vue organisationnel et systémique du sujet des compétences/savoirs dans et hors la classe, appuyé sur une conception interactionniste de l'apprendre en contexte. D'où notre intérêt pour les espaces-temps d'apprentissage hors de la classe – que ces espaces-temps soient dits physiques ou dits virtuels – et les instances de socialisation qui concourent au développement par l'élève de compétences et de connaissances.

Axe 2 : Des variables questionnées de façon transversale

Dans la mesure du possible, en fonction des études soumises à notre analyse, nous avons cherché à distinguer le rôle de variables socio-démographiques dans l'appréhension du sujet. Parmi ces variables : l'âge, le genre, le niveau scolaire, le milieu socioculturel, mais aussi l'appartenance territoriale voire la composition familiale lorsque nous étions en mesure d'avoir connaissance de ces éléments. Notre lecture des études a d'ailleurs nourri notre réflexion sur les manières de « faire science » et de produire des connaissances sur les processus d'enseignement-apprentissage et les pratiques des acteurs : sont produites des investigations qui photographient en quelque sorte sur un temps t les pratiques et processus, alors même que ceux-ci nécessiteraient un regard longitudinal, permettant de dépasser les seules variables contextuelles d'âge ou de niveau scolaire par exemple pour appliquer des variables comportant davantage d'épaisseur comme l'évolution biographique, cognitive, académique, sociale, des acteurs.

Axe 3 : L'historicité des concepts comme fil conducteur

Le fait de s'interroger sur les « nouveaux » savoirs, les « nouvelles » compétences, ne doit pas dispenser de la nécessité d'interroger conjointement les permanences, bien au contraire. Il s'agit de résister au risque de la « rupture » anthropologique, à laquelle bon nombre succombent aujourd'hui. Une illustration emblématique de notre conscience de ce risque dans le présent rapport, est le traitement du « numérique » qui ne peut pas en tant que tel être l'objet d'une partie spécifique – nous distinguons « numérique » et « informatique » – car il s'agit d'un élément transversal à toutes les questions qui seront abordées. Nous souhaitons donc interroger davantage les reconfigurations potentielles à l'œuvre, ou souhaitables au regard des résultats de la recherche.

Partie I - Hors de l'École, des mondes sociaux pour apprendre : quels enjeux pour l'École ?

L'évolution connue par l'environnement hors de la classe et de l'École constitue pour cette dernière une opportunité pour porter un regard réflexif sur le « déjà-là » pris en compte dans le système éducatif, mais aussi un moteur pour inspirer la prise en charge de nouveaux savoirs à enseigner et de nouvelles compétences à développer. Saisir la co-évolution de l'École et de la société est un enjeu crucial pour que le système éducatif puisse poursuivre son œuvre d'émancipation critique et sociale de tous les individus au sein de la société. Dès lors, nous envisageons les multiples mondes sociaux composant le « hors de l'École », d'une part comme un milieu de vie dans lequel évoluent les enfants et adolescents – élèves dans le cadre scolaire – à travers des pratiques, des systèmes de valeurs et de références à connaître et à re-connaître, d'autre part un milieu structuré d'apprentissages qui sont à définir et caractériser le plus finement possible afin de les comprendre au mieux.

A. Du sens social des apprentissages hors de l'École

Les individus apprendraient tout le temps, partout, et l'École ne serait qu'une configuration sociale parmi d'autres permettant les apprentissages. En quoi cette configuration est-elle spécifique ? Quelles sont les singularités des modalités et processus d'apprentissages qui se déploient en dehors du cadre scolaire ? La compréhension de ces distinctions, et éventuelles convergences, est nécessaire à la réflexion sur la configuration et les reconfigurations des savoirs et compétences exigés pour un enfant/adolescent-élève contemporain.

1. Apprendre par l'École

Depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1970), et plus récemment de Bernard Lahire (2019) en sociologie, mais aussi grâce à ceux de Lev Vygotsky (1934) et Jérôme Bruner (1983) en psychologie développementale, il est couramment admis que le développement des capacités à interagir avec autrui et son environnement constitue un enjeu central des acquisitions scolaires et de l'intégration sociale en cours et en devenir des enfants (Canut et Vertalier, 2008 ; Masson et Bertin, 2021 ; Péroz, 2013). Dès son plus jeune âge, l'enfant expérimente des formes de socialisations plurielles qui participent toutes de façon complémentaire à son développement communicatif et social. La diversité d'environnements sociaux et territoriaux dans lesquels grandissent les enfants constituent ainsi autant de facteurs influençant leur développement social. Après la période de la petite enfance, l'École et son rapport normatif à la langue, aux savoirs (Péroz, 2010), à la morale et aux règles (Go, 2012) assurent un rôle important dans la socialisation de l'enfant. L'enseignement à une norme commune et équitable pour toutes et tous constitue la base d'une transmission des savoirs universelle, sans distinction d'origine sociale, de classe, de genre. Selon Michel Develay, il convient toujours de penser en termes de registres d'autorité et de déploiement de comportements, la distinction entre l'enfant, « en construction identitaire familiale », et l'élève, statut que l'enfant acquiert « dès l'École maternelle, par la

découverte des codes scolaires et par l'acceptation de l'autorité du maître et de l'autorité du savoir » (Develay, 2013, p. 56). C'est ainsi que l'enfant devient progressivement élève en « apprenant l'École », condition nécessaire pour « apprendre à l'École » (Develay, 2013, p. 59).

Traditionnellement, on reconnaît trois fonctions essentielles au système scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996) :

- la fonction de distribution : l'École attribue des qualifications scolaires qui possèdent une certaine utilité sociale ;
- la fonction éducative : développement de la capacité critique et d'individualisation (production d'un sujet) ;
- la fonction de socialisation : production d'un individu adapté à la société dans laquelle il vit.

Toutefois « force est de constater que l'École a perdu de sa capacité à agir comme instance de légitimation culturelle au profit de deux modes concurrents de construction des légitimités » (Pasquier, 2005, p. 160) : d'une part, les médias qui sont des ressources majeures de production de codes et de mises/maintien du lien entre adolescents ; d'autre part, la « société des pairs », qui produit une véritable cotation culturelle faisant norme (Pasquier, 2005).

Nombreux sont ainsi les chercheurs qui pointent une déstabilisation du modèle traditionnel de transmission et de socialisation opéré par l'École. Selon François Dubet et Danilo Martuccelli, « l'image d'une norme scolaire qui se « déverse » dans la personnalité des élèves est bousculée par plusieurs éléments. Le premier d'entre eux est l'installation d'un rapport stratégique aux études dans une École qui fonctionne « comme » un marché. Le second est le désajustement lié à la massification et à l'autonomisation de la vie juvénile. Le troisième est la relative incertitude du modèle culturel de l'École elle-même qui en appelle à des figures de l'individu largement contradictoires » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 327). Ainsi, la socialisation scolaire initialement considérée comme une mise en conformité à une norme établie est perturbée par une redéfinition de ce qu'est un individu dans notre société, et plus précisément encore par ce que l'enfance et l'adolescence contemporaines font à la norme scolaire, notamment à travers les industries culturelles qui les traversent. Conjointement, la société apparaît de plus en plus préoccupée par les performances dont elle peut se prévaloir, et dont les classements des établissements scolaires ou encore les débats sur l'orientation et la carte scolaire sont des illustrations tout à fait emblématiques.

Dans ces circonstances, les deux sociologues enjoignent à penser l'École au-delà des fonctions de reproduction sociale qu'on lui attribue traditionnellement. Sans rien ignorer de ces fonctions, ils incitent à penser l'École comme « un appareil de production. L'École ne produit pas seulement des qualifications et des niveaux plus ou moins certifiés de compétences, elle produit aussi des individus ayant un certain nombre d'attitudes et de dispositions » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 11).

Plus encore, Dominique Pasquier et Muriel Darmon, chacune à leur manière, insistent sur ce qui se joue aussi dans l'École en dehors du processus académique : « La vie quotidienne au sein des

établissements scolaires est désormais une expérience sociale centrale pour les jeunes », affirme Dominique Pasquier (Pasquier, 2005, p. 07) tandis que Muriel Darmon souligne combien l'École est « un réservoir de pairs », véritable « plaque tournante de la socialisation primaire » (Darmon, 2006, p. 62).

L'ensemble des études menées sur les apprentissages dans l'École, particulièrement en dehors des seules situations didactiques, concourt à convaincre de s'attacher à comprendre l'expérience scolaire pour finement saisir les compétences et connaissances en jeu dans la vie d'un enfant/adolescent scolarisé en milieu scolaire. Car si la socialisation scolaire équivaut à une transmission de normes et de valeurs générales d'une société,

« pour comprendre ce que fabrique l'École, il ne suffit pas d'étudier les programmes, les rôles et les méthodes de travail, il faut aussi saisir la manière dont les élèves construisent leur expérience, dont ils « fabriquent » des relations, des stratégies, des significations à travers lesquelles ils se constituent eux-mêmes. Il faut se placer du point de vue des élèves et pas seulement du point de vue des fonctions du système. » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 14)

C'est aussi en se plaçant du point de vue des élèves et non du système organisationnel que l'on mesure combien les adolescents subissent une épreuve trop souvent ignorée lors de leur scolarité, celle d'être confrontés à des contextes éducatifs inégaux, à un différentiel de maîtrise à l'égard de tâches, d'activités ou de techniques académiques (Barrère, 2011).

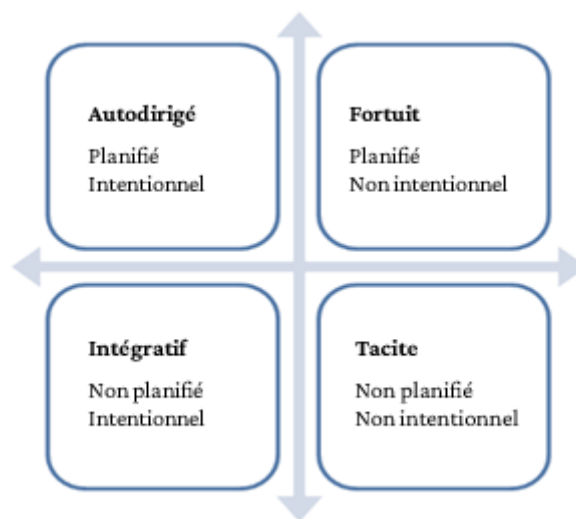
Traditionnellement, les apprentissages sont distingués en fonction des sphères et considérés de façons tout à fait différentes. Grossièrement, on tend à distinguer entre les apprentissages dits formels, relevant d'une prescription institutionnelle et validée par des modalités d'évaluation multiples au sein de cette dernière, et les apprentissages dits informels, qui se déploieraient selon des processus davantage spontanés de la part de l'individu, en dehors de toute prescription ou validation/certification institutionnelle. Cette distinction apparaît toutefois fortement sujette à caution, notamment – comme nous allons le voir *infra* – en raison du caractère structuré et structurant des apprentissages informels, répondant 'simplement', pourrait-on dire, à d'autres leviers motivationnels, cognitifs et sociaux, que les apprentissages formels. Ainsi la distinction conduisant souvent à une dépréciation des apprentissages informels, d'aucuns défendent l'expression de « non formels » plutôt qu'« informels », souhaitant par-là signifier que ces apprentissages ne sont pas « informels » mais simplement qu'ils ne se caractérisent pas par la forme canonique de référence. Il apparaît alors nécessaire de caractériser plus finement la compréhension de ces apprentissages hors de l'École, également dans une perspective socio-historique qui en explique les enjeux.

Ainsi, dans les années 1960, on évoque des Écoles multiples, ou « parallèles » pour reprendre le qualificatif employé par Georges Friedmann à propos du rôle de la télévision dans le processus éducatif (Friedmann, 1966), que l'historienne Ludivine Bantigny résume ainsi : « Entre rivalité et complémentarité, deux dispositifs de transmission culturelle se confrontent et s'affrontent. L'institution scolaire en a perdu, sinon le monopole, du moins le privilège. Une certitude se dessine à ce moment précis chez nombre d'observateurs, une thèse qui appellera bien des antithèses, des débats et des controverses : il y a désormais deux Écoles » (Bantigny, 2008, p. 16).

On évalue alors ce qui fait la spécificité de « ces Écoles » qui concourent chacune à l’acquisition de valeurs – parfois jugées antagonistes –, de savoir-faire, voire de savoirs. André Chervel, cherchant à délimiter la notion de « culture scolaire », considère qu’est incluse dans cette formule à la fois « la culture qu’on acquiert à l’École » et « la culture qu’on n’acquiert qu’à l’École » (Chervel, 1998, p. 5). On voit bien ici qu’il s’agit de poser la légitimité du savoir, l’autorité de celles et ceux qui transmettent ce savoir, et partant, de l’institution liée.

Spécialiste de psychologie du développement, Barbara Rogoff relève le paradoxe selon lequel l’apprentissage à l’École se distingue fortement de l’apprentissage ordinaire en ce qu’il repose sur une ségrégation des enfants par rapport aux adultes. Si les enfants doivent à l’École apprendre à se préparer à l’âge adulte, c’est par le biais d’activités spécifiques qu’ils le font, activités organisées pour eux par des maîtres qui ne participent pas en tant que tels à l’apprentissage lié (Rogoff, 1999). En 2012, à la suite d’une première typologie proposée par Daniel Schugurensky, Elisabeth Bennet distingue quatre types d’apprentissage informel, modulés avec deux variables que sont l’intention et la planification : l’apprentissage peut être « autodirigé » – planifié et intentionnel –, « fortuit » – planifié et non intentionnel –, « intégratif » – non planifié intentionnel – ou « tacite » – non intentionnel et non planifié (Bennet, 2012).

Figure 1 : Types d’apprentissage informel



Source : Bennet, 2012.

En 2021, à la suite d’une consultation nationale effectuée par questionnaires (en ligne et imprimés) auprès de 25 345 enfants et adolescents de 6 à 18 ans, l’Unicef montre combien l’École et la famille sont deux instances de socialisation complémentaire dans la vie juvénile. Les apprentissages y sont perçus de façon différenciée par les jeunes enquêtés : l’École apparaît comme le lieu d’apprentissages reposant sur une forme de rigueur explicative et démonstrative, là où la famille joue un rôle d’« alphabétisation émotionnelle » (p. 8), perçue comme un lieu de créativité (Unicef, 2021). Les auteurs du rapport de l’Unicef soulignent à ce propos que les enfants et adolescents sont demandeurs d’une École davantage ouverte sur la vie quotidienne, et pointent un désengagement institutionnel du système éducatif dans la prise en charge de ces

compétences relatives au quotidien : « Faire la cuisine, parler une autre langue, parler de sexualité, apprendre un métier, faire de l'informatique ou de la vidéo... signent une volonté de développer des compétences utiles et utilisables tout au long de la vie, c'est-à-dire des « compétences pour la vie » et qui ont disparu de la plupart des filières d'enseignement (hors enseignement professionnel) » (Unicef, 2021, p. 10).

2. Apprendre au / du quotidien

Les frontières entre différentes sphères d'apprentissage traditionnellement identifiées sont beaucoup moins visibles qu'auparavant. C'est que l'éducation informelle, entendue au sens de Gilles Brougère (1995), à savoir éducation non intentionnelle¹, montre bien que ce n'est pas la situation qui est éducative, mais l'expérience qu'en fait l'individu. Paul Yonnet nous rappelle dans ce cadre que le loisir, qui est aussi source d'apprentissage, ne définit aucun contenu d'activité *a priori*. C'est la relation que l'on entretient avec cette activité qui en fait un loisir : on s'adonne à cette activité lors d'un temps qui est affranchi du temps obligé et du temps contraint, caractérisée par une forme libératoire (Yonnet, 1999, p. 77).

Gilles Brougère insiste sur le caractère fondamentalement innovant du quotidien, constamment changeant et permettant la confrontation avec des réseaux de configuration et des situations extrêmement diversifiés : « Le quotidien est un ensemble de ressources qui permettent de s'économiser, de s'appuyer sur ce que nous avons déjà fait, mais aussi sur ce que d'autres ont fait, les routines pouvant se transmettre » (Brougère, 2009, p. 23).

Parce qu'une grande partie des apprentissages liés aux « activités électives » des adolescents aujourd'hui se développe en dehors de toute maîtrise d'un tiers ou d'une institution, Anne Barrère parle d'« éducation buissonnière » (Barrère, 2011). Une éducation qui selon la sociologue française se caractérise par une formation des adolescents « par eux-mêmes », à travers « la formidable épaisseur d'un quotidien adolescent vécu en grande partie à l'écart du monde des adultes » (Barrère, 2011, p.18). Cette invisibilité pour le monde adulte est à l'origine des fantasmes développés par ces derniers sur les pratiques adolescentes, mais elle est aussi source de non-prise en compte – de fait – par les adultes de la richesse de cet univers de pratiques et d'apprentissages liés.

Gilles Brougère attire notre attention sur le fait qu'« apprendre de la vie quotidienne, c'est constituer à travers les rencontres, les activités, les observations, les difficultés et les succès un répertoire de pratiques » (Brougère, 2009, p. 26).

¹ Ces distinctions entre éducation formelle / informelle / voire non formelle, sont situées : elles ne sont pas les mêmes selon les auteurs convoqués. Nous faisons ici le choix de nous référer à cette distinction opérée par Gilles Brougère. Jean-François Cerisier, dans sa note produite dans le cadre de la conférence de consensus, adopte une acception différente.

Cette conscience de la « continuité des apprentissages à travers une variété de situations » (Brougère et Bézille, 2007) rejoint le concept de *learning lives* qui relève la nécessité d'étudier l'apprentissage des jeunes à travers différents contextes, allant de la « chambre numérique » (ensemble des espaces numériques investis par l'adolescent pour réaliser des activités) à des contextes plus larges tels que la famille et les expériences institutionnelles (Erstad, Gilje et Arnseth, 2013). S'exerce un véritable enchâssement des apprentissages formels et non formels, savants et quotidiens, qui s'entrecroisent dans des espaces sociaux institués et sociaux du quotidien.

On remarque à ce propos que l'une des préconisations concluant le rapport de l'Unicef de 2021 précédemment cité est précisément de « favoriser le décloisonnement de l'éducation, en facilitant les instances de dialogue et de co-élaboration d'une cohérence éducative et d'une continuité d'apprentissages entre l'ensemble des acteurs éducatifs : École, péri et extrascolaire, familles..., et ce jusqu'à 18 ans » (Unicef, 2021, p. 78). Une telle préconisation vient, nous semble-t-il, parfaitement faire écho à l'accumulation des travaux scientifiques sur les apprentissages formels et informels, encourageant à une co-construction du parcours éducatif qui est aussi parcours de vie, par une synergie effective des différents acteurs engagés dans ce parcours, en considérant sans jugement les compétences développées dans des sphères multiples. La pluralité des apprentissages et des expériences d'apprentissages vécus par un individu fait sa singularité propre tout autant que sa capacité à développer un répertoire de pratiques activables en fonction de situations. Cela suppose une conscientisation de ce répertoire, et une capacité à lire les situations et contextes pour adapter ses modes d'action en fonction de ces derniers.

B. Documenter les pratiques et les apprentissages hors de l'École : un enjeu... scolaire

Incontestablement, les pratiques et apprentissages hors de l'École, par leurs caractéristiques précédemment explicitées et par leur puissance, constituent un véritable enjeu scolaire. Il est impossible d'occulter leur existence, et leur compréhension est une nécessité absolue pour le monde scolaire dans son ensemble. Cela étant dit, la prise en compte des pratiques juvéniles hors de l'École dans la classe est un débat au sein de la communauté scientifique, et il nous revient de cartographier les positionnements scientifiques sur ce sujet.

Il nous semble important de ne pas se méprendre : connaître et re-connaître les usages et pratiques juvéniles hors de l'École ne signifie pas obligation, nécessité, ou même besoin, de les scolariser et didactiser. Cette distinction est très importante : il s'agit de prendre en considération ce qui se déroule hors de l'École en matière de processus de socialisation, d'acculturation et d'apprentissages, sans pour autant de façon systématique appeler à 'calquer' les modalités et pratiques d'apprentissage hors de l'École et/ou importer l'ensemble de ces apprentissages dans l'École et la classe. Plus précisément, la documentation des pratiques non formelles enfantines et adolescentes nous amène à saisir ce qui fait ou pourrait faire sens dans les apprentissages scolaires. En bref, notre question, soumise au collectif, est la suivante : quel rôle a/peut/doit avoir l'École dans la construction des apprentissages des « jeunes » et l'articulation dans/hors l'École ?

1. La reconnaissance d'une culture juvénile : un préalable à l'intercompréhension

Considérer les enfants et les adolescents comme des acteurs à part entière du processus de socialisation, et plus encore comme des co-acteurs d'un apprentissage partagé entre eux, est un enjeu majeur de l'établissement d'un dialogue dans/hors l'École, et d'un dialogue intergénérationnel porteur de sens. À ce propos, s'il est reconnu aux adolescents une socialisation active entre pairs – ce qui d'ailleurs ne manque pas d'être souvent accompagné de peurs et fantasmes de la part du monde adulte (Octobre, 2018) –, il est encore peu admis qu'un véritable apprentissage entre pairs se développe dès l'enfance. Les *childhood studies* anglo-saxonnes manquent de reconnaissance dans le contexte français, peu enclin à reconnaître l'*agency* (qu'on traduirait par 'pouvoir d'agir') des enfants, présupposant « l'enfant comme acteur social et l'enfance comme construction » (Garnier, 2015). Les travaux en ethnologie française sur le script d'usages des objets matériels de l'enfance (comme les poupées – Guillier, 2024) éclairent pourtant avec force cette capacité des enfants à s'emparer des scripts d'usages inscrits dans les objets et leurs discours d'accompagnement pour en déterminer leurs logiques d'usage en conformité avec leurs aspirations, leurs désirs et leurs conceptions. En témoigne la difficulté à « placer, au centre de l'enquête, les enfants avec leurs expériences directes et personnelles, considérés non comme une catégorie sociale mais comme un ensemble diversifié d'individus » (Chauvard et Groppi, 2011).

En outre, non seulement on peine de façon générale à reconnaître ce qui se joue dans les relations entre enfants, en termes d'apprentissages de normes sociales notamment (Delalande, 2009), mais « nous sommes encore plus loin d'accepter l'idée qu'un enfant puisse apprendre quelque chose à un adulte », note Julie Delalande (Delalande, 2009, p. 70). Et pourtant :

« Non seulement l'enfant s'approprie des façons d'agir et de penser qui, de fait, ne sont plus strictement celles de l'adulte – l'appropriation s'accompagne de transformations minimales ou massives –, mais les interactions produisent des effets socialisateurs aussi sur l'adulte – pensons aux mots inventés par les enfants et adoptés par les parents. » (Danic et al., 2006, p. 28)

Si la reconnaissance de l'existence des pairs comme nouvelle instance de socialisation s'impose de plus en plus, cela ne se fait pas sans une profonde réticence à son égard :

« La sociabilité juvénile est au moins autant potentiellement perçue comme désorganisatrice et dangereuse, que comme un facteur de construction et d'adaptation. Les inquiétudes adultes à son propos sont considérables, que l'on se situe du côté de la famille ou du côté de l'École. Dans la mesure où le groupe de pairs produit ses propres normes, valeurs ou grandeurs plus ou moins compatibles avec celle des adultes, de la famille ou du monde scolaire, il tend à les concurrencer ou à les contredire, participant fortement aux tensions repérables dans la socialisation ». (Barrère, 2013, p. 25)

De fait, l'existence même d'une « culture juvénile » a longtemps été sujette à caution. Les spécialistes de l'âge adolescent s'accordent de nos jours pour reconnaître les caractéristiques singulières de cet âge, conjuguant « forte autonomie » (relations amicales et gestion de l'emploi

du temps pour preuves) et « totale dépendance matérielle à l'égard des parents » (Galland, 2010, p. 5). Un tel constat conduit à parler de « passage adolescent » : « prise dans le flot des temps de la vie humaine et confrontée à sa finitude, l'adolescence peut être paradigmatique de la notion de passage, qui implique l'idée d'une transition » (Maurin, 2010, p. 132). Une culture juvénile propre est identifiée, que ce soit chez les enfants ou chez les adolescents. Une « culture enfantine » est ainsi définie comme « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui caractérise un groupe d'enfants et fonde son identité, nécessaire à l'un d'eux pour être reconnu des siens et intégré dans le groupe » (Delalande, 2010, p. 35). Une « culture adolescente », elle, « valorise la relation entre pairs en tant que telle, elle en fait un élément central et générique de sa définition » (Galland, 2010, p. 6). Les pratiques de sociabilité adolescentes sont bien spécifiques au regard de celles de l'enfance, les adolescents acquérant de façon très nette une plus grande autonomie dans leur choix d'amis par rapport au milieu familial (Galland, 2011).

2. De la « mort de l'enfance » à la « culture de la chambre », comprendre et considérer les pratiques et les univers juvéniles

Au vu des bouleversements connus dans notre société, liés à l'augmentation des flux d'informations et la place des médias, d'aucuns clament – en des termes plus ou moins explicites – la « mort de l'enfance », à l'instar du précurseur de cette thèse, Neil Postman, en 1983 (Postman, 1983), une thèse toujours d'actualité aujourd'hui. L'on s'inquiète de l'effacement de l'enfance en raison des technologies ayant brouillé les frontières, et une résurgence forte de ces inquiétudes est notée à l'aune des réseaux sociaux numériques (Cordier et Erhel, 2023). En effet, si cette inquiétude est née de l'avènement de la télévision, elle apparaît renforcée à l'ère numérique, internet rendant poreux les accès à l'information et les usages entre adultes et jeunes. À l'ère dite numérique, l'enfant devient aussi un enjeu pour les industries qui en font une cible privilégiée de leurs stratégies de développement.

Cette inquiétude croissante exprimée quant à l'évolution de la société et à l'affirmation d'une enfance reconfigurée n'est pas sans lien avec une inquiétude des adultes face à un changement de rapports entre enfants et adultes, ces derniers perdant en quelque sorte du pouvoir de contrôle sur les plus jeunes (Buckingham, 2000). Mais cette inquiétude peut aussi être en réalité imputée plutôt à une négligence d'attention et de considération aux adultes envers les cultures juvéniles :

« Dans l'ensemble, la sociologie de la culture française ne s'est guère montrée attentive aux dimensions de sociabilité des pratiques culturelles. Or c'est une impasse qu'on ne peut faire quand on travaille sur des pratiques liées aux médias chez les jeunes. La télévision, les jeux vidéo, le cinéma ou la musique ne sont pas seulement des univers de consommation ; ce sont également des supports à l'affirmation des identités. » (Pasquier, 2005, p. 58)

Si nombreux sont ceux qui clament « la mort de l'enfance » et vont jusqu'à sous-entendre une forme de dégénérescence culturelle chez les jeunes, d'autres, de longue date, s'emploient à montrer que les industries culturelles ont un rôle majeur dans la vie des jeunes, et un rôle positif dans leur existence comme plus largement à l'échelle de la société. C'est le cas dès 1962 d'Edgar

Morin qui offre un véritable hommage à la culture juvénile alors en cours d'affirmation, une culture qui vient alimenter la culture de masse en bousculant les modèles dominants : « La culture de masse désagrège les valeurs gérontocratiques, elle accentue la dévaluation de la vieillesse, elle donne forme à la promotion des valeurs juvéniles, elle assimile une partie des expériences adolescentes » (Morin, 1962, p. 48).

De fait, il s'agit de reconnaître la place non négligeable des industries culturelles, et tout particulièrement, pour ce qui nous concerne, celles liées au numérique, dans les pratiques juvéniles. L'implication juvénile dans les activités recourant aux équipements numériques est désignée par les sociologues de la culture par le terme d'« assiduité numérique » (Barrère, 2011, p. 90). Il s'agit par-là de reconnaître l'investissement temporel dans ces activités. Pour autant il apparaît clairement que l'assiduité numérique ne vient pas se substituer aux activités juvéniles traditionnelles, mais se cumule : d'ailleurs, on remarque que les adolescents les plus actifs dans les activités numériques sont aussi ceux qui sont le plus engagés dans d'autres activités (Barrère, 2011). Par exemple, les adolescents âgés de 11 à 17 ans qui développent un intérêt croissant pour l'écoute de la musique et les activités sur ordinateur, maintiennent conjointement leur participation à d'autres formes de loisirs (Barrère, 2015). De façon générale, les études récentes convergent vers ce constat : les adolescents les plus actifs sur le plan numérique sont souvent engagés dans plusieurs domaines de vie, y compris les activités relationnelles, vocationnelles, idéologiques et récréatives ; l'engagement dans les activités numériques participe à la construction identitaire en articulation avec les activités réalisées hors ligne, dans une dynamique culturelle complémentaire (Danas-Uraga et Lannegrand, 2020).

C. Des espaces-temps culturels complexes, et autant d'enjeux éducatifs

La particularité contemporaine de cette culture juvénile est peut-être, comme le fait remarquer Dominique Pasquier, de n'avoir « jamais autant échappé au contrôle des adultes ni [d'être] aussi organisée par l'univers marchand » (Pasquier, 2005, p. 27). De fait, Anne Barrère dresse une typologie de quatre grands « faisceaux d'activités » pour les adolescents, parmi lesquels les industries culturelles occupent une place non négligeable :

- le groupe de pairs ;
- la culture juvénile de masse (activités musicales, sportives, associatives) ;
- les loisirs organisés (véritables formations parallèles à l'École) ;
- la culture numérique et « l'extension du domaine de l'autonomie » qu'elle permet et signifie (Barrère, 2011).

1. Des univers augmentés par les « techno-cultures » juvéniles

L'exploitation des réseaux numériques permet aux adolescents de développer des apprentissages socialisateurs caractérisés par l'augmentation de leur univers personnel et

social, conduisant à l'apprentissage de connaissances dans des domaines qui leur sont chers et le développement de compétences dans des activités extra-scolaires (Cordier, 2023). L'on peut citer ces jeunes qui intègrent, via les réseaux sociaux numériques notamment, des communautés d'amateurs leur permettant de s'ouvrir au monde, et de sortir aussi des cadres auxquels ils appartiennent physiquement (Cordier, 2015). La dimension collective de la construction de l'univers personnel est ici très importante : les « espaces d'affinités » (Gee, 2004) constituent des terrains propices à l'épanouissement d'une culture d'amateurs, via des processus d'autodidaxie mis en œuvre non pas selon des principes sélectifs – dignes plutôt du monde scolaire, qui décrète des hiérarchisations d'expertise *a priori* par le savoir – mais des principes électifs (Octobre, 2018). La participation à des communautés en ligne permet de partager sa passion, mais aussi de socialiser, et de soutenir ses propres apprentissages tout en soutenant aussi ceux des autres (Cordier, 2023).

2. Des pratiques inscrites dans des réseaux et enjeux de sociabilités puissants

Incontestablement, la période de vie qu'est l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte, englobée dans l'appellation générique « jeunesse », est caractérisée par une sociabilité intense et intensive, éprouvée à travers des contextes vifs et variés (Galland, 2011 ; Singly, 2006). Les sociabilités juvéniles se construisent en grande partie au moyen d'outils numériques, que l'on pense bien sûr au téléphone portable (Metton, 2004) ou aux réseaux sociaux numériques et autres moyens de messagerie instantanée. Les adolescents sont en recherche permanente d'une intimité relationnelle entre pairs, intimité recherchée à travers la conquête de dispositifs techniques non investis notamment par les adultes, « plaque tournante relationnelle où se vivent des drames affectifs, des hontes cuisantes, et où se reconfigurent les liens » (Menrath, 2013). Un besoin d'entre-soi pour les adolescents émerge ainsi : « Le contenu de l'échange important finalement moins que le fait de manifester le lien social [...], ces outils de communication s'inscrivent dans le processus de construction identitaire des adolescents » (Fluckiger, 2008, p. 52). Au-delà de cette construction identitaire individuelle, c'est bien le développement d'une culture juvénile partagée que ces dispositifs techniques permettent : « Ces nouvelles pratiques, facilitant la constitution d'un entre-soi adolescent, concourent à la redéfinition de formes culturelles propres aux adolescents actuels » (Fluckiger, 2008, p. 53).

« À travers le lien social entre pairs, c'est une quête de soi qui est entreprise » (Balleys, 2015, p. 13). La sociabilité entre pairs est ainsi bien plus qu'un simple entretien de liens mais bien une recherche de soi à travers les échanges avec les autres, auxquels il convient à la fois de signifier son appartenance identitaire et sa singularité. Si les enjeux de la sociabilité adolescente – reconnaissance par les pairs, estime de soi, affirmation d'une individuation, notamment au regard de la référence parentale et familiale – ne sont pas nouveaux, les usages du numérique viennent renforcer et renouveler les modes de négociation du lien social entre pairs. La construction de soi passe aussi par une identité numérique affirmée (Cardon, 2009 ; Balleys *et al.*, 2015) et les publications en ligne sont motivées par l'espoir d'obtenir des retours (Stern, 2008 ; Balleys, 2017).

De façon plus générale, hors ligne également, les pratiques juvéniles s'inscrivent dans des dynamiques relationnelles fortes. Les liens constitués par les publics juvéniles entre eux conduisent à l'affirmation de nouvelles références identitaires qui vont parfois, et momentanément, jusqu'à se substituer aux référents parentaux (Granovetter, 1973). De façon certaine, la désignation d'un groupe d'amis identifié comme stable apparaît comme une des caractéristiques de l'adolescence, en baisse dès l'âge de 20 ans (Donnat, 1998). L'importance de l'amitié dans le quotidien des adolescents (Bidart, 1997) ne se dément pas à l'heure du numérique, à la fois de manière pragmatique mais aussi dans leur échelle de valeurs. Claire Bidart qualifie la sociabilité adolescente de « sociabilité gigogne » dans la mesure où elle est « moins engagée par des liens personnels que par des habitudes de fréquentation et la reconnaissance progressive d'autres habitués ((d'autres personnes)) » (Bidart, 1997, p. 219).

En outre, ces pratiques sociales sont placées sous le joug d'une pression à la conformité très importante, ayant peu de tolérance à la différence (Pasquier, 2005). Le poids du regard de l'autre entre enfants et adolescents est non négligeable. « L'angoisse d'être rejeté par son groupe de pairs, et à la limite, retranché du genre humain » préoccupe le jeune sujet qui est prêt à se soumettre au jugement et aux recommandations de valeurs et d'attitudes du groupe pour y être intégré (Tisseron, 2000, p. 65). Cette question de la normativité a également été beaucoup travaillée par Dominique Pasquier qui fait le lien, au lycée, entre le regard des autres sur soi et le « travail de représentation sur la scène sociale » (Pasquier, 2005, p. 13), qui n'est évidemment pas sans rappeler les analyses de Erving Goffman sur « la face » (Goffman, 1973). L'ensemble de ces réflexions se situe dans la lignée de la thèse de la philosophe Hannah Arendt, s'inquiétant au sortir de la guerre de l'instauration d'une « tyrannie de la majorité » :

« L'enfant dans ce groupe est dans une situation pire qu'avant, car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il [...]. Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. » (Arendt, 1986, p. 233)

Une telle analyse conduit souvent à considérer, encore aujourd'hui, que la socialisation adolescente s'opère de manière uniforme, avec à l'esprit la représentation de l'adolescent comme être soumis aux diktats de sa génération. En réalité, la sociabilité juvénile s'avère être une instance de socialisation tout aussi complexe que les autres, variable selon les contextes, et qui n'empêche pas bien des adolescents à un moment ou à un autre de résister aussi à certaines normes prônées par les pairs (Barrère, 2013).

3. Des pratiques inscrites dans des niches parfois invisibles ou invisibilisées : l'exemple des pratiques informationnelles et des pratiques lectorales/scripturales

a) Les pratiques informationnelles

Un ensemble d'enquêtes bornées entre 2018 et 2023 auprès de plus de 250 enfants et adolescents (de la classe de CE1 à la classe de Terminale) met en lumière les pratiques informationnelles juvéniles dans toute leur complexité : les usages déclarés des réseaux sociaux numériques par les acteurs eux-mêmes sont rarement informationnels, ne serait-ce que par le regard légitimant porté sur « l'information » et la définition même de l'activité informationnelle qui est sujette à caution. Or, en observant les pratiques numériques en contexte et en recueillant les récits d'expérience des réseaux sociaux numériques (RSN) par les enfants et adolescents, ce sont des territoires informationnels particulièrement riches qui sont dévoilés. Les enfants comme les adolescents découvrent et fréquentent avec plaisir ces territoires mais aussi avec inquiétudes, notamment celle de ne pas être en mesure d'évaluer correctement la qualité comme la fiabilité de l'information, ou encore celle d'être sujets à la captation de l'attention, phénomène qui les inquiète grandement et pour lequel ils sont en attente d'aide par les adultes (Cordier, 2023). En effet, les médias et réseaux sociaux sont devenus la porte privilégiée des jeunes publics pour accéder à l'information notamment d'actualité (Mercier *et al.*, 2017 ; Ministère de la Culture, 2018 ; Jehel, 2020 ; Cordier, 2023), et les usages informationnels des réseaux sociaux numériques sont extrêmement divers, couvrant l'information de type actualité (politique mais aussi culturelle) à l'information de type documentaire (ayant trait à la nature, le sport, les sujets de société mobilisant la jeunesse contemporaine tels que les questions de genre et de sexualité...). L'individualisation d'équipement technologique a conduit à la mise en place d'une singularisation du territoire informationnel et communicationnel de l'enfant/adolescent, en recherche aussi de sociabilités entre pairs pour pouvoir développer son identité dans un processus de socialisation largement documenté par la sociologie. Il est aussi démontré combien ce processus nécessite de passer, au moment de l'adolescence, par une prise de distance vis-à-vis des références parentales pour rejoindre un « nous générationnel », nouvelle appartenance identitaire caractérisée par des relations sociales autonomes (Singly, 2006). Celles-ci sont favorisées non seulement par l'équipement individuel mais aussi par l'usage des RSN pour s'informer, les adolescents mentionnant des ressources et figures d'autorité informationnelles fortement distinctes de celles connues ou mobilisées par leurs parents (Cordier, 2023). L'observation des pratiques informationnelles juvéniles met à jour ce « régime intermédiatique » que Yves Jeanneret en 2000, déjà, décrivait pour nous amener à penser non pas en silo et de manière successive les différents médias, mais bien dans leurs interrelations profondément fécondes (Jeanneret, 2000). Les enfants et les adolescents évoluent dans ce régime intermédiatique, et c'est à l'aune de médias considérés comme plus traditionnels - le journal télévisé de 20h par exemple – qu'ils situent leurs propres pratiques, identifient des critères de crédibilité de l'information (le travail de fabrication de l'information opéré par un créateur de contenu vu comme porteur d'indices de gestes professionnels journalistiques,

comme par exemple, dans le cas de la chaîne *Hugo Décrypte*), et développent très concrètement leur rapport aux dispositifs techniques, à l'information et au monde (Cordier, 2023).

De façon générale, les pratiques informationnelles adolescentes, et tout particulièrement en lien avec les usages des réseaux sociaux numériques, souffrent d'un manque de considération. Un manque de considération qui s'explique d'une part par la méconnaissance de ce qui se passe sur ces espaces qui sont véritablement des espaces sociaux pour les adolescents, et d'autre part par la méprise, voire le mépris, que génèrent chez les adultes les activités et apprentissages avant tout liés à la communauté de pairs (Bourdieu, 1984 ; Barrère, 2011, 2013 ; Balleys, 2015 ; Cordier, 2015). Outre la dépréciation de leurs pratiques informationnelles « parce qu'elles sont sur les réseaux sociaux et que ça ne plait pas aux adultes » (Estrélie, 17 ans, terminale générale, Cordier, 2024), et l'invisibilisation de leurs pratiques informationnelles sous prétexte que les sujets sur lesquels ils s'informent ne vont pas être considérés comme « sérieux » par les adultes, l'illégitimité informationnelle tient aux dispositifs techniques eux-mêmes. En effet, les enfants et les adolescents considèrent que s'informer sur la presse en ligne, accessible via les réseaux sociaux numériques ou les applications d'actualités, n'est pas comparable au fait de s'informer via la presse écrite imprimée. Cela explique aussi l'écart entre les données dont font état des enquêtes reposant exclusivement sur du déclaratif, et qui donnent lieu à des discours sur « le désintérêt des jeunes pour la presse », et les observations réalisées lors d'enquêtes de terrain en immersion dans les vies académiques et personnelles de ces mêmes publics, et qui témoignent d'une présence massive de la presse écrite en ligne dans leur écosystème informationnel personnel (Cordier, 2023, 2024).

Si les pratiques informationnelles juvéniles sont quotidiennes, elles sont aussi profondément liées à la personnalité et au parcours biographique des acteurs, rythmant les questionnements adolescents sur la santé, la sexualité ou encore l'orientation scolaire et professionnelle. Une grande pluralité de sujets et d'intentions que reflètent des figures majeures d'autorité informationnelle sur le web : les créateurs de contenu. On distingue ici les influenceurs – qui cherchent à influencer les habitudes de consommation des individus en accord avec les marques dont ils se font le relais, et les créateurs de contenu, qui ont pour objectif premier de créer un contenu engageant une communauté sur un sujet. Que ce soit pour assouvir une curiosité envers l'information documentaire sur le sport, les violences sexistes ou sexuelles ou encore la musique et de façon plus générale les pratiques culturelles, ou pour s'informer sur l'actualité, les créateurs de contenu produisent des formats et des contenus qui retiennent l'attention des publics juvéniles, lesquels exploitent massivement ces documents ainsi produits. Nombreux sont les adolescents qui expriment aussi leur reconnaissance à l'égard de créateurs de contenu qui ont osé aborder via leurs vidéos des expériences difficiles qui font écho à leurs préoccupations. Hormis *Hugo Décrypte*, ressource informationnelle majeure des publics juvéniles qui remporte les suffrages et en termes de plaisir ressenti quand on la consulte et en termes de confiance attribuée, les créateurs de contenu sont toutefois soumis à une évaluation vigilante par les adolescents. L'attachement affectif marqué à l'encontre de ces personnalités ne s'accompagne pas automatiquement d'une confiance absolue dans les productions de ces créateurs. Lorsqu'on interroge les adolescents sur les modes d'adhésion affective et d'attribution de confiance aux contenus informationnels produits par ces créateurs et créatrices, émergent des critères de

crédibilité qu'ils appliquent pour évaluer ces contenus, et qui témoignent d'une forme certaine de rationalité chez ces acteurs. Le critère principal est le travail info-documentaire réalisé en amont et visible à travers la production (citation des sources, notamment), et l'adéquation entre le contenu proposé et les éléments de cours. Le second critère appliqué pour juger de la crédibilité d'un contenu est la pédagogie déployée par le médiateur créateur de contenus, qui constitue conjointement une raison d'attachement. Un troisième critère est largement discuté entre les adolescents, et les divise : il s'agit de la popularité du créateur de contenu, évaluée à son nombre d'abonnés. Est-ce un critère valable ? Quel lien entre popularité, pertinence et fiabilité ? Sur ce point, les adolescents manquent de réponses, et aimeraient en avoir. Ils déplorent alors les résistances et la défiance très importantes chez les adultes envers ces figures d'attachement et figures d'autorité informationnelle, ce qu'une enquête de terrain menée au sein de classes de terminale en 2023-2024 corrobore (Cordier, 2024).

b) Les pratiques lectorales/scripturales

Un autre exemple de pratiques culturelles dont la réalité et la complexité échappent au premier regard : les pratiques lectorales et scripturales juvéniles.

En 1999, Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez, restituent une enquête de grande ampleur (1 200 élèves interrogés sur leurs pratiques de lecture et leurs compétences scolaires, et suivis durant 4 années de la fin de collège à la fin du lycée) dans un ouvrage titré *Et pourtant, ils lisent !* (Baudelot *et al.*, 1999). Tout un symbole. Face au discours alarmiste sur la baisse de la lecture et la dégradation des pratiques lectorales juvéniles, les trois chercheurs documentent alors des pratiques de lecture de livres qui, quel que soit le milieu social des adolescents étudiés, sont caractérisées par une intensité faible. Le pourcentage de faibles lecteurs s'accroît au lycée (22 % des lycéens sont des « très faibles et non lecteurs »). Ce constat d'une « place modeste du livre dans les loisirs des adolescents » pourrait évidemment paraître nourrir le discours alarmiste. Mais il n'en est rien : les sociologues mettent en lumière l'importance d'une pratique de la « lecture ordinaire », ne valorisant pas le livre comme objet, lequel est traité de façon similaire à n'importe quel autre support culturel. Les adolescents ont un rapport à cette lecture qui se détache grandement d'impératifs institutionnels : « Ils lisent d'abord et avant tout pour eux », synthétisent Baudelot, Cartier et Détrez. La seule variable apparaissant distinctive dans l'engagement lectoral est celle du genre : les filles, au collège, lisent davantage que les garçons. L'entrée au lycée représente un moment de fracture, où la commande scolaire prend le pas sur l'activité de lecture désintéressée, mais aussi où la norme scolaire marque de son empreinte les goûts lectoraux : « Le répertoire d'auteurs et de titres se modifie, le mode de lecture imposé change de nature, la pression scolaire s'accroît (...), les intérêts des lecteurs évoluent ». C'est le moment où la « bonne volonté culturelle » (terme emprunté à Bourdieu dans *La Distinction*, 1979) émerge chez certains, désireux de se conformer aux prescriptions enseignantes en matière de lecture dans un souci d'acculturation. Ces tendances concernant la lecture chez les adolescents sont confirmées plus récemment par les enquêtes menées par l'Observatoire de la lecture et de l'écriture des adolescents (Lecture Jeunesse, 2024) et le Centre national du livre (2024). Dans cette dernière enquête, on retrouve par exemple une part d'un tiers des 16-19 ans qui se déclarent faibles lecteurs ou non-lecteurs pour le loisir. On note aussi que 81 % des jeunes

de 12-15 ans considèrent la lecture comme une activité agréable, et 68 % des 16-19 ans la perçoivent positivement (CNL, 2024). L'enquête a retenu l'attention des observateurs parce qu'elle pointait la baisse de lecture « de livres » chez les publics juvéniles.

Pourtant cette baisse de la lecture de livres, tant décriée par des organismes culturels et institutions éducatives, est en réalité un phénomène sociologique connu, comme en témoigne l'enquête *Pratiques Culturelles des Français* que le ministère de la Culture mène régulièrement depuis le début des années 1970. Cette mise en perspective historique des pratiques lectorales des Français permet d'une part de démythifier les pratiques lectorales des générations précédentes, pas aussi intensives que prétendues, et d'autre part de mesurer finement, sans idéologie embarquée, l'évolution des comportements culturels. Le sociologue Olivier Donnat précise ainsi dès 2012 que « la lecture régulière de livres (connaît) un recul ancien et général » (Donnat, 2012), une tendance à l'œuvre depuis plusieurs décennies, explicable en partie par la richesse de l'offre de consommation culturelle qui s'élargit.

En outre, comme le faisait déjà remarquer en 2009 Sylvie Octobre :

« Les formes de lecture se modifient : dans les jeunes générations, la lecture de magazines et de presse se substitue à celle de livres, et l'on a bien du mal à prendre en compte l'ampleur croissante des lectures sur écran. Que l'on songe que les moteurs de recherche, premiers outils utilisés sur l'internet, ont remplacé dans bien des cas la consultation des encyclopédies et ouvrages thématiques, et l'on aura une idée des basculements à l'œuvre. » (Octobre, 2009, p.3)

Plusieurs, chercheurs ou commentateurs opposeront à ce positionnement la volonté de distinguer les lectures, tout comme d'autres – et souvent les mêmes – appelleront à distinguer les écrits et leur valeur associée. De fait, en 2011, le chercheur en psychologie Thierry Baccino, interroge : « Lire sur internet, est-ce toujours lire ? ». Il qualifie la lecture numérique de « pseudo-lecture », lecture survol, peu approfondie et finalement peu enrichissante en termes d'apprentissages de contenus (Baccino, 2011). Bien au contraire, une grande majorité de chercheurs, en psychologie cognitive, en sciences de l'information et de la communication, comme en sociologie, souligne l'exigence de l'activité lectorale en ligne, ainsi que la profondeur culturelle de cette activité. Dans *Sociologie de la lecture* (2019), Claude Poissenot démontre combien l'activité lectorale en général perdure dans les pratiques culturelles des Français, loin du catastrophisme parfois répandu à ce sujet, et plus encore combien la lecture numérique joue indéniablement un rôle dans cette « bonne santé » de l'activité lectorale. Dans une perspective socio-historique, le chercheur revient sur le discours concernant le « déclin de la lecture » et souligne que ce n'est pas tant la capacité à déchiffrer du texte qui est en danger, mais plutôt les pratiques de lecture anciennement valorisées (le « livre » vs le *webtoon*, par exemple). Il plaide pour une ouverture théorique afin de faire face à la diversité des textes, à la multiplicité des lecteurs et à la notion complexe de la lecture, qui se décline de multiples façons sur des supports de plus en plus variés, remplissant des fonctions extrêmement différentes. « À force de faire de la lecture d'imprimés un enjeu de société, la pratique perd le soutien des lecteurs qui s'y investissent subjectivement moins (...) La promotion de la lecture produit involontairement une force aboutissant au résultat contraire », affirme même Claude Poissenot (2019, p. 46-47). S'intéressant, et analysant les expériences de lecture des individus, le sociologue montre

combien l'investissement dans la pratique lectorale est toujours le fruit d'une hiérarchisation sociale, mais aussi combien le média écran joue un rôle fondamental dans l'engagement dans la lecture, et la construction de sa singularité à travers des explorations lectorales possibles. C'est « l'omnivorisme » qui caractérise les pratiques et parcours de lecture aujourd'hui : lecteur qui ne se limite plus à une catégorie ou à un genre littéraire particulier, mais qui consomme une grande variété de supports et de genres, allant des livres classiques aux mangas, en passant par les magazines, les blogs, ou même les livres numériques. La pratique lectorale est ainsi une pratique marquée par une forte hybridation et une grande diversification des goûts (Poissenot, 2019). L'omnivorisme, selon Poissenot, décrit la capacité à consommer une grande variété de textes, ce qui correspond à un élargissement des pratiques culturelles, marquées par l'influence des nouvelles technologies et une ouverture à des genres et formes de lecture diverses.

La définition-même de la lecture numérique explique la difficulté à reconnaître cette pratique culturelle. En effet, en sciences de l'information et de la communication on parlera plus aisément de « lecture sur écran », à l'instar de Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier, invitant à considérer le dispositif qui médiatise l'activité (2005). La qualification de cette activité lectorale est d'autant plus complexe que les pratiques qui y sont rattachées sont éminemment plurielles. Une pratique invisibilisée aussi par la difficulté d'accéder aux expériences des lecteurs, qui n'ont pas toujours conscience de lire, considérant eux-mêmes que lire c'est lire un livre, un objet (Cordier, 2021). En ce sens, les organismes médiatiques et institutions culturelles qui s'inquiètent du « décrochage » de la lecture par les jeunes français déploient des outillages méthodologiques qui ne tiennent pas compte des évolutions des formats comme des offres culturelles. Ainsi est opposée dans la dernière enquête publiée en 2024 par le Centre national du livre (CNL) la « lecture de livres » et « le temps sur les écrans ». Outre le fait que « le temps sur les écrans » ne signifie strictement rien des usages, activités et processus cognitifs à l'œuvre lorsque l'adolescent est aux prises avec un objet connecté, ce temps est bien souvent un temps précisément de lecture (d'anime, d'articles de presse, de manga, de fictions en ligne via les sites dédiés). Et même de lecture de textes longs, contrairement à ce qu'on ne cesse de répéter, évoquant la longueur des tweets ou la lecture-survol jointe à l'acte de *scrolling*. Combien d'adolescents lisent des mangas sur des sites dédiés, et se précipitent au centre de documentation et d'information (CDI) du collège pour le faire (Cordier, 2023)? Combien retrouvent le soir sur *Wattpad* la suite de l'histoire en cours sur le réseau? Combien aussi dissimulent dans leur sac à dos un ouvrage, relevant d'un genre littéraire peu légitimé dans le monde scolaire (*bit-lit*², par exemple) mais qu'ils apprécient particulièrement? Au détour d'une enquête sur les pratiques d'écriture juvéniles, ayant donné lieu à des entretiens longs compréhensifs en contexte, a été remarquée la grande présence de livres personnels, en anglais aussi parfois, et de comptes *Wattpad* chez les élèves rencontrés (plus de la moitié des adolescents rencontrés ont partagé spontanément ces usages) (Mongenot et Cordier, 2023). La lecture

² Sous-genre littéraire de la fantasy urbaine qui met en scène des vampires, des monstres et des créatures surnaturelles. (Source : https://fr.wiktionary.org/wiki/bit_lit)

s'inscrit dans le quotidien des adolescents, en appui sur leurs réseaux de sociabilités médiatisées, à travers des discussions en ligne voire des plateformes dédiées (Détrez, 2016).

Souvent impensée, la pratique scripturale paraît importante à saisir, de façon d'ailleurs assez corrélée à la pratique lectorale. Rappelons avec Marie-Claude Penloup combien « l'écriture participe de la construction de la personnalité, que celle-ci procède d'un geste de copie, de création ou de récit de soi » (Penloup, 1999). De plus, « le développement du numérique a coïncidé avec un développement exponentiel des sollicitations à écrire (réseaux sociaux, sites en tous genres) et à l'apparition de nouveaux genres de l'écrit (courriels, blogs, etc.) » (Penloup, 2017). Se multiplient supports pour écrire, genres de l'écrit, et en lien nombre de scripteurs qui dès l'enfance et plus encore à l'adolescence, pratiquent de façon intensive une écriture via les SMS (Liénard, 2012 ; Joannidès, 2014). Le SMS constitue un moyen de production de l'écrit digne d'attention, et recèle une richesse dans le rapport à l'environnement de la tâche ou encore à la mémoire à long terme constituant un vaste champ d'investigation scientifique (Volckaert-Legrier et Combes, 2018). Le « langage SMS » constitue particulièrement, pour la recherche, un objet de réflexion stimulant en ce qu'il témoigne d'une appropriation socialisée – et socialisatrice – de la langue (Penloup, 2018). De la même façon, l'étude des fanfictions³ et de ses auteurs témoigne d'une écriture véritablement inscrite dans un processus communicationnel, une écriture qui est tournée vers d'autres possibles lecteurs avec lesquels des interactions sont non seulement envisagées mais surtout espérées (François, 2007). Des « espaces d'affinités » (Gee, 2005) sont ainsi constitués, propices à l'épanouissement de pratiques d'écriture via des processus d'autodidaxie. La créativité est en effet à l'œuvre à travers l'écriture de *fanfictions*, *fanarts* ou encore pratiques de *fansubbing* qui témoignent de réelles capacités d'argumentation et de construction de récits (Chapelain, 2017). Brigitte Chapelain amène à différencier différents processus de participation aux écritures créatives en réseaux : la contribution (conversation, orientation d'un récit médiatique ; contribution créative comme le *fanart*) ; la coopération (communauté interprétative, écriture collective d'un texte, écriture de la médiation comme le *booktube*), et la collaboration (*fanfictions*, *machinimas*, webséries) (Chapelain, 2017).

En 2023, est publiée une enquête inédite sur les pratiques d'écriture des 14-18 ans, sous l'égide de l'association Lecture Jeunesse (Mongenot et Cordier, 2023). Cette enquête a consisté à interroger d'abord sur la base d'un questionnaire 1 500 jeunes français âgés de 14 à 18 ans, puis à mener des entretiens semi-directifs à valeur compréhensive avec 50 jeunes pareillement âgés de 14 à 18 ans⁴. Extrêmement détaillée, s'attachant à ne pas imposer aux enquêtés une définition de l'écriture ni une catégorisation des genres d'écrits, l'enquête met en lumière une grande vivacité de la question scripturale dans les pratiques quotidiennes adolescentes. Avant toute chose, l'enquête met à jour la difficulté pour les jeunes eux-mêmes de se déclarer scripteurs, sous le poids de la norme scolaire d'une part (écrire, c'est nécessairement « écrire des textes construits

³ Fanfiction : écriture, par des fans, de récits inspirés de divers produits médiatiques de masse.

⁴ Parmi ces 50 jeunes, la moitié avait participé à l'enquête quantitative, l'autre moitié a été rencontrée sur le terrain, dans des établissements scolaires choisis pour leurs spécificités socio-économiques, de façon à équilibrer les données socio-culturelles de l'échantillon.

qui sont réfléchis » - Vahiné, 15 ans, 2^{de} générale), et celui de la norme littéraire (« je fais pas mal de petits programmes informatiques pour m'entraîner ((avec des scénarios fictionnels rédigés aussi)) donc si vous appelez ça « écriture », oui j'en fais. Après ce n'est pas de l'écriture littéraire » - Damien, 17 ans, L1 informatique). Au vu de l'ensemble des réponses recueillies, il apparaît que se reconnaissent d'emblée scripteurs les adolescents qui d'une part, ont identifié au sein de leur activité scripturale une pratique en phase avec les attendus scolaires (tels que projetés), et d'autre part, font montre d'un profil scolaire de bon niveau.

Comme on pouvait s'y attendre, l'enquête révèle une diversification des pratiques d'écriture en régime numérique dont la compréhension est complexe au vu des porosités à la fois spatiales et sociotechniques. Cela étant dit, l'intensité avec laquelle est pratiquée l'écriture dans le quotidien adolescent a été un élément très marquant de cette investigation d'ampleur. Si, sans surprise, l'écriture communicationnelle, mise au service de l'interaction quotidienne avec les proches, appartenant aux sphères familiale et amicale, ponctue le quotidien des adolescents, la moitié des adolescents rencontrés en entretiens s'adonnent à la production d'écrits reposant sur l'imagination et le désir d'évasion de son propre monde social. Cette pratique foisonnante de l'écriture fictionnelle, qui est souvent inspirée de lectures, est dotée d'une forte gratification (reconnaissance sociale, valorisation académique). Les réseaux sociaux numériques apparaissent, selon les récits des adolescents, comme de véritables inspirateurs d'espaces d'écriture. Ainsi en est-il pour l'une de la découverte – puis de l'adoption – de la pratique du *Bullet Journal*, pour d'autres des recommandations et inspirations via le réseau *TikTok*, ou encore pour nombre d'entre eux de la plateforme *Wattpad* citée et comme support de lecture et comme support d'écriture. Si l'écriture fictionnelle apparaît majoritairement comme une activité solitaire, des modes collaboratifs divers apparaissent au cours des récits des adolescents rencontrés lors de l'enquête. Sur ce point, on a tendance à réduire la créativité de l'écriture collaborative aux plateformes dédiées, une réduction qui apparaît dommageable car elle relègue ou laisse dans l'ombre de nombreuses pratiques d'écriture collaborative qui ne s'appuient absolument pas sur les plateformes identifiées en amont. Ainsi, l'enquête sur les pratiques d'écriture des 14-18 ans met au jour une écriture fictionnelle collaborative importante en dehors des plateformes dédiées (la moitié des productions sont non numériques). Nombreux sont les récits d'écriture avec des amis, où le texte est élaboré en commun, dans le même espace, que ce soit à la médiathèque du collège ou durant les heures de permanence au lycée, et peu importe alors le support. Une autre écriture occupe le quotidien juvénile : l'écriture intime, caractérisée par les adolescents par une fonction cathartique (« un psy à la place du stylo » - Inès, 17 ans, terminale générale) et mémorielle (« écrire, c'est se souvenir pour ne rien oublier » - Faustine, 16 ans, terminale générale). La pratique scripturale intime accompagne véritablement l'âge adolescent et le devenir adulte ; cette écriture joue le rôle de baromètre émotionnel permettant de se situer sur l'échelle des émotions, de savoir comment l'on se sent, de se souvenir des émotions ressenties à un instant précis, mais aussi de mesurer sa propre évolution dans une meilleure connaissance de soi. Notons ici que cette pratique d'écriture intime apparaît très genrée au vu des réponses des enquêtés. Très rares sont les garçons qui déclarent pratiquer cette écriture – ce qui d'ailleurs ne signifie pas du tout qu'ils ne la pratiquent effectivement pas – et tous réfutent l'usage du terme « journal intime », lui préférant celui de « journal de bord » ou encore de « carnet des humeurs », considérant l'objet journal intime comme assigné à des

usagers féminins. Au-delà de cette pratique intime de l'écriture, celle-ci revêt pour la très grande majorité des adolescents une fonction organisationnelle et cognitive ; que l'on apprécie d'écrire ou non, la liste, réalisée principalement en format numérique ou mixte, permet de stabiliser ses pensées en déterminant une logistique.

C'est au cours de cette investigation qu'ont été mis en lumière de nombreuses pratiques et de riches contextes d'utilisation liés à l'application Notes du téléphone. Cette application tient une place prépondérante dans les pratiques scripturales juvéniles, en accompagnant aussi une écriture en mobilité, comme une véritable « antichambre organisationnelle et scripturale » (Mongenot et Cordier, 2023, p. 51). Jouant le rôle de « pense-bête », les Notes compilent aussi des références culturelles (musicales, lectorales, cinématographiques, sérielles) en circulation dans les cercles amicaux. Mais l'application Notes constitue également un espace de stockage d'idées et ébauches pour les écrits fictionnels et poétiques à venir, sans oublier un usage qui a pu venir contredire les discours véhiculant l'opinion que les publications des adolescents sont marquées par des réflexes et peu réfléchies : le pré-écrit. Celui que l'on laisse en quelque sorte « reposer », avant de le publiciser, parce qu'il est avant tout écrit sous l'impulsion de l'émotion et que l'on a conscience que cela n'est pas nécessairement une bonne chose. L'engagement de l'écriture à travers les dispositifs techniques numériques a marqué l'enquête tant ils viennent à la fois soutenir, enrichir voire provoquer la pratique d'écriture, illustrant « la richesse des gestes d'écriture contemporaine » (Souchier *et al.*, 2019, p. 316). Parmi eux, outre l'application Notes du téléphone portable, le vocal apparaît comme un nouveau mode d'écriture en soutien à l'acte communicationnel, soulageant une pratique scripturale jugée parfois fastidieuse. Au vu de l'ensemble des données recueillies, ce sont les adolescents scolarisés en section professionnelle qui adhèrent massivement à cette pratique (Mongenot et Cordier, 2023).

L'ensemble de ces données d'une part témoigne d'une reconfiguration des pratiques scripturales et lectorales sous l'effet des reconfigurations socio-techniques, et d'autre part appelle à l'identification des compétences et savoirs exigés par le déploiement de ces pratiques, comme nous le verrons infra.

4. La famille et les familiers : un monde à part, vraiment ?

Selon la consultation nationale menée par l'Unicef en 2021 auprès d'enfants et adolescents âgés de 6 à 18 ans, la famille est perçue par ces derniers comme un lieu d'apprentissages par excellence, au plus près des besoins quotidiens et accompagnant mieux que l'École « le chemin vers la vie d'adulte » et permettant de « transcender les savoirs scolaires classiques » (Unicef, 2021, p. 12). De fait, « (si) le développement de la scolarisation a entraîné un important transfert des apprentissages de la famille à l'École, les parents prennent (...) encore en charge la transmission de nombreux savoir-faire nécessaires à la production d'individus socialement compétents » (Duru-Bellat *et al.*, 2022, p. 218).

La recherche montre pourtant combien la sphère familiale, tout autant que la sphère scolaire, est traversée par des processus puissants de tensions et de reconfigurations, tensions et reconfigurations qui d'ailleurs ne sont pas non plus sans lien avec celles que connaît l'institution scolaire.

a) « L'être ensemble contemporain »

François de Singly et Elsa Ramos attirent notre attention sur ce qui constitue « l'être ensemble » familial contemporain, savant mélange d'affirmations individuelles et collectives : « Dans la formation de l'être ensemble, chacun est reconnu dans ses spécificités individuelles tout en contribuant à la création d'une convivialité familiale. Chaque individu doit alternativement se sentir lié aux autres comme membre du groupe et se sentir reconnu comme personne, c'est-à-dire comme ayant une autre vie ailleurs » (Singly et Ramos, 2010, p. 17).

Évoquer le rôle de la famille dans la construction de soi suppose d'avoir bien conscience que celle-ci n'est pas un état mais un processus, articulant positionnements individuels et collectifs particulièrement complexes : « La famille n'est pas la somme de quelques individus dotés d'attributs sociaux (aussi individualisés soient-ils) mais aussi un collectif » (Lelong et Martin, 2004, p. 13). Il serait tout à fait erroné de considérer la famille comme un tout et un espace de socialisation homogène, ce que démontrent d'ailleurs parfaitement les *Tableaux de famille* dressés par Bernard Lahire (1995).

La notion de transmission familiale est d'autant plus à réévaluer à l'aune des mutations conjoncturelles et de l'évolution sociétale et culturelle. La transmission est moins la reproduction à l'identique de comportements mais de dispositions – pour reprendre le terme de Bernard Lahire (1995) –, autrement dit un processus de conversion mêlant déconstruction, reconstruction, mutation et appropriation. En outre, c'est davantage en termes de représentations que de pratiques que se jouent les transmissions de dispositions culturelles : les adolescents qui sont les plus investis dans les loisirs culturels, par exemple, sont ceux et celles dont les parents développent une vision personnelle positive de ces loisirs, qu'ils et elles s'y adonnent concrètement ou non (Merklé et Octobre, 2012).

L'être ensemble familial apparaît fortement mis à l'épreuve par l'équipement technique qui s'individualise de plus en plus au sein de la famille. Anne-Sylvie Pharabod fait remarquer qu'en contribuant au besoin d'autonomie des enfants, l'équipement individuel marque d'autant plus « la séparation de leurs univers de goût comme de relations d'avec ceux de leurs parents » et fragilise voire menace les temps partagés en famille (Pharabod, 2004, p. 97). Pourtant, les recherches menées par Pierre Merklé et Sylvie Octobre nous invitent à ne pas penser en opposition les pratiques numériques au sein de la famille. Les deux sociologues nuancent ainsi : « là où les générations précédentes entraient en opposition (les cultures jeunes comme contre-cultures), les jeunes générations entrent en cohabitation » (Merklé et Octobre, 2012, p. 7). Il est en quelque sorte admis que chaque âge et chaque génération sont porteurs d'une culture et qu'en conséquence les pratiques sont susceptibles de différer, sans pour autant engendrer ruptures internes au sein du collectif.

À ce sujet, une vaste étude menée par Sarah Coyne et ses collègues auprès de 633 adolescents américains et leurs parents, retient l'attention. Intitulant leur article sous forme d'un slogan évocateur, « *Media Time = Family Time* », les chercheurs mettent en lumière le rôle structurant des médias numériques dans la sociabilité et la socialisation familiale. Ceux-ci participent pleinement à la vie familiale quotidienne, accompagnant des rituels qui soudent les relations

intrafamiliales, soutenant la documentation de la vie familiale (blog familial, échanges sur la page *Facebook*, notamment), renforçant des liens géographiquement éloignés (rendez-vous *Skype* avec les grands-parents), instaurant des temps collectifs (exemple des jeux vidéo rituels du dimanche soir). Le partage d'activités numériques en famille apparaît selon cette étude non négligeable. Plus encore, les médias semblent aussi un moyen auquel recourent les parents souhaitant aborder un sujet sensible avec leurs enfants (80 % des parents déclarent utiliser les médias comme support de discussion en ce sens) (Coyne *et al.*, 2014). En France, les travaux menés par les chercheurs de l'ANR *PopLog* (Logiques numériques en milieu populaire), sous la direction de Dominique Pasquier, témoignent des stratégies déployées pour faire d'internet un outil réinvesti pour favoriser la cohésion intrafamiliale et maintenir la co-présence, autrement dit le sentiment d'être ensemble en train de partager un moment précieux. La famille semble jouer un rôle structurant et central de l'univers relationnel dans les classes populaires (Havard-Duclos et Pasquier, 2018).

Il n'en reste pas moins que l'exercice de la parentalité est mis à l'épreuve par cette reconfiguration des espaces intimes et sociabilités familiales. De nombreuses études montrent combien les parents s'appuient sur les outils numériques pour exercer contrôle et surveillance sur leurs enfants, au risque de rompre un lien de confiance dans la relation parent-enfant (Lachance, 2019 ; Cordier, 2021). Un paradoxe parental est à l'œuvre : les parents, qui se plaignent et craignent chez leur enfant un usage excessif du smartphone et du numérique en général (dont ils sont à l'origine de l'équipement), exigent conjointement que leur enfant soit constamment joignable, et rende compte du moindre de ses déplacements (Lachance, 2019).

b) Le travail scolaire des familles

Chaque famille, en fonction de sa position de classe, transmet un certain nombre de dispositions pour réussir dans le milieu scolaire, dispositions qui sont des atouts d'ordre économique, social et culturel, et utiles de façon différenciée (voir par exemple Lahire, 1995). Cette différenciation est fondamentale à avoir en tête, les familles ne forment pas un tout homogène, n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes attentes vis-à-vis de l'institution scolaire, et font montre de styles éducatifs, de valeurs et d'attitudes multiples (Lautrey, 1980). Pour autant, les recherches en sociologie de l'éducation et de la famille font état d'une « intensification du suivi familial de la scolarité afin de maintenir l'effort scolaire de l'enfant dans la durée, de l'aider à soutenir la concurrence avec les autres et de mieux se placer sur le marché scolaire et professionnel » (Duru-Bellat *et al.*, 2022).

Les études scientifiques à propos de l'encadrement du travail scolaire par les familles mettent en avant une externalisation croissante d'un certain nombre de tâches revenant désormais aux parents (Kherroubi, 2009 ; Duru-Bellat *et al.*, 2022). Ce phénomène touche en particulier les élèves du primaire et du collège. Il existe une forte attente que les parents encadrent le travail scolaire de leurs enfants à ces niveaux. Une des tâches principales externalisées est l'aide aux devoirs. Les parents sont invités à participer activement au suivi de l'exécution des devoirs scolaires. Dans ce cadre, il ne s'agit pas uniquement de surveiller la quantité de travail fourni, mais aussi d'aider à la compréhension des exercices, souvent dans des matières où les élèves

peuvent se retrouver en difficulté (mathématiques, français, etc.). L'organisation du travail scolaire devient également une tâche partagée. Les parents sont attendus pour aider à structurer le temps des enfants, à vérifier qu'ils respectent leur emploi du temps et à s'assurer que les enfants consacrent le temps nécessaire à chaque matière. Si l'influence des parents sur les élèves plus âgés reste significative, le modèle d'encadrement devient plus complexe : il s'agit moins de contrôler chaque tâche spécifique et davantage de soutenir les choix d'orientation et de motivation (Kerroubi, 2009). On note que le suivi du travail scolaire est une activité fortement féminine, et que, toutes catégories sociales confondues, les parents consacrent plus de temps à suivre le travail scolaire des garçons que celui des filles (Duru-Bellat *et al.*, 2022). La différenciation sociale s'opère en revanche nettement dans la manière de considérer son champ de compétence et d'investissement dans l'aide aux devoirs : ainsi, les parents de milieux populaires s'attachent à surveiller qu'un temps est effectivement consacré par l'enfant à la maison aux devoirs, là où les parents de milieux favorisés engagent leurs propres compétences dans la réalisation des devoirs (Duru-Bellat *et al.*, 2022).

Dans une étude menée au sein de collèves de l'académie de Besançon au début des années 2000, la chercheuse Judith Migeot-Alvarado montrait combien les parents vivaient mal l'imposition du travail scolaire à la maison, se plaignant de l'importance croissante que prenait l'aide aux devoirs dans la vie familiale, cela allant jusqu'à modifier l'image des uns et des autres au sein de la structure intime : « L'enfant est perçu de plus en plus par la famille comme élève, ce qui produit des tensions à l'intérieur de la famille et des tensions entre la famille et l'institution scolaire » (Migeot-Alvarado, 2002, p. 60). Cette reconfiguration des représentations intra-familiales est alliée à la difficulté ressentie par beaucoup de parents, notamment ceux des milieux populaires, à apporter concrètement leur aide à l'enfant dans le travail scolaire. Un tel constat amène certains à expliciter aux parents les attentes scolaires en matière d'aide au travail scolaire à la maison (Meirieu, 2003).

Ce travail scolaire des familles a été mis en avant, de façon non attendue, à l'occasion de l'enquête sur les pratiques d'écriture des 14-18 ans, sous l'égide de l'association Lecture Jeunesse (Mongenot et Cordier, 2023). Si les pratiques scripturales parentales apparaissent largement invisibles aux yeux des adolescents, le partage d'écrits au sein de la famille existe, révélateur des relations intrafamiliales. On partage ou donne à voir son écrit aux parents et familiers lorsqu'on sait pouvoir compter sur un regard bienveillant, et potentiellement critique mais de façon constructive. Les adolescents qui partagent leurs écrits personnels au sein de la famille racontent alors des expériences positives et un véritable plaisir lié à ce partage en confiance. Plus encore, la famille joue un rôle primordial en tant qu'instance de validation de l'écrit. Pour les écrits personnels à vocation académique ou professionnelle au sens large, la ré-assurance est recherchée à travers la soumission de sa production à une personne de confiance. Nombre d'adolescents soulignent le rôle des mères dans la relecture par exemple de lettres de motivation pour les candidatures à un stage ou à déposer sur Parcoursup (Mongenot et Cordier, 2023).

Le numérique comme objet socialement partagé et scolairement puissant vient renforcer une forme de travail scolaire des familles, notamment des familles populaires. En effet, ces dernières ressentent un véritable « devoir de connexion », les parents s'attachant à équiper le foyer en écrans connectés « dans un souci de normalité » (Havard-Duclos et Pasquier, 2023). L'École

opère également une pression – qu’elle soit effectivement ressentie ou projetée – intégrant ces paramètres injonctifs. Les parents, particulièrement ceux des milieux populaires, mettent beaucoup en avant « l’argument scolaire » pour justifier l’équipement numérique de leur enfant, soucieux de lui garantir un environnement de travail équivalent à celui des enfants de milieux plus favorisés (Havard-Duclos et Pasquier, 2018). De nos jours, le téléphone portable, et plus particulièrement le smartphone favorisant l’accès aux RSN, symbolise un « rite contemporain de passage » qui accompagne l’entrée au collège, ce d’autant plus pour les jeunes vivant en milieu rural (Dupin, 2018). L’équipement ne fait cependant pas tout, à la maison comme à l’École. Ainsi une enquête menée auprès de 882 familles françaises (adolescents de cinquième et leurs parents) met en évidence que les recherches d’information effectuées par les adolescents en lien avec la culture scolaire sont inégalement rentables scolairement et fortement différenciées selon le milieu social d’origine ; en outre, l’enquête souligne le « caractère incertain de la transmission familiale de compétences et de dispositions numériques favorables à la réussite scolaire » (Grimault-Leprince *et al.*, 2024).

c) La co-éducation, ou comment la famille contemporaine percole/percute l’École comme organisation

« Un mariage forcé ? ». Ainsi Judith Migeot-Alvarado titre-t-elle en 2002 son article consacré aux relations entre les parents et l’École en France (Migeot-Alvarado, 2022). La chercheuse explicite ce choix de titrage en ces termes : « bien qu’enseignants et dirigeants soient d’accord pour dire que le soutien des parents aide les enfants à réussir à l’École, en France, malgré la récente décentralisation de l’administration, la participation des parents à l’École ne semble pas recueillir un large consensus de la part des enseignants » (Migeot-Alvarado, 2002, p. 52).

De fait, Philippe Meirieu retrace le mouvement relationnel historique complexe entre les parents et l’École, allant « de la rivalité au partage » (Meirieu, 2003, p. 23). Le chercheur en sciences de l’éducation rappelle, sur la base des travaux de l’historien Philippe Ariès, que « le sentiment familial et l’École participent d’un même mouvement : le désir d’investir dans l’enfance » (Meirieu, 2003, p. 23). Les difficultés des relations entre la famille et l’École s’ancrent dans des discours politiques et philosophiques d’une grande ambivalence : de Jules Ferry, qui d’un côté dans sa Lettre aux instituteurs, explique aux instituteurs qu’ils sont les représentants de l’autorité familiale, et qui d’un autre côté, à l’Assemblée nationale, explique que l’École est là pour s’opposer à l’influence néfaste des parents, enclins à la superstition qui doit être balayée par la raison de l’institution scolaire, à Alain qui développe l’idée que la fonction même de l’enseignant est d’être une sorte de « contre-parent », pour émanciper l’enfant, l’amener à rencontrer d’autres cultures (Meirieu, 2003).

C’est au cours des années 1990 qu’émergent les discours sur la « co-éducation ». Il s’agit de considérer les parents comme membres d’une communauté éducative large : « Les deux logiques éducatives, familiale et scolaire, qui se développaient séparément, convergentes ou non, sont amenées à se rencontrer. Non seulement les parents peuvent, mais, bien plus, ils doivent participer » (Guigue, 2010, p. 12). Cette évolution conduit à un affaiblissement des normes scolaires préalables, la négociation étant de mise en vue d’une adaptation convenant aux deux parties, ce

qui conduit Michel Develay à parler de « déclin de l'institution » dans un ouvrage éponyme en 2002 (Develay, 2002). Le chercheur dénonce un « consumérisme scolaire » au travers duquel s'exprime une « conflictualité latente » entre monde des parents et monde des enseignants (Develay, 2013, p. 39). Et d'appeler les parents à faire preuve de confiance envers l'École et ses enseignants, afin que l'enfant y développe des apprentissages en toute sérénité (Develay, 2013).

Cette mise en confiance des uns et des autres, est indispensable dès le début de la scolarisation de l'enfant, et donc dès l'École maternelle. Les échanges entre enseignants et parents apparaissent en ce sens primordiaux, notamment pour expliquer aux parents ce qui se passe et se joue dans la classe, ce que l'enfant apprend, dans quelles conditions (Develay, 2013). Or, ces échanges diminuent au fil de la scolarité de l'élève, intenses au niveau primaire, ils diminuent au niveau collège et se raréfient au niveau lycée (Migeot-Alvarado, 2002). En 2002, la chercheuse pointe combien les supports utilisés pour la transmission de l'information participent d'une discrimination sociale entre les parents, ceux de milieux sociaux favorisés ayant une plus grande accessibilité aux documents écrits et réunions collectives notamment (Migeot-Alvarado, 2002). Si en 2024, les environnements numériques de travail semblent constituer un levier pour réduire ces inégalités d'accès des parents au monde scolaire, les enquêtes menées dans des établissements en éducation prioritaire soulignent la difficulté d'appropriation de ces espaces numériques institutionnels par des parents peu dotés en capital technique comme culturel (Poyet, 2020 ; Cordier et Tricot, 2023). En 2022, allant à la rencontre d'enseignants et parents d'élèves de 10-12 ans, dans le contexte suisse, Stefanie Rizzo renchérit sur la grande insatisfaction, voire le ressentiment, que porte la collaboration enseignants-parents, qui se réalise toujours de façon très inégale entre les milieux sociaux (Rizzo, 2022). Pierre Périer se focalise sur les parents en situation précaire, alertant sur le fait que ceux-ci « bien que conscients des enjeux scolaires, restent invisibles et inaudibles et font l'objet d'une forte infériorisation par les enseignants dès lors qu'ils ne peuvent pas endosser le rôle qui est attendu d'eux » (Périer, 2019, p. 37). Par ailleurs, les parents d'origine étrangère sont les plus nombreux à ne pas rencontrer les enseignants, non seulement parce que comme pour les parents d'origine ouvrière ils éprouvent un sentiment d'illégitimité à interagir avec le corps enseignant, mais aussi en raison de problèmes de langue (Henriot-Van Zanten, 1990 ; Duru-Bellat *et al.*, 2022). Fortes d'une vaste revue de littérature sur le sujet de la co-éducation et des relations entre parents et monde scolaire, les sociologues Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten appellent à une grande vigilance concernant l'implication des parents dans l'École. En effet, la sollicitation accrue des parents pour assurer une socialisation familiale et un suivi de la scolarité en phase avec les exigences de l'institution a engendré, de fait, des contacts plus importants avec les enseignants de façon générale et ouvert une marge d'intervention plus grande dans le fonctionnement des établissements. Mais

*« premièrement, c'est la capacité individuelle et non pas collective des parents qui a été renforcée ces dernières années et, deuxièmement, et en lien direct avec cet aspect, ce sont les parents les plus à même de développer des projets individuels et de maîtriser les situations d'interaction qui s'en trouvent ainsi avantageés. Ceci rend ces évolutions porteuses de nouvelles inégalités entre les groupes sociaux ». (Duru-Bellat *et al.*, 2022, p. 229)*

Quoi qu'il en soit, pour favoriser un dialogue et un travail sereins entre enseignants et élèves, Philippe Meirieu enjoint, dès le début des années 2000, à dépasser les discours d'injonctions ou d'exhortations pour très concrètement se pencher ensemble sur des objets partagés. Il prend le cas de la télévision, autour des programmes de laquelle peuvent discuter corps enseignant et parental pour ensemble, par exemple, choisir trois, quatre ou cinq émissions qui paraissent intéressantes pour la semaine à venir. La même démarche peut être adoptée pour le sport ou encore la question du temps de la semaine en famille :

« Tous sont des objets de travail qui peuvent être des objets de dialogue. L'échange parents-École ne peut être vraiment productif que si l'on sort de la relation convocation-information (...). Le pas qu'il faut franchir, c'est de se donner des objets de travail (...), il faut insister sur le travail en commun, sur des objets (...) Les gens ne peuvent vraiment se parler d'une manière constructive et positive que s'ils ont des choses à faire ensemble ». (Meirieu, 2003, p. 32)

5. Des modèles de savoirs culturels en tensions

La diversité d'environnements sociaux et territoriaux dans lesquels grandissent les enfants constituent autant de facteurs influençant leur développement social. Par exemple, dès la petite enfance, se dessine un lien entre le mode de garde de l'enfant et sa capacité à adopter des dynamiques dialogiques pertinentes au regard de la situation de communication à laquelle il est confronté. Des études ayant comparé des enfants gardés à la maison ou en petits groupes par une assistante maternelle et des enfants accueillis dans des crèches ou garderies, démontrent que ces derniers apparaissent davantage capables d'initier et entretenir un dialogue que les autres enfants. Selon les auteurs de ces études, cette différence tiendrait aux modalités structurelles d'accueil, reposant sur l'organisation collective, ce qui favoriserait le contact des enfants avec une plus grande diversité de formes d'interactions langagières (Hudelot et Salazar Orvig, 2003 ; Marcos *et al.*, 2000). Les espaces proposant des activités périscolaires sont à considérer dans le parcours d'apprentissage des jeunes publics. Or l'accessibilité des activités périscolaires constitue encore un point d'achoppement pour nombre d'enfants. Dans la consultation nationale menée par l'Unicef en 2021 auprès d'enfants et adolescents âgés de 6 à 18 ans, un enfant sur quatre signifie ne pas y avoir accès soit par lacune d'offre sur le territoire soit en raison du coût trop élevé des activités proposées. La situation familiale influe avec force sur la fréquentation des environnements périscolaires, on remarque particulièrement que ce sont les enfants dont les deux parents travaillent qui bénéficient de cet accès, et que le taux de fréquentation des activités périscolaires diminue notablement lorsqu'un des deux parents, voire les deux, se trouve en situation de chômage (Unicef, 2021).

Outre ces espaces d'accueil dans la petite enfance, il est des espaces physiques et en ligne qui représentent des modèles de savoirs culturels : les « lieux de savoir », comme les médiathèques ou les musées, d'une part, et les dispositifs sociotechniques d'apprentissages non formels, d'autre part. Que savons-nous de ce que ces modèles de savoirs culturels font aux représentations, pratiques et compétences des enfants et des adolescents ? Comment leur (re)configuration amène à interroger les modèles d'enseignement-apprentissage ?

a) Des « lieux de savoir » ...

Dans le sens commun, la bibliothèque est vue comme un « espace documentaire », c'est-à-dire un espace (physique et/ou virtuel) mettant à disposition des ressources. Mais elle est aussi ce que Christian) nomme un « lieu de savoir » (Jacob, 2007). Concrètement, cela signifie que la bibliothèque comme lieu d'organisation du savoir est dotée aussi d'une grande puissance symbolique, « les savoirs (faisant) lieu » à travers les institutions qui les hébergent et les donnent à voir et à lire aux individus. Les travaux de la chercheuse en SIC Joëlle Le Marec, portant dans des bibliothèques et autres lieux culturels comme les musées, montrent très bien la dimension symbolique extrêmement forte de ces espaces de médiation, produisant des normes et des valeurs. Les bibliothèques, comme les musées, matérialisent directement le lien entre les valeurs républicaines et le savoir. L'institution concrétise en effet les conditions de possibilité d'un partage collectif de connaissances ayant acquis un statut de savoir « vrai » (Le Marec, 2006, 2021). Face à la numérisation des offres et plus largement des pratiques culturelles, et aux évolutions des publics et de leurs besoins, ces « lieux de savoirs » comme modèles de savoirs culturels ont été grandement questionnés. Il s'agit véritablement de garder une place dans un monde social et culturel profondément restructuré. L'École est souvent appelée à faire lien entre ces « lieux de savoir » et le public scolaire, amenant ce dernier à se familiariser si besoin avec ces modèles, et cherchant à impacter les comportements culturels à moyen et long termes.

Il semble que pour ce qui concerne les musées, ce mouvement soit très complexe :

« On assiste à un mouvement paradoxal dans le cas des musées : si le nombre de jeunes qui vont dans les musées augmente de génération en génération sous l'effet notamment des sorties scolaires, avec l'avancée en âge leur désamour va croissant à l'égard de ces équipements qu'ils associent trop à l'École. » (Octobre, 2009, p. 07)

Il apparaît nettement d'après les études que « la pédagogisation des activités culturelles sert certes leur démocratisation obligée puisque les élèves sont des publics captifs, mais rarement la construction durable d'un goût pour l'activité » (Octobre, 2009, p. 07).

Au contraire, dans le cas des médiathèques, la conscience institutionnelle de cette reconfiguration nécessaire semble avoir donné lieu à opérationnalisation et porté ses fruits dans une certaine mesure. En 1994, un manifeste de l'Unesco/l'IFLA⁵ désigne la bibliothèque publique comme « instrument essentiel de l'éducation permanente ». En 2019, l'IFLA publie des « recommandations pour l'accueil des adolescents dans les bibliothèques publiques » (IFLA, 2019). Il s'agit d'impliquer davantage les jeunes publics dans les offres et services proposés au sein des bibliothèques publiques. Des travaux en sciences de l'information et du document (Béguin-Verbrugge, 2002 ; Fabre, 2009, 2013 ; Roselli et Perrenoud, 2010 ; Liquète *et al.*, 2010 ; Roselli, 2011 ; Le Deuff, 2016), mais aussi dans le champ des bibliothèques par des professionnels eux-mêmes (Calenge, 1999 ; Fingerhut, 2000 ; Riva, 2000), viennent nourrir les réflexions et les actions concrètes en matière de médiations documentaires et culturelles au sein des

⁵ Fédération internationale des associations de bibliothèques et de l'information

bibliothèques. Il s'agit d'« inventer des circulations, des accélérations, des mixages, d'accompagner les publics dans les collections en jouant la connivence, suscitant la curiosité, créant le désir, inventant » (Calenge, 2010). C'est ainsi que les médiathèques apparaissent comme des espaces investis par les jeunes, sans nul doute en raison du remarquable renouvellement de l'offre proposée dans ces lieux, mais aussi des médiations à la fois matérielles et symboliques dont ils sont devenus porteurs :

« Les médiathèques ont ainsi profité du mouvement de désinstitutionnalisation global du rapport des jeunes à la culture, malgré leur proximité avec le champ scolaire, parce qu'elles ont su mettre en place des médiations identifiées par les jeunes comme différentes des médiations scolaires (réflexion sur le travail collectif, voisinage des livres et des autres objets des industries culturelles – cd, dvd, etc. –, utilisation des Tic, etc.). » (Octobre, 2009, p. 8)

Certes, le numérique questionne fondamentalement la bibliothèque comme lieu d'accès aux savoirs, elle n'est plus le dépositaire exclusif du savoir, d'autres sources d'information liées à la technologie numérique venant la concurrencer et par là fragiliser son image et sa légitimité, mais elle reste toutefois un lieu d'organisation du savoir par référence. Le suivi longitudinal d'acteurs nés en 1995-1996 permet de corroborer cette affirmation : on y découvre les socialisations informationnelles puissantes construites parfois dès l'enfance au sein des médiathèques municipales, par le biais d'un parent (grand-parent, parent, grande sœur ou grand frère) ; on y découvre aussi la force symbolique accordée aux « lieux de savoirs » que sont les bibliothèques universitaires aux yeux de jeunes étudiants qui voient dans la fréquentation du lieu et dans l'exploitation de ses ressources (physiques ou numériques) un levier d'acculturation informationnelle et au-delà académique (Cordier, 2023).

Dans le cas de la lecture et des institutions qui lui sont d'une certaine façon dédiée, comme les médiathèques, l'inscription de la littérature jeunesse dans les programmes scolaires a été vue comme le moyen d'engendrer et de nourrir une appétence pour la lecture. L'intégration de cette littérature dans l'école visait à créer un pont entre l'enfant et les livres, dans une perspective de développement personnel et de culture générale (Petit, 2008). Il semble cependant que cette scolarisation de la littérature jeunesse n'ait pas eu cet effet escompté. En effet, lorsque la littérature est réduite à un outil pédagogique formalisé, les élèves peuvent développer une relation instrumentalisée à la lecture, ce qui limite l'enthousiasme qu'ils pourraient ressentir en dehors du cadre scolaire, et peut aussi engendrer une forme de dissonance entre lecture scolaire et plaisir personnel de lire (Poissenot, 2019). Toutefois, les bibliothèques témoignent de leur dynamisme et de leur volonté de contribuer à l'organisation du savoir hors de leurs murs, si l'on considère les nombreuses initiatives en matière de médiation numérique, et en ce sens joue un rôle encore affirmé – et reconnu par les usagers juvéniles – d'éducation permanente et populaire.

b) ... à des espaces non (encore ?) qualifiés

Face à l'affirmation d'une « culture en régime technologique » (Octobre, 2018, p. 21), il est ainsi extrêmement difficile de saisir la multitude de dispositifs investis par les publics juvéniles qui constituent des espaces d'apprentissages non formels. La qualification même de ces dispositifs

est incertaine, tout comme l'est l'incrémentation des apprentissages réalisés au cours des activités déployées par le biais de ces dispositifs sociotechniques.

« Les loisirs des jeunes générations sont caractérisés par une désinstitutionnalisation, un désencadrement relatif et une individualisation croissante. La privatisation croissante des loisirs culturels, illustrée par la place croissante dédiée à la culture de la chambre, s'accompagne d'une désinstitutionnalisation des loisirs, facilitée par les mutations des offres médiatiques et technologiques elles-mêmes (...) Nombre de loisirs culturels ne font pas appel aux équipements et/ou aux institutions à vocation culturelle. » (Octobre, 2009, p. 6)

On le sait : « le consommateur culturel en régime techno-culturel se dote d'outils, de temporalités, de contraintes et de compétences propres, informationnelles, réflexives et relationnelles » (Octobre, 2017). Si les loisirs sont des temps d'investissement, où le caractère électif qui y préside a priori repose sur le principe du plaisir, l'investissement, parfois très intense, y est de mise. Écrire, lire et commenter, des textes via le réseau social *Wattpad*, composer des musiques à l'aide de logiciels dédiés, rechercher et accumuler des informations sur un centre d'intérêt personnel ou collectivement partagé avec l'obligation alors de produire du contenu à destination d'une communauté, la réalisation de tutoriels... Nous voici face à une « culture du faire (qui) articule savoir-faire (compétences techniques de production), savoir-être (aptitude à entrer dans les communautés d'amateurs) et faire-savoir (capacité à assurer la diffusion et la médiation des contenus mais aussi des images de soi en amateurs) » (Octobre, 2018, p. 56).

Véritablement, ces dispositifs apparaissent comme des lieux par excellence d'« éducation buissonnière » (Barrère, 2011). Sylvie Octobre, dans la suite de travaux menés en sociologie culturelle, met en avant « la richesse des savoirs minuscules » (Octobre, 2018, p. 160) notamment véhiculés par les contenus médiatiques les plus prisés des publics juvéniles comme les séries. La sociologue énumère un certain nombre de « compétences techno-culturelles », allant de la lecture hyperlien au traitement d'informations simultanées en passant par la capacité à agir sur et produire des contenus interactifs. Elle note d'ailleurs combien ces activités convoquent en réalité des compétences proches de celles exigées et valorisées par l'École, telles que la recherche d'information ou la construction de savoirs sur la base de connaissances accumulées.

D. Autodidaxie et apprentissages informels

Nous l'avons évoqué plus haut, mais il nous semble important de revenir ici sur le fait bien connu qu'il existe plusieurs types d'apprentissages et que « la plus grande partie de ce que nous avons appris ne résulte[...] pas de la fréquentation du système scolaire. Ce qui, à l'évidence, est vrai de populations faiblement voire non scolarisées, resterait vrai des sociétés occidentales hyper-scolarisées » (Brougère et Bézille, 2007, p. 121). Si nous revenons sur cette question c'est parce qu'avec le développement d'internet et la profusion de ressources et informations éducatives, fleurissent les discours sur le fait que les savoirs étant présents partout, le rôle de l'École s'en trouverait amoindri. Il importe dès lors de bien distinguer les choses et de revenir sur les termes de la discussion.

Les termes d'éducation non formelle et informelle sont le plus souvent utilisés pour désigner ce type d'éducation. Coombs, définissait en 1973 l'éducation non formelle comme « toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables » (Coombs, 1973). Pour sa part, Pain renvoie l'éducation informelle à

« des activités dont l'objectif n'était pas éducatif, comme, par exemple, des actions d'amélioration de la production dans une usine ou des émissions de télévision dont le but original était de distraire, provoquaient des effets chez les participants, qu'on ne pouvait pas attribuer à une volonté intentionnelle. Il n'y avait ni but éducatif explicite, ni programme formalisé ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement et l'acquisition d'informations étaient repérables chez les spectateurs. » (Pain, 1990, p. 7)

L'éducation non formelle et l'éducation informelle se définissent par la négative, par la « négation du formel » (Gasse, 2024a) et donc, implicitement, portent l'idée d'une opposition et donc d'une articulation avec l'éducation formelle (Brougère et Bézille, 2007). Les travaux autour des apprentissages informels, en particulier ceux initiés par Gilles Brougère et Hélène Bézille, permettent d'éclairer les apprentissages qui se déroulent dans d'autres situations que l'École, liés à la vie quotidienne et pour des activités qui n'avaient pas l'apprentissage pour objectif.

Ces notions se sont développées à partir de travaux portant sur des situations d'apprentissage dans des pays de faible scolarisation (et pour lequel s'est développée nettement la trilogie « formel, non formel, informel », voir Brougère et Bézille, 2007, p. 119) mais aussi à partir de travaux sur le développement cognitif ainsi que de travaux dans le champ de la formation des adultes. En effet, cette idée d'une importance des apprentissages non formels et informels, particulièrement développée dans le champ de la formation des adultes, où elle renvoie aux idées d'une formation « tout au long de la vie », à de multiples processus d'autoformation, conserve toute sa valeur pour l'enseignement scolaire : de nombreuses actions éducatives conduisent, de fait, à des apprentissages non prévus, parfois invisibles aux acteurs eux-mêmes.

La question de l'autodidaxie n'est pas non plus nouvelle : déjà en 1993, Georges Le Meur écrivait que « des phénomènes éducatifs se développent dans de multiples endroits et temps non scolaires de la société, pour toutes sortes de populations, jeunes ou non. Le loisir, avec en particulier le secteur associatif mais pas exclusivement, constitue un espace-temps éducatif grandissant » (Le Meur, 1993, p. 36).

Si les autodidactes se forment seuls, en dehors des institutions éducatives, l'autoformation peut être définie comme « un processus éducatif non imposé, librement décidé par l'individu qui souhaite s'approprier des connaissances en fonction d'un projet personnel. Ceci l'amène à utiliser les ressources éducatives de l'environnement total, à savoir en particulier s'il le désire, celles des institutions éducatives ou celles qui ne sont pas considérées comme telles » (Le Meur, 1993, p. 37). Ainsi l'autoformation ne s'oppose pas à l'éducation formelle, mais se caractérise par le fait que les individus s'approprient leur propre formation (*Ibid.*). Cela nécessite des compétences prérequisées : la motivation, des compétences métacognitives, l'autonomie (Amadiou et Tricot, 2014).

La question se pose alors de savoir si et comment ces phénomènes se trouvent renforcés par les évolutions sociales et technologiques actuelles. Certes les apprenants peuvent, de manière croissante, accéder à des contenus en ligne sur des plateformes comme *YouTube*, *Twitch*, etc., auxquelles ont massivement recours les lycéens (Faillet, 2023). Les MOOCs, cours en ligne ouverts et gratuits (Cisel et Bruillard, 2012) ont un temps porté la promesse à la fois d'un accès à des ressources éducatives mais aussi d'une autonomie, pour les apprenants, y compris dans la construction de leur parcours de formation. Cependant, qu'il s'agisse d'une réelle innovation ou d'une actualisation de phénomènes déjà existants, cela concerne davantage les adultes que les enfants d'âge scolaire. Comme le formulent Amadiou et Tricot (2014), « toutes les connaissances sont là, disponibles, tout le temps et « gratuitement » » (p. 96), mais penser que cette disponibilité va bouleverser l'enseignement revient à confondre apprentissage et enseignement. La « capacité d'apprentissage « adaptative » ou « par la pratique » est extraordinaire, elle permet aux humains d'atteindre de très hauts niveaux de performance » (*Ibid.*, p. 97) mais elle est par nature limitée aux situations que l'on rencontre : « l'École sert à ce que tous les enfants apprennent des connaissances qui ne correspondent ni à leur environnement immédiat, ni à leur passion » (*Ibid.*, p. 98).

Ainsi, notre environnement informationnel a bien entendu été bouleversé, mais « il ne suffit pas d'avoir toutes les ressources à portée de clic » (*Ibid.*, p. 103). Que la mise à disposition massive d'informations de toutes sortes change les processus d'apprentissage des autodidactes est une chose (ne serait-ce que parce que l'on est sans doute plus susceptible de rencontrer des contenus qui n'ont traversé aucun processus de validation, on peut penser par exemple aux « thèses » des partisans de la « terre plate »), il est plus douteux que cela transforme les enfants en autodidactes.

E. Conclusion : que faire des apprentissages hors de l'École ?

À l'issue de cette revue de littérature au sujet des mondes sociaux hors l'école et de la manière dont ces mondes sont investis par les enfants, les adolescents et leur famille, il est établi que l'environnement extra-scolaire constitue un terrain d'apprentissages aussi structurant que diversifié, impliquant des processus complexes de socialisation et d'acculturation. Les distinctions traditionnelles entre apprentissages formels et informels apparaissent poreuses, révélant des interactions riches et des encheînements entre ces différents contextes.

Les études témoignent du rôle central de l'École en tant qu'espace normatif et universel de transmission des savoirs, tout en reconnaissant ses limites dans une société marquée par l'autonomisation accrue des jeunes et par l'influence croissante des pairs et des médias. Dans ce contexte, les apprentissages juvéniles, qu'ils soient liés aux technologies numériques, aux créations culturelles ou aux interactions sociales, exigent une reconnaissance accrue de leur complexité et de leur contribution à la construction identitaire des jeunes. Les pratiques informelles, souvent dépréciées par le monde adulte et invisibilisées par lui et/ou par les publics juvéniles eux-mêmes par réaction ou anticipation, jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences utiles pour la vie. Qu'il s'agisse d'activités électives ou de

dynamiques sociales structurantes, ces pratiques contribuent à forger un répertoire de savoirs et de savoir-faire activables selon les situations. Pour autant, s'il est incontestable que les nombreuses pratiques d'apprentissages non formels à travers les dispositifs sociotechniques sont extrêmement riches, nous ne pouvons à ce jour en évaluer, par la recherche, l'incrémentation effective. Tout au plus peut-on affirmer, de façon évidente, que tous les enfants et les adolescents ne développent pas les mêmes savoir-faire, savoir-être et connaissances au gré de ces activités. De façon assez évidente également, nous ne sommes pas en mesure d'évaluer véritablement la capacité comme les modalités de transférabilité de ces apprentissages non formels à d'autres champs, académiques, ou rentables ou valorisés socialement.

Enfin, la nécessité d'un dialogue renforcé entre les acteurs éducatifs (familles, École, péri- et extrascolaire) est impérative pour créer une continuité dans les apprentissages. Cette approche collaborative permettrait de mieux intégrer les différentes sphères d'apprentissage dans une perspective cohérente et inclusive. Elle s'avère d'autant plus fondamentale que l'on constate une sur-sollicitation de la sphère non formelle, en particulier parentale, dans le travail scolaire de l'enfant et de l'adolescent : autrement dit, la société comme l'École n'attend pas seulement des parents qu'ils se soucient du suivi scolaire de leur enfant, mais qu'ils contribuent de façon active à la réalisation de tâches scolaires, ce qui confronte à des difficultés les acteurs démunis face aux codes culturels académiques et/ou aux exigences techniques sous-tendues.

Comprendre et valoriser les apprentissages hors de l'École, sans pour autant nécessairement les didactiser mais toujours en conscientisant ce qu'ils supposent de compétences déployées / exigées par les uns et les autres, constitue un enjeu essentiel pour adapter le système éducatif aux transformations sociétales et répondre aux besoins des enfants et adolescents.

PARTIE II - Disciplines, compétences, certificats et reconnaissance : comment l'École a-t-elle pris en charge ces évolutions ?

Analysant le développement des « *éducations à...* » dans les contenus d'enseignement (éducation au développement durable, aux médias et à l'information, à la sexualité...), François Audigier (2012) rappelait les questions qui animent l'École et ceux qui sont soucieux de son adéquation aux attentes de la société :

« À quoi sert l'École ? Quelles sont ses finalités ? Comment l'organiser ? Quels savoirs enseigner ? Comment les choisir, les distribuer ? Qui doit la fréquenter et combien de temps ? Faut-il la même École pour tous ? Etc., sont des questions posées depuis que l'École existe. Pour y répondre, les curriculums et plans d'étude évoluent, de nouveaux savoirs apparaissent, d'autres disparaissent. » (Audigier, 2012, p. 27)

La première partie de ce rapport présentait ce que la recherche dit des apprentissages effectués en dehors de l'École. De son côté, l'École est régulièrement interpellée pour prendre en considération ce qui est appris en dehors de ses murs. Les raisons invoquées peuvent varier : il peut s'agir de tenir compte et éventuellement compenser les inégalités d'apprentissages en fonction des milieux sociaux ou du genre, il peut s'agir de rendre les savoirs scolaires plus en prise avec les pratiques des jeunes, il peut encore s'agir de mieux préparer les jeunes à la vie future, pour mieux répondre aux problèmes liés au décrochage scolaire et aux inégalités de réussite scolaire, etc.

Comment l'École a-t-elle pris en compte ces apprentissages qui s'effectuent parfois en dehors de l'École et comment, symétriquement, l'École pense-t-elle les apprentissages scolaires en fonction de finalités extrascolaires ? Jusqu'à quel point l'École tient-elle compte de ce qui se passe en dehors de ses murs ?

Certains regrettent leur faible prise en compte, étant donné les liens entre les compétences sociales et la réussite scolaire, Sophie Morlaix écrit qu'« en France, l'École s'est jusqu'à présent, peu intéressée à ces compétences sociales, pour lesquelles tant les connaissances sur le concept que sur son évaluation manquent, ces compétences sociales étant laissées à l'apanage de la sphère familiale, comme le confirment les travaux de plusieurs sociologues (Lahire, 1995 ; Terrail, 1997 ; De Singly, 2010) » (Morlaix, 2015). Au-delà de la prise en compte des compétences sociales, il est souvent reproché à l'école une forme de sanctuarisation et de hiérarchisation de certains savoirs parmi d'autres, valorisant ainsi une certaine culture « cultivée » ou « savante », laissant de côté les élèves qui n'appartiennent pas à cette culture (Grimault-Leprince, 2023).

Pour autant, il ne serait pas exact de dire que l'École est demeurée inchangée face aux nouvelles demandes qui lui sont adressées (et dont on verra qu'elles ne sont pas toujours si nouvelles que cela). Dès 2009 était proposée l'expérimentation d'un livret de compétences, dont l'évaluation notait que « la prise en compte des compétences extrascolaires fait face à de nombreuses

difficultés », notamment pour « définir, identifier et évaluer » de telles compétences (ASDO, 2012, p. 9). On peut noter, avec Régis Malet, « l'élargissement de l'activité enseignante à une mission de formation politique et sociale de l'élève », ce qui « produit des effets sur les savoirs scolaires eux-mêmes, leur définition et leur transmission, et sur les disciplines qui les organisent, lesquelles se trouvent dès lors interrogées dans leur propre capacité à former des élèves armés pour la vie sociale » (Malet, 2010, p. 10). L'École a, de fait, pris en charge ces évolutions, selon plusieurs modalités variées : par une centration sur les *compétences* des élèves, par la multiplication des *dispositifs* non disciplinaires, par l'organisation de savoirs scolaires autour d'*éducations à...*, etc. Ce sont ces réponses de l'institution scolaire, telles qu'elles ont pu être saisies par la recherche en éducation et formation, qui sont discutées dans cette partie.

A. L'École et ses commanditaires

Il n'est pas nouveau que l'École soit interpellée par la société (les médias, les institutions étatiques, les parents...) quant à ce que les élèves doivent apprendre à l'École et maîtriser lorsqu'ils en sortent. Dans son histoire des disciplines scolaires, André Chervel (1988) montre que, loin d'être un simple agent de transmission de savoirs, l'École est l'institution spécialisée sur laquelle « la société, la famille, la religion ont éprouvé, à telle époque de l'histoire, le besoin de se décharger » (p. 74) d'une partie de leurs tâches éducatives. L'École définit ses contenus et ses méthodes en fonction des attentes d'autres : « les grandes finalités éducatives qui émanent de la société globale n'ont pas manqué d'évoluer avec les âges et les siècles, et que les commanditaires sociaux de l'École pilotent d'une façon permanente les principaux objectifs d'instruction et d'éducation auxquels elle se trouve soumise. » (p. 74). Il distinguait des finalités d'ordre divers dans l'histoire de l'École :

« On voit, aux différentes époques, apparaître des finalités de tous ordres, qui, bien que n'occupant pas le même rang dans les urgences de la société sont toutes aussi impératives. Il y a d'abord les finalités religieuses, fondamentales sous l'Ancien Régime, et jusqu'en 1882 dans l'École publique. [...] Finalités socio-politiques ensuite. Les grands objectifs de la société, qui peuvent être, suivant les époques, la restauration de l'ordre ancien, la formation délibérée d'une classe moyenne par l'enseignement secondaire, le développement de l'esprit patriotique, etc., ne manquent pas de déterminer les contenus de l'enseignement autant que les grandes orientations structurelles. [...] Finalités d'ordre psychologique. Elles énoncent celles des facultés de l'enfant que le primaire, ou le secondaire, sont invités à développer. [...] Finalités culturelles diverses dévolues à l'École, depuis l'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe jusqu'à la formation humaniste traditionnelle, en passant par les sciences, les arts, les techniques. Finalités plus subtiles, de socialisation au sens large de l'individu, d'apprentissage de la discipline sociale, de l'ordre, du silence, de l'hygiène, de la politesse, des comportements décents, etc. À ne pas négliger non plus la fonction de gardiennage, dont les effets sur l'organisation de l'enseignement sont particulièrement importants dans l'École à classe unique du XIX^e siècle. » (p. 74)

Les demandes variées adressées à l'École ne sont donc pas nouvelles, et il n'entre pas dans le cadre de cette note d'apprécier si (ou en quoi) elles auraient ou non fondamentalement changé. Ce que l'on peut affirmer néanmoins est que la réponse de l'École à ces demandes, a pris, ces

dernières années, des formes renouvelées et que les demandes sociales comme les réponses scolaires s'expriment au niveau national, européen et mondial. Ce qui caractérise la demande sociale adressée à l'École, c'est qu'elle croise les demandes politiques de constitution de marchés de services autour de la formation et de l'accompagnement scolaire, les demandes d'ouverture aux évolutions culturelles de la société, « le souci que l'École réponde aux attentes d'un savoir-vivre commun, par l'éducation aux valeurs d'une société (civilité, sociabilité, citoyenneté, respect de l'environnement, etc.), avec le risque non seulement d'une demande inflationniste, mais de son adéquation aux événements ponctuels qui font, le temps d'une campagne de communication, le miel des discours médiatiques » (Cauterman et Daunay, 2010).

Encore une fois, cette demande même n'est pas nouvelle et comme le font remarquer de très nombreux auteurs, comme François Audigier, « l'éducation intellectuelle » (terme qu'il reprend au Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson), « côtoyait la transmission de savoirs, d'attitudes et de comportements utiles à la vie personnelle, sociale et politique » (Audigier, 2012, p. 28). Cependant, dans les demandes sociales adressées à l'École, l'accent est régulièrement mis sur le fait qu'elle devienne davantage un lieu de médiation entre l'École et la société, au-delà de la (supposée) seule mission de transmission des savoirs.

Les paragraphes suivants examinent les formes majeures que prennent ces réponses de l'École aux attentes et demandes sociales dont elle fait l'objet : la remise en cause des disciplines scolaires comme organisateurs principaux des contenus d'enseignement et apprentissage à l'École, la montée des logiques de compétences, les *éducations à...*, etc. Nous ferons ensuite un point sur ce que dit la recherche des effets de ces évolutions et de la multiplication des dispositifs à l'École.

B. Les disciplines scolaires, mode historique d'organisation des contenus à l'École

Afin de discuter de la manière dont l'École s'est adaptée aux sollicitations dont elle est l'objet, il est nécessaire de s'arrêter brièvement ce que les chercheurs peuvent dire de son organisation « traditionnelle » en disciplines scolaires.

1. Les disciplines scolaires : une forme d'organisation des contenus... mais pas la seule

Des discours trop rapides peuvent donner l'impression que la prise en compte de contenus d'enseignement et d'apprentissage (nous entendons par *contenu*, à la suite de Delcambre (2013) et Daunay *et al.* (2015), tout ce qui peut donner lieu à un enseignement et un apprentissage, qu'il s'agisse de savoir, savoir-faire, compétence, valeur, rapport à, etc.) en dehors des disciplines scolaires est un phénomène récent. Il n'en est rien. Les disciplines scolaires sont une forme d'organisation des contenus à l'École, emblématique de la forme scolaire (Vincent, 1994), mais cela n'a jamais été la seule. Jean-Louis Martinand faisait d'ailleurs remarquer que « toute action éducative ne se présente pas forcément dans la forme d'une discipline scolaire, et qu'elle n'a pas

non plus forcément pour objet d'étude un savoir d'ordre discursif qui puisse se mettre en forme de texte » (Martinand, Reuter et Lebeaume, 2007, p. 107).

Comme le faisait déjà remarquer Perrenoud (1998) :

- l'école élémentaire met l'accent sur les savoir-faire fondamentaux ;
- chaque discipline développe des savoir-faire, comme savoir résumer un texte, exprimer un point de vue, calculer mentalement, lire une carte, comprendre un graphique, traduire un texte, observer des tissus au microscope, faire un croquis, reconnaître une mélodie, utiliser un logiciel de traitement de textes, chercher le sens ou l'orthographe d'un mot, situer un événement historique dans son contexte, etc. ;
- les formations professionnelles visent en priorité le développement de compétences.

Les disciplines scolaires ne sont donc et n'ont toujours été qu'un des modes de structuration, qui caractérise surtout le secondaire et l'enseignement général. Cependant, étant donné le poids de cette forme de structuration des contenus dans la forme scolaire, il est nécessaire de s'y arrêter, pour mieux dégager ce qu'il y a de nouveau dans d'autres dispositifs non disciplinaires, d'apparition plus récente.

2. Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ?

Qu'entend-on précisément, lorsque l'on parle de discipline scolaire ? Yves Reuter (2013a) définit les disciplines scolaires comme « une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'École ». En effet, les disciplines sont des constructions sociales et historiques. Il n'y a rien de « naturel » à enseigner la géographie avec l'histoire au sein d'une matière scolaire nommée histoire-géographie. Elles sont « en perpétuel mouvement entre acteurs et espaces sociaux-scolaires concernés, notamment l'espace des prescriptions (institutionnelles), celui des recommandations (formation, associations, militantismes...), celui des représentations et celui des réalisations » (Reuter, 2004).

Les disciplines ont pour finalité, pour reprendre le terme d'André Chervel (1988), de « fabriquer de l'enseignable ». À ce titre, elles sont un élément central de la *forme scolaire*, identifiée par Guy Vincent (Vincent, 1980 ; Vincent *et al.*, 1994). Ce concept, construit au croisement de la sociologie de l'éducation et de l'histoire, rend compte de la forme spécifique que prennent les relations sociales à l'École. La forme scolaire repose sur une organisation et une délimitation de l'espace et du temps pour l'École, l'invention d'un nouveau rapport social, le rapport pédagogique, un rapport *distancié* au langage, un rapport à l'écrit, une coupure radicale avec les autres sphères sociales, de la famille ou du travail (ce qui permet aux élèves d'apprendre en s'autorisant des erreurs, de « perdre du temps », de faire des essais ou tâtonnements, ce qui est incompatible avec les exigences de production ou de rentabilité), etc. Son fonctionnement est régi par un ensemble de procédures, de réglementations, de comportements attendus des élèves qui ont pour caractéristique majeure d'être *impersonnels*. Ce sont tous ces éléments qui permettent une transmission formelle, qui rompt avec d'autres formes d'enseignement et d'apprentissage, « qui

passent par les modalités du montrer, du voir-faire et du faire, ainsi que par la participation aux activités ordinaires du groupe familial ou professionnel » (Reuter, 2013b).

On peut suivre Yves Reuter (2004, 2013a), qui propose de réfléchir aux disciplines en considérant d'examiner :

- Leurs visées (quels sont les objectifs de la discipline), qui peuvent être intradisciplinaires : les savoirs et savoir-faire sont constitués eux-mêmes comme des objectifs ; des visées scolaires ; enfin des visées extrascolaires, qui « justifient la discipline par des objectifs et finalités qui excèdent l'École : citoyenneté, utilité professionnelle, épanouissement personnel, accès à la culture... » (Reuter, 2004).
- Le fonctionnement institutionnel de la discipline : comment la discipline est désignée, si elle est permanente le long du cursus ou dans les différentes filières, son « poids » horaire...
- Le fonctionnement pédagogique-didactique de la discipline : quels contenus, quelles activités d'enseignement, quels dispositifs d'évaluation.
- Les relations aux espaces théoriques renvoient aux manières variées dont les contenus scolaires sont construits, la manière dont les contenus sont référés à des savoirs, la multiplicité ou l'hétérogénéité des espaces théoriques sollicitables ou effectivement sollicités (comme le fait de se référer à des connaissances littéraires mais aussi historiques pour lire une œuvre littéraire en classe).
- Les relations aux espaces extrascolaires : les disciplines peuvent plus ou moins faire l'objet d'une attention sociale (forte en ce qui concerne le français avec les débats médiatiques sur l'orthographe ou la lecture), mais aussi la manière dont la discipline emprunte à des pratiques sociales multiples dans les sphères professionnelles, artistiques, citoyennes (voir Martinand, 1998).

3. Les finalités des disciplines scolaires

On peut noter que le premier axe d'analyse des disciplines proposé par Reuter concerne des finalités qui excèdent aussi le monde scolaire et que le dernier renvoie aux diverses relations que la discipline entretient avec les espaces extrascolaires. De ce point de vue, il n'est pas justifié de considérer que les disciplines scolaires n'auraient rien à voir avec la formation d'un citoyen qui excède le sujet scolaire. D'ailleurs André Chervel (1988) rapporte la phrase de Jules Ferry : « Ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens ». Les disciplines ne sont pas, et n'ont jamais été, préoccupées uniquement de leurs savoirs disciplinaires, mais ont toujours été guidées par des visées d'éducation, et non seulement d'instruction. Si on apprend à l'École les mécanismes des éruptions volcaniques, ce n'est pas pour que chaque élève devienne un futur volcanologue. Mais ce n'est pas non plus parce que cela pourrait être utile lors d'une randonnée en Auvergne. Si l'on apprend le schéma de la digestion, ce n'est ni pour former de futurs gastro-entérologues, ni pour améliorer la nutrition des élèves. Cela a bien plus à voir avec la formation d'une culture scientifique large. Mais cette culture passe par une forme spécifique d'apprentissage, qui consiste à entrer dans une discipline

par les savoirs et les savoir-faire (par exemple utiliser une pipette en chimie...) spécifiques. De même, si on apprend le théorème de Pythagore (et à l'utiliser pour résoudre des problèmes de géométrie), ce n'est ni pour former de petits mathématiciens, ni avec l'illusion que quiconque utilisera le théorème pour calculer la longueur d'une diagonale d'une pièce ou d'un jardin : il s'agit, là aussi, d'une formation à une culture mathématique large et de susciter le développement de capacités (de rigueur, de logique...) sensées être plus générales (et qui, elles, seront utiles aux élèves). Entrer dans une discipline scolaire est donc, à l'École, une manière spécifique de « discipliner » l'esprit, mais dans une visée de développement bien plus large. Dans ce sens, comme le font remarquer Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay (2010), la remise en cause actuelle des disciplines scolaires, comme mode d'organisation des contenus scolaires, fait courir le risque d'une non-reconnaissance des spécificités de l'École « comme lieu (particulier) de transmission (particulière) de savoirs et des techniques afférentes (particuliers). » (p. 15).

4. Disciplines scolaires : quelle prise en compte des savoirs et compétences des élèves ?

Il pourrait être tentant de croire que les disciplines, construites en grande partie en référence aux disciplines scientifiques (Chevallard, 1985) ne se préoccupent que peu des savoirs et compétences des élèves.

En effet, on peut déjà noter que les disciplines scolaires sont aussi construites en référence à des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) voire à des pratiques familières aux élèves (Lebeaume, 2004). En outre, un examen attentif à la fois du fonctionnement des disciplines et des travaux de sciences de l'éducation, en particulier de didactique, qui s'y intéressent, permettent de nuancer fortement cette première impression. Les chercheurs comme les enseignants savent de longue date que les élèves ne sont nullement des *tabula rasa*, des sujets vides, sans savoirs préalables, sans représentations (qui sont parfois autant d'obstacles didactiques à surmonter pour les enseignants). Sans passer en revue l'ensemble des disciplines scolaires, ce qui excéderait largement le spectre de ce rapport, citons les disciplines scolaires scientifiques et le français, où la question s'est posée avec une acuité particulière.

Les disciplines scientifiques

La didactique des sciences s'est de très longue date intéressée aux savoirs des élèves, notamment à travers la notion de préconception. Comme l'écrivait Jean-Pierre Astolfi dès 1990, il s'agit de rendre compte du fait que « pour chaque contenu et chaque niveau d'enseignement, les élèves disposent d'un corps d'idées préalables qu'ils se sont construit de longue date pour analyser et comprendre le réel autour d'eux (leur corps, leur environnement physique et technologique, etc.) » (Astolfi, 1990, p. 24). L'étude de ces préconceptions, qui sont autant d'obstacles à constitué une voix majeure de travaux en didactique des sciences (Johsua et Dupin, 1993), montrant que même des étudiants maîtrisant les savoirs scolaires continuent à faire appel à des « raisonnements spontanés » (Viennot, 1979) erronés.

Le français

Si en 1999, Marie-Claude Penloup pouvait être frappée par « le silence opaque qui l'entoure, l'ignorance déterminée dans laquelle se tient l'institution scolaire d'éventuelles pratiques extrascolaires » de lecture et d'écriture (Penloup, 1999), on peut dire que depuis, la situation a bien changé. Ces pratiques (mangas, romans d'aventure jeunesse, *fantasy*...) sont rapidement devenues un objet légitime de recherche, en didactique (Penloup et Reuter, 2001 ; Penloup, 2006...) ou en sociologie (Baudelot *et al.*, 1999).

Parmi les problèmes discutés par les chercheurs qui se sont penchés sur la scolarisation des pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires, certains contribuent à éclairer la question centrale du présent rapport. Ainsi, Yves Reuter (2001) note que ces pratiques sont, justement, « extrascolaires », voire « antiscولaires » (Baudelot *et al.*, 1999) et que leur intégration par l'École fait courir le risque que « l'intégration se transforme, soit en une dénaturalisation-aseptisation, soit en une stigmatisation, implicite ou explicite, des pratiques extrascolaires, ne modifiant en rien l'espace pédagogique-didactique, renforçant même ses fonctionnements les plus traditionnels » (Reuter, 2001, p. 17). En outre, certains travaux suggèrent que « en voulant aider les élèves les plus en difficulté par l'ouverture à leurs pratiques extrascolaires, l'École ne réussirait qu'à les enfermer dans leur culture d'origine. » (*Ibid.*, p. 18). C'est le cas notamment des travaux de l'équipe ESCOL, qui propose le concept de « déscolarisation du scolaire ». Dans ce processus, les adaptations pédagogiques visant à intégrer les pratiques extrascolaires des élèves peuvent affaiblir la spécificité et les exigences de la culture scolaire. Par exemple, Élisabeth Bautier et Patrick Rayou (2009) soulignent que l'ouverture aux pratiques des élèves ne permet pas de garantir leur appropriation des savoirs scolaires. Ils montrent au contraire que cela peut conduire à un écart accru entre les élèves dans la mesure où certains maîtrisant déjà ces savoirs alors que d'autres restent cantonnés dans leurs pratiques initiales.

5. Les critiques des disciplines scolaires

Pour autant, il reste vrai que les disciplines scolaires ont longtemps constitué l'ossature des curricula scolaires et ont constitué une référence majeure pour les élèves comme pour les enseignants. Cette forme d'organisation est aujourd'hui remise en cause. Une des principales critiques adressées à la discipline scolaire comme forme de structuration des contenus est résumée par Philippe Perrenoud (1998) : « À force d'allonger la scolarité, d'empiler les années de programmes, l'École finit par préparer à elle-même. » C'est ce constat largement partagé qui a conduit à la montée d'autres « dispositifs » (Collège et école au cinéma, Pix, aide personnalisée...) qui sont présentés et discutés dans la suite du document. Toujours est-il que cet affaiblissement des disciplines vers des modèles plus souples et flexibles participe de l'évolution du modèle éducatif à l'œuvre au niveau mondial. Jean-Yves Rochex décrit ce changement de paradigme :

« Au modèle de régulation des politiques éducatives que Maroy (2006) qualifie de bureaucratique-professionnel – parce qu'il conjugue un rôle prédominant de l'État éducateur et prescripteur de règles, une standardisation de ces règles visant à garantir une égalité de traitement et une forte

autonomie des enseignants et de leurs organisations, basées sur leur expertise et sur leurs savoirs professionnels –, se substitue progressivement – selon des modalités différenciées d'un pays à l'autre – un nouveau mode de régulation, fondé sur l'agencement des modèles du quasi-marché et de l'État évaluateur-régulateur. Le modèle de quasi-marché accroît considérablement la liberté de choix des familles, confère une autonomie plus grande aux établissements, voire les soumet à une logique de concurrence, ouverte ou larvée, et vise ainsi à une diversification croissante de l'offre de formation et de biens éducatifs, et à mieux répondre à l'évolution de la demande et aux exigences de la compétitivité. » (Rochex, 2008, p. 81)

Ce changement de paradigme passe très largement par une reformulation des contenus scolaires en termes de compétences.

C. Les approches par compétences

Une manifestation de cette évolution des attentes et de leur prise en compte par l'École est la montée en puissance de la notion de compétence dans le champ éducatif : dispositifs de certification des compétences, approches par compétences (APC), socle commun de connaissances, de compétences et de culture, poids croissant des programmes d'évaluation des compétences des élèves (Pisa), etc.

Il convient donc de s'arrêter sur cette notion, ses mises en œuvre et ses effets sur les systèmes éducatifs.

1. Une définition impossible de la compétence ?

Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier donnaient en 2002 comme titre à leur ouvrage sur les compétences une « énigme en éducation ». Marcel Crahay, dans une note de synthèse de la *Revue française de pédagogie* intitulée, de manière significative « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation » notait, en conclusion :

« Le statut scientifique du concept de compétences est incertain. Les emprunts opérés par différents auteurs aux diverses théories psychologiques pour le légitimer ne sont pas pleinement convaincants. Nous lui reconnaissons un seul mérite : celui d'avoir remis au-devant de la scène pédagogique la problématique de la mobilisation des ressources cognitives en situation de résolution de problèmes. Vrai problème auquel le concept de compétence apporte, selon nous, une mauvaise réponse car il institue un monisme conceptuel et diffuse une illusion simplificatrice qui n'aidera pas l'École à progresser dans la voie du guidage constructif de l'activité cognitive de l'élève. » (Crahay, 2006, p. 107)

Jean-Paul Bronckart va jusqu'à affirmer qu'« il n'existe pas à notre connaissance d'autre exemple de notion à visée savante se caractérisant par une telle hétérogénéité sémique » (Bronckart, 2015, p. 113). En effet, il est bien difficile de s'entendre sur ce que recouvre précisément le vocable à la mode sur les compétences. On peut suivre Bautier *et al.* (2020), pour qui c'est la plasticité de la notion de compétence, comme l'avait bien montré Crahay (2006), « qui a permis de réunir, au moins provisoirement, autour d'un même mot d'ordre une constellation d'acteurs hétéroclites :

organisations internationales – Union européenne et OCDE notamment –, hauts fonctionnaires modernisateurs, représentants du conservatisme politique et pédagogique, organisations syndicales réformistes et certains mouvements pédagogiques. » (Bautier *et al.*, 2020).

Parmi les centaines de définitions proposées dans la littérature, peuvent sembler emblématiques celle de Marcel Crahay (« Un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches. », Crahay, 2006, p. 98) ou celle de Roegiers, pour qui la compétence : « est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble de ressources pour résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, 2001, p. 66). Ce qui est important dans ces deux définitions comme dans bien d'autres, c'est que la compétence est toujours liée à l'action, ce qui pose la question de sa mise en œuvre et de son évaluation. Comme le dit Guy Le Boterf :

« La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire [...]. Elle se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte [...]. La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...]. Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, davantage qu'un état. » (1994, p. 16-18)

Philippe Jonnaert et ses collègues (voir Jonnaert *et al.*, 2004) montrent la difficulté à sortir de la tautologie pour parler des compétences, et notent que pour beaucoup d'auteurs il y a des rapports de synonymie entre compétence et capacité : « Plusieurs définitions de référence de la notion de compétence commencent par : « La compétence est la *capacité de...* », définissant un mot par un autre mot. Cette superposition entre le terme *compétence* et celui de *capacité* ne permet pas de faire sortir la notion de compétence de la nébuleuse théorique dans laquelle elle s'est progressivement enfoncée » (Jonnaert, 2014). Pour sortir de ce piège sémantique et tenir compte du fait que la compétence englobe en réalité la capacité (alors que l'inverse n'est pas vrai) ; ils proposent six éléments qui « se dégagent de façon plus ou moins récurrente des analyses de corpus de définitions extraites de la littérature actuelle sur la thématique générale du développement de compétences dans le champ de l'éducation » (*Ibid.*) :

- « une compétence est toujours associée à une situation plus ou moins bien circonscrite à travers un certain nombre de circonstances ;
- les champs d'expériences de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le traitement de cette situation sont déterminants pour le développement d'une compétence ; ce champ d'expériences inclut les connaissances des personnes ;
- le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes d'une diversité de ressources : des ressources propres aux personnes, des ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation et de son contexte, et des ressources externes aux personnes, à la situation et à son contexte, etc. ;
- une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé, réussi et socialement acceptable d'une situation ;

- *une compétence résulte du processus complexe du traitement d'une situation plus ou moins bien circonscrite ; la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes ;*
- *une compétence n'est pas prédictible et ne peut donc être définie a priori ; elle est fonction des actions d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, de leur compréhension de la situation, de ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent faire dans cette situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans leur traitement de cette situation, de leurs champs d'expériences, etc. » (Ibid.)*

Un élément important de cette manière de concevoir les compétences, 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.

2. Comment et pourquoi la logique de compétence s'est imposée en éducation

Si la notion de compétence a connu un tel succès dans le monde éducatif, c'est notamment parce qu'elle est « l'étendard d'un puissant mouvement idéologique » (Bronckart, 2015, p. 14).

Bautier *et al.* (2020) notent que :

« Dans le cas de la France, l'introduction de la logique des compétences dans le primaire et le secondaire apparaît comme un catalyseur de logiques plurielles déjà présentes mais qui ont alors fait système, à la fois dans les programmes (du fait des jeux d'alliance de groupes d'acteurs) et dans les pratiques de classes (du fait de la polysémie de ce que recouvre le terme de compétences dans l'éducation). » (p. 12)

Ces auteurs insistent sur le changement de finalité que manifeste l'introduction de l'enseignement par compétences qui, postulant que « la transmission et l'acquisition de connaissances factuelles ne peuvent constituer une fin en soi de l'éducation scolaire » propose désormais « de produire des individus capables de mobiliser en situation « des composants cognitifs, mais aussi motivationnels, éthiques, sociaux et comportementaux » (Rychen et Salganik, 2000) afin d'être en mesure de faire face aux exigences d'un environnement socio-économique toujours plus complexe. » (§10). Il s'agit-là, pour eux, par ses « accents utilitaristes et behavioristes » (§11), d'une rupture avec l'idéal pédagogique dominant jusque-là au sein du système d'enseignement français.

Ces évolutions au sein des systèmes éducatifs mondiaux sont liées à une évolution plus fondamentale du marché du travail et des emplois. En effet, la notion de compétence s'oppose à celle de qualification (Ropé et Tanguy 1994 ; Stroobants, 1994, 2002). Alors que le marché du travail était, jusqu'à la crise des années 1970, fondé sur la logique de la qualification (selon laquelle les diplômes sanctionnent la capacité à exercer un métier), la diminution des emplois industriels dans les pays développés, l'émergence massive des services et l'affaiblissement des

organisations syndicales ont conduit au développement de discours sur le fait que les emplois de demain ne seront pas les emplois d'hier et que les logiques de qualification, trop rigides, devaient être abandonnées au profit de logiques, plus souples, de compétences. Comme l'écrit Lichtenberger (1999) :

« Comme la généralisation du terme de qualification dans les années cinquante pour désigner l'ensemble des qualités d'un salarié reconnues utiles dans une branche professionnelle, celle du terme « compétence » à partir de la fin des années quatre-vingts traduit ainsi un intense travail social de réarticulation des modes de performance des entreprises et des capacités individuelles qu'ils valorisent. » (p. 95)

Philippe Perrenoud (1998) l'exprime de manière particulièrement nette⁶ :

« Dans le travail salarié, l'approche par compétences permet aussi de défaire des solidarités statutaires et d'individualiser les récompenses et les carrières dans l'entreprise, à qualification formelle égale. Elle contribue à recomposer la logique des qualifications dans une double logique de valorisation et de sélection. »

Marcel Crahay retrace le parcours du concept de compétence en éducation :

« Le concept de compétences ne nous vient pas directement du champ de la psychologie scientifique, mais plutôt du monde de l'entreprise. C'est ce que semblent admettre la grande majorité des auteurs (cf. notamment Bronckart et Dolz, 2002 ; Crahay et Forget, à paraître ; Dugué, 1994 ; Hirtt, 1996 ; Ropé, 2002). Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'OCDE qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation. » (Crahay, 2006, p. 99-100)

En effet, un élément important du passage aux logiques de compétences des entreprises vers l'École a été la formation des adultes. Ce secteur s'est considérablement développé (le nombre de stagiaires a été multiplié par 10 depuis les années 1970, De Lescure, 2017) :

« Portée par des détracteurs de l'École à qui ils reprochent son incapacité à réduire les inégalités, la formation sera le lieu d'invention et de diffusion d'une doctrine pédagogique basée sur l'acquisition de compétences plutôt que sur la transmission de savoirs, attentive aux objectifs plutôt qu'aux contenus de formation, accordant un primat à l'apprenant et à son apprentissage et non à l'acte de transmission, mobilisant des méthodes pédagogiques actives, conférant une importance au travail pédagogique en groupe et utilisant la vie quotidienne et l'environnement de travail. Cette doctrine finit par investir l'École elle-même. » (De Lescure, 2017, p. 138)

Cependant, pour ce qui est des préoccupations du présent rapport, l'origine et les raisons du succès de la notion sont une chose. Ce qui nous importe est bien davantage ce que cela change

⁶ Texte en ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html

(et pourrait encore changer) à la manière dont l'École construit et légitime ses contenus d'enseignement et d'apprentissage.

De ce point de vue, indexer les contenus scolaires à des compétences relève en réalité d'une logique bien différente de celle qui prévalait dans les décennies passées. Pas tant parce qu'il y aurait une distinction nette entre *connaissance* et *compétence*, ce qui est une vision épistémologiquement simpliste (on a vu que les compétences s'appuient toujours sur des connaissances). Ce qui change, c'est bien davantage ce qui pilote le choix et la construction des contenus scolaires. Ce qui caractérise les compétences, dans les définitions les plus discutées dans la littérature scientifique, c'est qu'elles sont finalisées, au point qu'on peut se demander, avec Bertrand Daunay (2010), s'il s'agit de contenus ou de finalités. C'est un renversement par rapport aux modes plus classiques de construction des contenus disciplinaires, en référence aux savoirs disciplinaires. Dans un cas, ce qui pilote les contenus c'est l'amont, les savoirs disciplinaires, dans l'autre c'est l'aval, leurs finalités. La logique est donc à front renversé dans les logiques de compétences, lorsque les finalités deviennent « des contenus mêmes de formation, au détriment d'une autre finalité possible de la formation, à savoir l'acculturation à une discipline (scolaire ou universitaire) ou à un corps de savoirs » (Daunay, 2010).

3. Pourquoi les logiques de compétences ?

Le sentiment que l'organisation des contenus en disciplines scolaires ne répondait plus aux problèmes éducatifs actuels a conduit à ce que la logique des compétences se développe dans les systèmes scolaires au tournant du millénaire. Plus précisément, cette logique a gagné l'enseignement général alors qu'elle concernait auparavant surtout l'enseignement et la formation professionnels. Dans l'enseignement et la formation professionnels, l'idée qu'il faut enseigner des compétences est une vieille idée : un médecin, un mécanicien... doivent évidemment être compétents et c'est justement le sens de la formation professionnelle que d'articuler un corps de savoirs (professionnels) à des problèmes susceptibles d'être rencontrés en situation de travail. Ce qui est plus nouveau, c'est l'idée que la formation générale, y compris l'École primaire, construite de telles compétences, en lien avec des domaines non scolaires, plutôt que de viser le développement de l'esprit, la familiarisation culturelle ou l'acculturation à une manière de poser les problèmes dans un domaine disciplinaire.

Cette forme de contenus vaut-elle pour autant pour tous les élèves ? La question mérite d'être posée, si l'on en croit Philippe Perrenoud (1998) qui distingue deux catégories d'élèves pour lesquels on peut être tenté d'adopter une logique de compétences⁷:

« Une partie des élèves en échec « n'accrochent pas » aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique qui constituent le menu principal des disciplines à la fin du primaire et durant le secondaire. Pour eux, les savoirs scolaires n'ont pas de sens aussi longtemps qu'ils restent

⁷ https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html

déconnectés de leurs sources et de leurs usages sociaux. L'approche par compétences établit des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales.

Une partie des élèves qui assimilent « correctement » les savoirs scolaires restent incapables de s'en servir dans d'autres contextes ; on dit volontiers que le transfert de connaissances ne s'opère pas.

Pour la première catégorie d'élèves, l'insistance sur les compétences ne dissipera pas par miracle les difficultés d'apprentissage, si elle ne s'allie pas à une pédagogie différenciée. Pour les élèves qui assimilent les savoirs scolaires correctement, mais n'arrivent pas à les mobiliser hors du contexte d'acquisition, l'approche par compétences est un pas en avant décisif, parce qu'elle leur offre l'occasion de travailler ce transfert. »

D. Les dispositifs non disciplinaires

En 2010, Daunay et Cauterman proposaient une liste (non exhaustive) des dispositifs non disciplinaires composant l'environnement scolaire des élèves :

« Accompagnement éducatif, Accompagnement personnalisé, Aide personnalisée, APAC, ATP, B2i, C2i, Classe à PAC, Collège et École au cinéma, DRE, École ouverte, Enseignements d'exploration, ENT, Histoire des arts, IDD, Livret personnel de compétences, Lycéens au cinéma, PDMF, POF, PPCP, PPRE, PPS, PAI, PEI, Socle commun de connaissances et de compétences, Stages de remise à niveau, Stages passerelles, TPE, Tutorat. » (Cauterman et Daunay, 2010, p. 9)

Ils mettaient ainsi en lumière le fait qu'à côté des programmes, régissant notamment les disciplines scolaires et constituant une référence majeure pour guider l'action des enseignants, ont proliféré quantité de dispositifs transversaux qui sont susceptibles de modifier les tâches des professeurs (*Ibid.*). Ils montrent que ces dispositifs visent à organiser une triple externalisation :

- **Une externalisation hors de l'École**, « qui engage à ne plus considérer comme du seul ressort de l'École l'accompagnement de l'enfant, y compris pour ce qui relève du scolaire » (*Ibid.*, p. 11), comme ces dispositifs de réussite éducative, contrats locaux d'accompagnement, etc. Permettant de faire dialoguer et travailler ensemble des partenaires d'institutions différentes, mais revenant finalement à penser hors de l'institution scolaire l'accompagnement scolaire. Cette externalisation passe encore par le fait de considérer l'École comme un moment d'un processus de formation plus général, qui perdure tout au long de la vie, l'École étant alors « un élément d'une chaîne où on apprend tout le temps » (*Ibid.*).
- Une externalisation hors de la classe, comme les « aides personnalisées » à l'École primaire ou « l'accompagnement personnalisé » du lycée, qui repose sur l'idée que la classe (en tant que cadre instituant) n'est pas un lieu adapté à l'aide individuelle aux élèves (Cauterman et Daunay faisant alors remarquer qu'il s'agit-là d'une conception très magistrale de l'enseignement en classe).
- Une externalisation hors de la discipline : Cauterman et Daunay rappellent que si d'autres dispositifs d'aide et d'accompagnement existaient, « l'accompagnement personnalisé » est pensé en dehors du cadre disciplinaire. De même, les projets d'actions

éducatives et culturelles, PAE, thèmes transversaux ou travaux croisés, des années 1970 à 1990 « reconnaissent aux disciplines un rôle de choix dans l'organisation des apprentissages fondamentaux » (*Ibid.*, p. 14), alors que les dispositifs des années 2000 multiplient les apprentissages « non pas seulement à la marge des disciplines, mais comme au cœur des apprentissages scolaires et, d'une certaine manière, *contre* les disciplines » (*Ibid.*). C'est notamment le cas des *éducations à...* dont nous parlons ci-dessous.

Se penchant sur la « montée des dispositifs », Anne Barrère note que s'ils paraissent « structurellement nombreux, multiples voire éclatés », ils ont en commun :

« une capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle, définie par la co-présence, une année scolaire durant, heure après heure, d'une trentaine d'élèves et d'un enseignant, dans l'espace de la classe. Ils se caractérisent soit par des regroupements différents, soit par l'intervention simultanée de plusieurs enseignants ou intervenants extérieurs, soit par l'existence d'actions interdisciplinaires, soit par une temporalité différente. » (Barrère, 2013, p. 96)

En tant que tels, ils sont à la croisée des changements de gouvernance de l'École et des controverses pédagogiques qui l'agitent alors que ne se résorbent pas les inégalités produites par l'École elle-même.

E. Les *d'Éducation à...*⁴⁴

« Éduquer les élèves à la santé, aux médias, au développement durable, à la citoyenneté, à la culture informationnelle, à l'entrepreneuriat, à la consommation, à l'environnement, à l'orientation, etc., que ce soit sous la bannière d'Éducation à..., dispersées dans les curriculums ou regroupées dans des Domaines généraux de formation au Québec, ou dans un ensemble Formation générale en Suisse romande, depuis quelques lustres, les demandes d'introduction dans l'École de ces objets de formation s'accroissent, sans oublier les compétences transversales. » (Audigier, 2012, p. 25)

1. Objets de controverses

On l'a dit, la place des disciplines scolaires est actuellement fortement remise en cause, par des décisions politiques dont François Audigier montre qu'elles consistent à changer les missions de l'École et à élargir l'activité enseignante à des missions de formation politique et morale (Audigier, 2010, 2012). Ces *éducations à...* sont largement discutées au sein des spécialistes de l'éducation (voir notamment Barthes *et al.*, 2024a) :

« Vilipendées par les uns comme la manifestation de la soumission de l'École et des savoirs scolaires aux exigences du néo-libéralisme et d'un utilitarisme qui accentue les inégalités sociales, défendues par d'autres comme une nécessité pour préparer les élèves à leur vie personnelle, sociale et professionnelle et dépasser des savoirs scolaires jugés obsolètes, ignorées par d'autres encore qui continuent d'enseigner dans le cadre ordinaire des coutumes scolaires... » (Audigier, 2012, p. 25)

2. Que disent les recherches sur leur développement ?

Le phénomène n'est pas si nouveau qu'il peut y paraître. De manière déjà ancienne, « à côté des disciplines qui forment le noyau dur de l'éducation intellectuelle se sont peu à peu installées des disciplines qui ont souvent pris aujourd'hui le nom d'éducation : éducation physique et sportive, éducation artistique, éducation musicale, éducation civique » (Audigier, 2012, p. 28). Cet auteur fait remarquer à juste titre que la dénomination « éducation » renvoie certes à des savoirs et savoir-faire spécifiques, mais inclut aussi des buts comportementaux.

Cependant, ces *éducations à...*, dont le développement « résulte[...] des préconisations des instances internationales (Unesco, UNECE, OMS, FMI...) » (Barthes *et al.*, 2024b), ont des caractéristiques nouvelles et communes. Lange et Barthes proposent de distinguer, comme traits communs aux *éducations à...* :

« Elles sont thématiques (l'environnement, la santé...) et relatives à des questions/enjeux/défis sociétaux, et donc adisciplinaires par nature, ce qui les distingue du modèle coutumier des contenus scolaires. [...] Elles revendiquent une place importante aux valeurs, comportements, attitudes, aux dépens, au moins en apparence, de certaines catégories de savoirs ; elles portent sur des contenus que les enseignants maîtrisent mal le plus souvent et/ou trouvent peu légitimes à l'École. [...] Leur objectif, généralement affiché, est de faire évoluer des comportements ou du moins les attitudes, ce qui implique des projets effectifs impliquant les élèves. » (Lange et Barthes, 2021)

Les *éducations à...* construisent des contenus censés être « plus proches de la vie, personnelle, professionnelle, sociale » (Audigier, 2015, p. 10), mais aussi des contenus « peu stabilisés et incertains qui font l'objet de controverses et de discussions au sein de la communauté scientifique » (Berrios et Barthes, 2015, p. 71), à l'inverse des contenus disciplinaires, supposés plus stables car « correspondant à l'état du savoir à un moment donné et mis à la portée des élèves » (Fabre, 2015, p. 26). Ainsi, les *éducations à...* « impose[nt] une nouvelle relation aux savoirs scientifiques : ceux-ci ne peuvent plus être des savoirs académiques neutres, dissociés de tous contextes et qu'il suffirait de transposer dans le cadre de disciplines scolaires habituel. » (Lange et Victor, 2006, p. 95).

Elles permettent de fait d'introduire dans le système scolaire des objets qui ne sont certes pas nouveaux (la santé, l'environnement, les médias et l'information, le numérique...) mais qui ne sont pas des objets construits au sein des disciplines scientifiques. Ces objets s'appuient plutôt « sur un réseau de concepts scientifiques issus de différents domaines disciplinaires » (Lange et Victor, 2006, p. 89). Ainsi, la question que pose la multiplication des *éducations à...* (à la santé, au développement durable, à l'entrepreneuriat, au numérique, aux médias et à l'information, etc.) est bien celle des finalités.

L'une des questions qui se posent au système scolaire est de faire vivre ces *éducations à...* à la place, à côté, ou au sein même des disciplines scolaires. Si les disciplines scolaires n'ont pour l'instant pas perdu leur poids dans le système scolaire et n'ont pas été remplacées par des *éducations à...* qui reprendraient les contenus qu'elles ont encore la charge d'enseigner, on assiste plutôt à deux phénomènes complémentaires :

- Une intégration des *éducation à...* au sein d'une discipline scolaire - c'est le cas par exemple pour l'éducation à la citoyenneté, qui a pris place dans la discipline scolaire histoire-géographie ;
- Une prise en charge transversale des *éducations à...* par plusieurs disciplines - c'est le cas du numérique au collège, qui voit des éléments relevant d'une *éducation au numérique* partagée par des matières comme les mathématiques, la technologie, mais aussi l'éducation aux médias et à l'information

3. Focus sur l'éducation à la citoyenneté

Alors que nos sociétés vivent ce qui est parfois qualifié de « crise démocratique », la question de la citoyenneté occupe une place importante dans les attentes vis-à-vis de l'École. On l'a dit, cette préoccupation n'est pas nouvelle et on peut considérer avec François Audigier (2024) que la formation du citoyen est en réalité la première finalité de l'École : « En France plus particulièrement, dès la fin du XVIII^e siècle et durant la période révolutionnaire, de nombreux acteurs expriment cet impératif et élaborent des projets. » (Audigier, 2024, p. 33). Le chercheur rappelle que sous sa forme actuelle, elle prolonge ce qui a pu autrefois être appelé *Instruction morale et civique*, ou *Programme d'initiation à la vie civique*.

Bien entendu, ce que recouvre le terme de citoyenneté est lié aux attentes politiques et à une certaine vision de ce qu'est (ou devrait être) la démocratie. Claire Ravez note les paradigmes distincts en tension derrière les objectifs assignés à cette *éducation à...* : appartenance à une communauté politique nationale, centration sur les droits et obligations des individus, compétence à s'engager dans les débats de la démocratie ou, pour les chercheurs américains, responsabilité individuelle du citoyen (Ravez, 2018).

À l'École, l'éducation à la citoyenneté existe selon trois modalités complémentaires : une discipline scolaire (qui porte sur des savoirs spécifiques, absents des autres disciplines), des pratiques liées à l'expérience scolaire (délégués de classe, etc.) et des connaissances interdisciplinaires sur la vie sociale, économique et culturelle (Audigier, 2024). C'est précisément parce qu'éduquer à la citoyenneté passe aussi par des pratiques, liées à la vie scolaire, que les conseillers principaux d'éducation (CPE) jouent un rôle dans cette éducation (Chauvigné, 2017).

Aujourd'hui, l'éducation à la citoyenneté s'incarne tout particulièrement dans le système scolaire à travers le parcours citoyen, qui

« de l'école au lycée, (...) s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent conscience de leurs droits, de leurs devoirs, de leurs responsabilités. Adossé aux enseignements – en particulier l'enseignement moral et civique (EMC) l'éducation aux médias et à l'information (EMI) – le parcours citoyen concourt à la transmission des valeurs et principes de la République en abordant les grands champs de l'éducation à la citoyenneté : la laïcité, l'égalité entre les femmes et les hommes et le respect mutuel, la lutte contre toutes les formes de discrimination, la prévention et la

lutte contre le racisme et l'antisémitisme, contre les LGBTphobies, l'éducation à l'environnement et au développement durable, la lutte contre le harcèlement⁸ ».

La lecture des cadrages institutionnels du parcours citoyen donne à voir l'empan extrêmement large que couvre cette éducation à la citoyenneté dans le système éducatif français, en faisant appel à des valeurs tout autant qu'à des actions incarnant *a priori* ces valeurs. Ce parcours citoyen se décline spécialement à travers l'enseignement moral et civique (EMC) (laquelle englobe l'éducation aux médias et à l'information (EMI)), la « participation des élèves à la vie sociale de l'établissement » ainsi que « la préparation en amont de la Journée défense et citoyenneté ». Dans les textes institutionnels du ministère de l'Éducation nationale, la définition de l'engagement est présentée comme suit :

« L'engagement est un élément fondamental :

- prendre part à des actions éducatives locales, académiques ou nationales, permettant aux enseignants de traiter concrètement avec leurs élèves des enjeux de citoyenneté comme la mémoire et l'histoire, avec, par exemple, le concours national de la résistance et de la déportation ou la flamme de l'égalité*
- participer aux instances de son établissement : conseil de la vie collégienne, conseil des délégués pour la vie lycéenne, délégués de classe, instances de l'association sportive*

Le parcours citoyen est enrichi par l'engagement des élèves dans des projets à dimension citoyenne à l'École ou en dehors : participation à une cérémonie commémorative, visite d'un lieu de mémoire, participation individuelle ou collective à des projets citoyens dans le domaine des arts, de la littérature, de l'histoire, rencontres sportives, etc. »

À noter que désormais, chaque élève dispose d'un « livret de citoyenneté », délivré à la fin de sa scolarité obligatoire, qui atteste « du niveau de (son) engagement ». Ce livret a une valeur symbolique forte, puisqu'il est remis en même temps que le diplôme national du brevet « au cours d'une cérémonie républicaine ».

Ce rapide état des lieux institutionnel de l'éducation à la citoyenneté dans la scolarité primaire et secondaire des élèves doit être mis en regard des réflexions et connaissances scientifiques sur le sujet, comme l'exige un tel rapport.

Tout d'abord, l'éducation à la citoyenneté a à voir avec la problématique de l'engagement des publics juvéniles dans et hors de l'École, et la perception de cet engagement. L'historienne Ludivine Bantigny rappelle que la relation sociétale à l'engagement de la jeunesse, ou plutôt – insiste-t-elle – *des jeunesses*, est complexe, caractérisée par une forte incompréhension à l'égard

⁸ <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>

de modalités de mobilisation considérées souvent comme reflet d'une rébellion à l'encontre de l'ordre établi, voire d'une insubordination (Bantigny, 2016). La singularité des mobilisations juvéniles participe en réalité d'un mouvement plus général de reconfiguration de l'engagement, comme en témoignent les travaux sociologiques de Jacques Ion : celui-ci décrit un engagement circonstancié, mené plutôt à une échelle locale, et dans une temporalité donnée (Ion, 1997). Cette reconfiguration de l'engagement s'explique pour partie par la difficulté rencontrée par l'engagement citoyen des jeunes à trouver une traduction politique, en partie dû à la défiance sociétale - et donc notamment des pouvoirs publics - envers la jeunesse. Les sociologues observent une montée en puissance des actions menées par une « jeunesse messianique », ainsi désignée par Chantal Guérin-Plantin (1999), parce que se mobilisant dans un mouvement de compagnonnage, entre pairs, avec l'intention de « refondre une société sans l'aide des adultes » (Guérin-Plantin, 1999), ce qui, bien sûr, ne manque pas d'être problématique aux yeux des professionnels et élus, tenus à l'écart. Il ne faudrait pas pour autant en conclure qu'est systématiquement, et irrémédiablement, duelle la relation entre associations ou institutions et jeunesse. En effet, régulièrement interrogés sur leurs intentions d'engagement, les jeunes affirment très majoritairement souhaiter s'engager davantage dans les associations (en 2018, selon une enquête menée par le Cnesco, 44 % des élèves de Terminale sont engagés bénévolement dans des associations humanitaires et/ou de défense de l'environnement - Cnesco, 2018), et désirent que l'École accorde plus de place à la chose politique (Renaudin, 2016). En cela, nous sommes confrontés aussi à une « jeunesse citoyenne », comme l'appelle Chantal Guérin-Plantin (1999), qui a besoin d'être accompagnée pour trouver sa place d'acteur dans la société.

Ensuite, il revient de soulever, avec Edgar Morin, un paradoxe extrêmement prégnant dans notre société contemporaine : « d'un côté, une communauté de destin – car tous les humains doivent affronter les mêmes problèmes – et de l'autre, une tendance à se refermer sur son identité particulière, éthique, religieuse, etc., en déniait son appartenance à cette communauté humaine ». Un tel constat conduit le philosophe et sociologue à cultiver dans l'École le « sentiment d'appartenance à la communauté tout entière », tout en se gardant de diriger l'engagement vers un objet imposé, car, martèle-t-il, « c'est à chacun de trouver ce qui lui correspond, selon son affinité, son besoin... » (Morin, 2016, p. 21).

Cette remarque est fort intéressante et nous amène enfin à (re)considérer une forme d'institutionnalisation de l'engagement juvénile à l'œuvre dans les établissements scolaires. Une tendance qui divise les acteurs de l'éducation, nationale comme populaire, comme le résume Elise Renaudin alors au nom de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) : « L'institutionnalisation extrême de l'engagement, en le rendant obligatoire par exemple – comme le débat politique s'en fait régulièrement l'écho –, ne semble pas souhaitable, alors même que les citoyens font déjà preuve de nombreux engagements spontanés et que la liberté d'agir ou de ne pas agir est un ressort fondamental dans le choix de s'engager » (Renaudin, 2016, p. 64). Il ne s'agit en effet pas pour les adultes de « guider les jeunes vers leur société », comme mettent en garde Véronique Bordes et Sophia Idayassine, qui posent la question cruciale : « Quand on accompagne des jeunes dans une réflexion, au sein d'un fonctionnement institutionnel,

sommes-nous prêts à entendre la remise en cause de nos cadres, de nos codes et de nos habitudes ? » (Bordes et Idayassine, 2016, p. 5).

F. Quels effets ont ces évolutions ?

Approches par compétences, dispositifs non disciplinaires, *éducations à...*, etc. Le changement de logique de la construction des enseignements scolaires, moins fondés sur les disciplines scolaires est désormais impulsée depuis suffisamment longtemps et à une échelle assez large pour qu'on puisse commencer à en tirer un bilan.

1. Un resserrement des objectifs d'enseignement

Une des conséquences discutées du développement des approches par compétences dans les institutions éducatives peut sembler paradoxale : alors qu'il s'agissait, pour ses promoteurs, de lier davantage les contenus d'enseignements à des besoins larges, la logique même des compétences et de leur évaluation conduit à ce que « tout ce qui ne peut pas se décliner en compétences ne doit pas être enseigné » (Tricot, 2017, p. 130).

2. Une réduction des inégalités ?

En premier lieu, comme le notent justement Bautier *et al.* (2020), les savoirs scolaires n'ont pas disparu avec la montée en puissance de la notion de compétence (y compris lorsqu'elle se décline en *éducation à...*) :

« Contrairement aux discours ambiants, les savoirs disciplinaires ne sont pas absents mais moins donnés à voir : c'est à l'élève de les mobiliser simultanément à d'autres ressources (expérience personnelle, éclairage de tel aspect du monde, etc.). C'est la traduction des définitions « anti-académiques » qui voulaient que l'École serve non pas seulement à retenir des faits, mais à faire penser sur les situations de la vie professionnelle et sociale. Cette introduction est donc de nature à correspondre aux attentes de groupes sociaux fortement scolarisés depuis plusieurs générations, pour qui les exigences scolaires du passé semblent relever de l'évidence et d'une trop grande facilité. » (p. 12)

Ainsi, les logiques mêmes qui voulaient apporter une réponse au fait que les savoirs scolaires avaient perdu de leur sens pour une partie des élèves, les plus éloignés familialement de l'École, ont abouti non pas à rendre les savoirs scolaires moins présents, mais moins explicites, accroissant encore la difficulté pour les élèves dotés d'un capital culturel plus éloigné des attentes scolaires : loin de réduire les inégalités scolaires, une telle approche conduirait à réalité à les renforcer. Les approches centrées sur les compétences traitent les savoirs comme des ressources à mobiliser dans une situation donnée... mais identifier les situations et les rattacher aux connaissances scolaires, voilà une compétence de haut niveau et qui semble inégalement répartie dans la population. Ce qui paraissait pouvoir constituer une aide pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire peut s'avérer devenir une nouvelle source de difficultés.

3. La cohérence épistémologique des contenus, source de difficultés pour les élèves

Un autre des problèmes qui se pose lorsque les contenus scolaires sont proposés aux élèves hors des cadres disciplinaires dans lesquels les savoirs scientifiques ont été construits est celui de la cohérence épistémologique (voir Tutiaux-Guillon, 2022). Par exemple, l'éducation à la citoyenneté emprunte à la fois à l'histoire, à l'économie, à la géographie, mais aussi à l'éthique...

On l'a dit, les compétences sont des réponses *socialement admises* à une classe de situations ou de problèmes. Or ce qui est admis dans un cadre disciplinaire ne l'est pas forcément dans un autre, comme nous l'avons formulé concernant les jeux de contrats didactiques. Ainsi, mesurer la diagonale d'un triangle au lieu de la *calculer* à l'aide du théorème de Pythagore n'est pas une pratique socialement admise en classe de mathématiques à partir de la classe de quatrième... même si cela est parfaitement légitime dans d'autres contextes.

Cette cohérence épistémologique problématiques dans les *éducations à...* ou les approches par compétences fait partie des implicites que certains élèves ont du mal à construire. Un exemple classique (repris par exemple dans Beckers *et al.*, 2014) consiste à demander aux élèves combien de litres de peinture sont nécessaires pour repeindre la salle de classe : identifier qu'il s'agit de faire appel à une connaissance mathématique est une compétence... typiquement scolaire (car en dehors de l'école toute autre solution à peu près juste est acceptable). La réussite scolaire d'un tel projet est donc liée à des capacités scolaires, de se décentrer de la tâche elle-même pour reconstruire les attentes de l'enseignant. Comme le résumait Beckers *et al.* (2014) :

« Si les compétences d'un élève lui permettent de faire face efficacement à des situations complexes, c'est aussi en se frottant à de telles situations qu'il développe ses compétences. Le courant privilégiant l'APC a donc remis l'exploitation des situations problèmes à l'avant-plan des préoccupations didactiques. Pour beaucoup d'élèves, c'est une source importante de difficultés. » (§18)

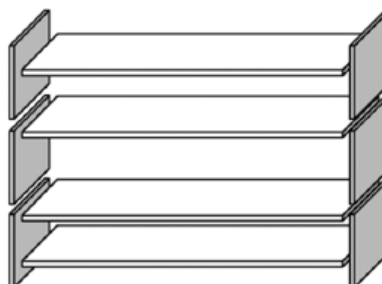
Le même type de problèmes a été identifié pour Pisa. Ses concepteurs promeuvent une contextualisation des exercices dans des situations censées être « proches de la vie réelle » (Bart et Daunay, 2016 ; Bart, 2023). Un exemple analysé dans Bart et Fluckiger (2015) illustre cette difficulté :

Question 1 : ÉTAGÈRES

M484Q01

Pour construire une étagère complète, un menuisier a besoin du matériel suivant :

- 4 planches longues ;
- 6 planches courtes ;
- 12 petites équerres ;
- 2 grandes équerres ;
- 14 vis.



Le menuisier dispose d'un stock de 26 planches longues, 33 planches courtes, 200 petites équerres, 20 grandes équerres et 510 vis.

Combien d'étagères complètes le menuisier peut-il construire ?

Réponse :

ÉTAGÈRES : CONSIGNES DE CORRECTION Q 1

Crédit complet

Code 1 : 5.

Pas de crédit

Code 0 : Autres réponses.

Code 9 : Omission.

Source : Évaluation PISA 2000 et 2003. Exercices libres de diffusion en culture mathématique⁹.

De manière implicite, est attendue une réponse obtenue par une succession de calculs simples, c'est-à-dire que l'élève, censé être dans une situation « proche de la vie réelle », s'en détache en réalité. Pisa n'attend en effet pas que les élèves proposent, comme pourrait le faire un menuisier, de jouer sur le redécoupage de planches longues restantes, éventuellement de vérifier si une étagère ne pourrait pas tenir en diminuant le nombre vis ou d'équerres, s'appuyer sur un élément présent dans la pièce « réelle ». Il s'agit donc bien, quoi qu'en dise le programme visant à évaluer des compétences « proches de la vie réelle », de réduire la complexité de la situation à celle d'un problème mathématique, typiquement disciplinaire. Là encore, les élèves ne sont pas tous égaux devant cette méta-compétence consistant à reconnaître, sous les atours de la « vie réelle », un

⁹ <https://educ-eval.depp.education.fr/pdf/pisaexos3.pdf>

typique exercice disciplinaire, guère éloignée de ceux des baignoires qui se vident et des trains qui se croisent (Bart et Fluckiger, 2015).

4. L'évaluation des compétences comme pilotage des systèmes éducatifs

Une autre évolution est liée à la montée des dispositifs d'évaluation de compétences et à leur poids croissant dans le système scolaire. On peut penser aux livrets de compétences, dispositifs d'évaluation des compétences numériques et informatiques (le B2i puis Pix) ou au Programme international de suivi des acquis des élèves (Pisa), qui concernait 85 pays et économies en 2022. Comme le notent Baudelot et Establet (2009), le Pisa « ne mesure pas l'acquisition de connaissances fixées par les programmes scolaires, mais des compétences ou aptitudes jugées nécessaires pour mener une vie d'adulte autonome » (p. 24). Or ces dispositifs d'évaluation deviennent à leur tour des dispositifs de pilotage des systèmes éducatifs (Volante, 2018), sans que l'on soit assuré de l'adéquation entre ce qui est mesuré (des compétences) et les contenus visés par les programmes scolaires. Cela avait été mis en évidence en 2003 par Daniel Bain, qui montrait que malgré l'insistance du Pisa lui-même à affirmer qu'il ne visait rien de plus qu'à mettre en évidence les grandes orientations générales et non à évaluer les systèmes scolaires eux-mêmes, d'autres éléments de ces mêmes discours laissent supposer une exploitation des résultats pour juger de la qualité des systèmes de formation scolaire et influencer sur ceux-ci, notamment par un « réexamen des modalités de l'enseignement » (Bain, 2003, p. 60). D'ailleurs, le PISA a par la suite clairement affiché que son objectif est bien d'évaluer et de comparer l'efficacité des systèmes éducatifs (Bart, 2015 ; voir par exemple l'affirmation que le programme « fournit des informations comparatives fiables sur les systèmes d'éducation, dont elle décrit les structures, le fonctionnement et la productivité », OCDE, 2012, p. 179).

De manière croissante, le rôle joué par l'OCDE via le Pisa et son influence sur les politiques éducatives fait l'objet de discussions entre ceux qui mettent en avant l'impulsion donnée par le programme aux systèmes éducatifs et le modèle positif donné par les pays qui obtiennent de bons résultats, tandis que les critiques regrettent l'homogénéisation des systèmes éducatifs et la perte de contrôle des États-nations qui en résultent, la portée de ce qui est effectivement mesuré (et ce qui l'est moins facilement), la pression croissante des évaluations récurrentes dans les systèmes éducatifs... (Volante et Fazio, 2018). Par ailleurs, la construction du discours de recherche lui-même du Pisa a fait l'objet de critiques (Bart, 2015 ; Bart et Daunay, 2016), notamment sur l'absence de discussion des principes affichés, comme « évaluer des élèves de 15 ans et référer les tests non pas à des niveaux scolaires ou à des programmes mais à des « exigences » de la vie « réelle » » (Bart, 2015, p. 92). Pour le didacticien du français Daniel Bain, Pisa ne prend pas en compte des perspectives théoriques sur la catégorisation des textes ou les situations de lecture dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit (Bain, 2003).

5. Difficultés de la mise en œuvre pour les enseignants

Si l'on s'interroge sur ce que ces évolutions font au travail des enseignants, un des effets de ces approches semble être d'encourager le travail collectif des enseignants : les compétences

s'acquièrent le plus souvent à l'échelle de plusieurs années, ce qui « oblige à réfléchir sur les parcours d'apprentissage et à raisonner non plus à l'échelle de la classe mais à celle de chaque cycle » (Jorro, 2015, p. 27). L'accent est également mis sur l'interdisciplinarité et la transversalité.

Cependant, la mise en œuvre de ces approches semble délicate. Anne Jorro (2015) montre à quel point elles modifient l'habitus professionnel des enseignants : « plutôt que de raisonner selon une approche par contenus-matières, les enseignants sont conduits à traduire ces contenus en actions à mettre en œuvre, à sélectionner des tâches de difficulté croissante qui permettront aux élèves de gagner progressivement une maîtrise des compétences » (Jorro, 2015, p. 27). Il faut alors partir des actions ou des situations-problèmes pour remonter aux contenus disciplinaires et aux savoirs issus des disciplines de recherche.

À cela s'ajoute la difficulté de déterminer des indices pertinents de l'existence et du développement d'une compétence chez les élèves. En premier lieu parce que « la compréhension de ce que recouvre le concept de compétence constitue une difficulté certaine pour les enseignants confrontés à une terminologie foisonnante : les repères sont difficiles à établir entre les capacités, attitudes, savoir-faire, savoir-être... » (Jorro, 2015, p. 27). Mais encore parce que ce qui doit être mesuré chez les élèves n'est pas du tout évident. Une analyse (Fluckiger et Bart, 2012) des difficultés exprimées par les enseignants devant évaluer le brevet informatique et internet (Brevet de compétences informatiques mis en place en 2006) illustre cette difficulté des enseignants, confrontés à des compétences telles que « Je sais utiliser les fonctions copier, couper, coller, insérer, glisser, déposer. ». Nulle part n'étaient explicités le niveau de maîtrise requis aux différents niveaux scolaires, les situations pédagogiques adaptées à une telle évaluation, s'il s'agissait d'évaluer un processus (savoir faire efficacement ou rapidement ce qui demandé) ou un résultat (arriver à le faire), les indicateurs à mobiliser pour évaluer tout cela, etc. Les enseignants étaient donc laissés devant la nécessité de bricoler et de se débrouiller, procédant le plus souvent à une évaluation dédiée, en contradiction avec les attentes du dispositif qui prévoyait une évaluation des compétences lors de situations de classe ordinaires, au service d'autres apprentissages (*Ibid.*).

G. Conclusion : est-ce l'École qui a changé ou la manière dont elle nomme les choses ?

Le mouvement de transformation de l'École que nous venons de décrire, réponse de l'institution scolaire aux demandes sociales (politiques d'ouverture aux pratiques culturelles de la société, d'éducation aux valeurs de la société...), conduit à penser une École devant former les citoyens dans toutes leurs dimensions. Comme l'écrit Régis Malet, interrogeant ce mouvement à l'échelle internationale :

« L'École émancipatrice ferait progressivement place à une École « inclusive », se donnant pour finalité de préparer l'individu à prendre part à la société, et de le « réaliser » à la mesure de ses potentialités. À l'idéal abstrait d'émancipation, se substituerait une ambition concrète de responsabilisation – individuelle et collective – et de participation sociale. » (Malet, 2010, p. 14)

On peut néanmoins s'interroger sur ce qu'il y a de nouveau dans ce mouvement et dans ces attentes de la société vis-à-vis de l'École.

En premier lieu parce que derrière le vocable à la mode des compétences, la « montée des dispositifs » (Barrère, 2013), les *éducations à...*, etc., est-ce la réalité des enseignements et des apprentissages scolaires qui a changé ou la manière dont l'École dénomme les mêmes réalités qu'avant selon les attentes renouvelées de la société et des prescripteurs ? La question se pose lorsqu'on examine de près ce qui est parfois qualifié de compétence à l'École. Comme le formule Jean-Paul Bronckart :

« Certes les objectifs de formation de ces institutions sont désormais quasi toujours qualifiés de « compétences » à acquérir, mais la contribution à ce numéro de Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd [Le français aujourd'hui] montre que ce qui est ainsi désigné, ce sont pour une part des capacités réflexives pour lesquelles le terme peut paraître pertinent, mais ce sont aussi la maîtrise des savoirs à enseigner ainsi que la maîtrise de l'outillage requis pour les activités d'enseignement et l'évaluation de leurs effets ; deux types de maîtrise donc qui n'ont guère de lien - ou qui sont même en contradiction s'agissant de la maîtrise des savoirs - avec ce que le terme de compétence est censé désigner. » (Bronckart, 2015, p. 114-115)

Anne Jorro va dans le même sens en montrant que dans le socle commun, une sous-compétence de la rubrique « Les langages pour penser et communiquer » est ainsi libellée : l'élève « utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. La compétence est savamment tournée pour “sonner” comme une compétence, mais on voit mal ce qui la distingue de la maîtrise d'un savoir typiquement scolaire, et même disciplinaire du français. » (Jorro, 2015).

On peut également faire remarquer que l'École de la République a toujours visé l'inculcation des valeurs propres à chaque époque, depuis le fait que l'École est républicaine (et donc assume un point de vue républicain qui n'est pas « neutre ») jusque, et y compris, en inculquant les idées alors largement partagées du colonialisme, apprendre l'obéissance aux enfants de la classe ouvrière ou, à l'époque des guerres mondiales, préparer les esprits à croire qu'on meurt pour la patrie, pour paraphraser Anatole France. L'École a toujours inculqué des valeurs et préparé à la vie en société, y compris, dans le cadre de la *forme scolaire*, à travers des disciplines dont le rôle est de « discipliner ses comportements intellectuels, physiques, moraux » (Cauterman et Daunay, 2010, p. 15).

Pour autant, les injonctions de l'École à prendre en compte de nouveaux savoirs, à répondre aux problèmes de démotivation et de décrochage, à prendre en compte les évolutions culturelles connues par les élèves ne sont pas sans effet. Face à des attentes parfois irréalistes ou aux formes de perte de confiance dans l'institution scolaire, l'École s'y adapte néanmoins, mais, comme le dit Anne Barrère, « par petites touches, que ce soit sous la forme des « éducations à » (Spirales, 2012) par des dispositifs délibérément interdisciplinaires, ou par des suppléments artistiques, culturels ou sportifs. » (Barrère, 2013, p. 113). En effet, la *forme scolaire* s'enrichit mais reste remarquablement stable. Il est possible de voir, dans cette stabilité et ses inflexions, une forme d'enrichissement, comme le propose Anne Jorro :

« Plutôt que d'en rester à la valse-hésitation entre les savoirs et les compétences, ne serait-il pas pertinent de considérer la nécessité d'une alliance entre les deux aspects d'une activité humaine) d'apprentissage ? La double centration sur les savoirs et les compétences nous semble une voie à approfondir du point de vue de l'activité des élèves dans l'apprentissage. » Jorro (2015, p. 25)

Partie III - Des nouveaux besoins et nouveaux savoirs des élèves ?

Ces dernières années, l'idée s'est développée que les individus du XXI^e siècle ont besoin de compétences spécifiques pour évoluer dans la société. Ainsi, Giroux et Freiman (2022) insistent sur le fait que la numérisation de la société a fait évoluer les besoins : « Être un citoyen actif et productif en 2022 requiert d'importantes connaissances et compétences liées ou influencées par le numérique ». Ces compétences nouvelles prennent des noms variés et ont donné lieu à des théorisations hétérogènes dans la littérature scientifique internationale.

Dans cette partie, nous commençons par faire le point sur les plus souvent mentionnées dans la littérature scientifique comme dans les discours médiatiques ou institutionnels (les « compétences du XXI^e siècle », « compétences transversales », « *soft skills* ») avant de faire un point plus précis sur quelques-unes : les compétences numériques, l'éducation aux médias et à l'information, l'esprit critique.

A. Discours sur les « nouvelles compétences »

1. Des « compétences du XXI^e siècle » ?

Cette idée de « compétences du XXI^e siècle » sonne souvent comme un slogan, qui repose en réalité sur une conception politique :

« Issues du monde économique et des grandes entreprises, les compétences du XXI^e siècle sont perçues comme un appel du pied du privé pour faire de nos élèves de futurs employés modèles. Pourtant, à y regarder de plus près, ce sont ces compétences mêmes qui permettent aux jeunes adultes d'entreprendre, seuls ou à plusieurs, et de proposer les modèles économiques innovants porteurs de valeurs durables et positives. » (Ades et al., 2019, cités par Giroux et Freiman, 2022)

Supposer que l'éducation doit permettre aux jeunes de proposer des modèles économiques innovants porteurs de valeurs durables est, en soi, une position politique et une reprise des slogans et promesses à la mode aujourd'hui.

En 2015, l'OCDE lance le projet « Avenir de l'éducation et des compétences 2030 » (traduction de "*Future of Education and Skills*") qui « vise à aider les pays à adapter leurs systèmes éducatifs en tenant compte des types de aptitudes du XXI^e siècle (connaissances, compétences, attitudes et valeurs) dont les élèves et les enseignants ont besoin pour prospérer à l'avenir » (Présentation du projet, OCDE¹⁰). De ce projet est émergé le modèle dit des 4C qui fait référence aux compétences suivantes :

¹⁰ <https://www.oecd.org/fr/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

1. *Critical thinking* (Pensée critique) : capacité de réfléchir de manière analytique et de remettre en question les informations, de poser des questions pertinentes, de résoudre des problèmes de manière logique et d'évaluer les arguments.
2. *Creativity* (Créativité) : capacité à imaginer, à innover, à produire de nouvelles idées et à faire preuve d'inventivité dans la résolution de problèmes ou la création de nouveaux produits et services.
3. *Collaboration* (Collaboration) : capacité à travailler efficacement en équipe, à partager des idées, à communiquer, à respecter les autres, à gérer des conflits et à apporter des contributions positives à un groupe.
4. *Communication* (Communication) : capacité à transmettre des informations de manière claire, à écouter les autres, à rédiger, à parler en public, à utiliser des supports multimédias et à s'adapter à divers contextes de communication (oral, écrit, numérique).

En 2006, l'Union Européenne adopte le Cadre européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ce cadre définit « les compétences clés dont les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle dans une société fondée sur le savoir » (UE, 2006). Ce cadre décrit en ce sens 8 compétences-clés (*key competences*) :

1. Compétences en communication dans la langue maternelle
2. Compétences en communication en langues étrangères
3. Compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologie
4. Compétences numériques
5. Compétences d'apprentissage tout au long de la vie
6. Compétences sociales et civiques
7. Sensibilité à l'initiative et à l'esprit d'entreprise
8. Compétences culturelles (compétences interculturelles, développement personnel, expression créative, etc.)

Au-delà de ces cadres institutionnels politiques, des chercheuses et chercheurs s'attellent à donner corps à cette démarche, et proposent à leur tour une réflexion sur ce que la société attend des jeunes de cette première moitié de siècle. Ainsi, Margarida Romero estime que « la société de la connaissance requiert des apprenants plus compétents et capables de s'adapter aux professions et aux métiers dans l'actuelle société et celle du futur », ce qui implique « le besoin de développer les compétences des étudiants qui leur permettront de faire face aux besoins de la société d'aujourd'hui et de demain en termes d'innovation et de créativité, d'adaptation aux nouveaux environnements technologiques et en termes de collaboration et dans des contextes de diversité professionnelle et interculturelle » (Romero, 2017, p. 18).

Ce à quoi renvoie l'idée de compétences du XXI^e siècle est très divers : sur la base d'une abondante revue de littérature internationale, Chalkiadaki propose une liste des termes (anglophones) auxquelles ces compétences renvoient :

« creativity, divergent thinking, critical thinking, team working (especially in heterogeneous groups), work autonomy, developed cognitive and interpersonal skills, social and civic competences, responsible national and global citizenship, consciousness of interdependence, acceptance and understanding of diversity, recognition and development of personal attributes, interactive use of tools, communication in mother tongue and foreign languages, mathematical and science competence, digital competence, sense of initiative and entrepreneurship, accountability, leadership, cultural awareness and expression, physical well-being. »
(Chalkiadaki, 2018)

Afin de mettre de l'ordre dans ce foisonnement, Margarida Romero, s'appuyant sur l'abondante littérature sur cette question, montre que :

« quelques auteurs ont proposé des cadres référentiels intégratifs à partir de l'analyse d'études précédentes, ces cadres se centrant généralement dans les compétences suivantes :

- *La capacité innovatrice,*
- *La solution créative de problèmes,*
- *Les compétences métacognitives,*
- *Les compétences de communication,*
- *Les compétences de collaboration (Dede, 2010). » (Romero, 2017, p. 19)*

Romero (2017) propose un résumé des compétences les plus souvent mentionnées dans les cadres disponibles dans la littérature scientifique :

Sur cette base, elle propose alors un modèle en cinq compétences clés pour le XXI^e siècle :

« 1. La pensée critique, qui a un caractère transversal sur l'ensemble des compétences

2. La créativité

3. La collaboration

4. La résolution de problèmes

5. La pensée informatique.

Nous avons dénommé le modèle des 5 compétences clés pour le XXI^e siècle. » (Romero, 2017, p. 21)

2. Les compétences du XXI^e siècle sont-elles des « compétences psychosociales » ?

Devenu très à la mode ces dernières années, le terme de « *soft skills* », désigne la capacité à un travail social, à communiquer et, plus largement, aux habiletés liées aux relations interpersonnelles. Elles s'opposent à ce qui est supposé être des « *hard skills* », qui regroupent des capacités techniques, le fait de travailler avec des données ou des équipements matériels ou logiciels (Coelho et Martins, 2022). Les termes sont ici fluctuants et des notions proches prennent parfois des noms différents comme « compétences psychosociales » (CPS) ou « compétences émotionnelles ». Au-delà des variations sémantiques, on note que plusieurs textes institutionnels et scientifiques mettent en avant le développement de compétences psychosociales pour apaiser les relations dans la classe (climat scolaire) et/ou entre élèves (harcèlement ou cyberharcèlement, violences scolaires). Le ministère de l'Éducation nationale

reprend la définition des compétences psychosociales (CPS) comme « les aptitudes qu'une personne mobilise pour faire face aux exigences de la vie quotidienne et prendre part opportunément à la vie sociale », intégrant « l'empathie, la régulation de ses émotions, la capacité d'adaptation ou à communiquer efficacement... » (MENJ, 2024). Considérées comme « des compétences non disciplinaires utiles dans les relations à soi et aux autres, transversales et transférables » (MENJ, 2024), les CPS d'après Santé publique France, qui en a dressé un état des lieux en 2022, sont composées de trois grandes catégories :

- les compétences cognitives, qui impliquent des activités mentales ;
- les compétences émotionnelles, qui impliquent des processus affectifs ;
- les compétences sociales, qui impliquent des comportements, et qui constituent des compétences inter-personnelles contrairement aux deux catégories précédentes qui relèvent de compétences intra-personnelles (Santé publique France, 2022).

Incontestablement, l'éducation émotionnelle à l'École et en famille concourt au bien-être des enfants, lesquels d'ailleurs y sont attachés, pointant le rôle décisif de la famille dans cette éducation, que l'École semble davantage encore réticente à prendre en charge, en lien notamment avec une tradition pédagogique considérant les émotions comme un obstacle à l'apprentissage (Unicef, 2021).

Il est pourtant démontré par la recherche combien dès la petite enfance, les inégalités sociales influent sur l'aisance lors de la mise en scène de soi et la capacité à faire face à des situations stressantes (Court, 2017 ; Lignier, 2019). Cette distinction sociale perdure au long du parcours biographique et académique, se manifestant aussi dans le maniement de la langue, les interactions langagières étant aussi fondamentalement liées à la capacité à utiliser son corps, comme le vocabulaire lexical dans le rapport aux autres (Zanna, 2015). Un tel constat amène les auteurs d'un rapport publié par l'Unicef en 2021 à alerter sur l'épreuve du « Grand oral », au baccalauréat général, qui « ne fait qu'entériner les acquis liés à la socialisation émotionnelle familiale, et par ricochet à continuer à trier et discriminer » (Unicef, 2021, p. 14). L'éducation émotionnelle apparaît donc une condition *sine qua non* d'un épanouissement cognitif tout autant que social. Savoir nommer ses émotions, comprendre ce qui arrive lorsque celles-ci un temps sont en passe de submerger, c'est aussi « prévenir la violence » pour reprendre le titre de l'ouvrage de Richard Tremblay en 2008 qui exhorte à un apprentissage conduisant à rendre « l'émotion (...) peu à peu familière, non menaçante, non bouleversante, non dangereuse » (Tremblay, 2008).

Depuis quelques années, un mouvement institutionnel est observé, qui porte une plus grande attention aux CPS. Cela est notamment dû à la prise de conscience de l'importance du bien-être dans la réalisation d'un parcours scolaire serein et relativement performant. Le ministère de l'Éducation nationale effectue le lien entre la nécessité de prendre en charge dans l'École les CPS et les résultats de l'enquête PISA 2018 qui a classé la France 62^e sur les 65 pays de l'OCDE pour « la confiance en soi des élèves alors que cette compétence est un déterminant de la réussite scolaire » (MEN, 2024). À la rentrée 2024, des cours d'empathie sont appelés à être généralisés dans les Écoles maternelles et élémentaires dans le cadre du renforcement du volet prévention

du Plan interministériel de lutte contre le harcèlement (27 sept. 2023). On note combien le point d'entrée – la lutte contre le harcèlement – apparaît assez restrictif au regard de la richesse de ce qu'une éducation émotionnelle suppose et comprend, mais on voit aussi comme ce point d'entrée reflète une fois de plus les inquiétudes adultes quant au comportement des enfants.

La chercheuse en sciences de l'éducation Edwige Chirouter apporte à ce propos une charge virulente à l'égard de cette éducation à l'empathie, vue comme une solution aux problématiques de vivre-ensemble rencontrées dans l'École, et particulièrement aux violences entre élèves. Elle insiste sur le caractère violent de la société elle-même, et l'exercice de cette violence sur les enfants et adolescents, qui ne bénéficient pas selon elle de conditions d'apprentissage à la hauteur de l'ambition de l'École de la République (manque d'enseignants, formation lacunaire des enseignants, équipements scolaires peu performants ou adaptés aux besoins des acteurs de l'établissement, emplois du temps non respectueux des rythmes biologiques...). Afin d'outiller cognitivement et linguistiquement les élèves, la chercheuse défend depuis de nombreuses années la mise en place d'« ateliers philo » dans la classe : ceux-ci se caractérisent par un cadre formalisé qui favorise la régulation de son rapport aux autres mais aussi l'intégration de règles pour se réguler soi-même, cadrer ses propres impulsions. Au-delà, cette « École philosophique » appelée de ses vœux par la chercheuse est une École au sein de laquelle l'autre est reconnu comme « porteur d'idées qui sont dignes d'intérêt et ne se confondent pas avec le ressenti de la personne ». Une habitude est d'ailleurs prise au fur et à mesure des échanges, qui est non pas d'exprimer le ressenti émotionnel en partant d'un soi subjectif (« je ne suis pas d'accord avec toi ») mais de centrer l'interaction sur les idées exprimées par l'autre (« je ne suis pas d'accord avec cette idée », « j'ai une idée qui est différente »). Selon la chercheuse, la mise en œuvre de cette « École philosophique » est un « impératif politique », car « une démocratie exige de ses citoyens rigueur de pensée, bienveillance et ouverture d'esprit, qualités qui ne peuvent être obtenues que par une pratique intellectuelle exigeante, formatrice par la diversité et l'intensité des *expériences* de l'alliance de la raison et de la sensibilité. C'est à l'École que les futurs citoyen(ne)s peuvent construire patiemment ces habiletés de pensée et cette éthique de relation à soi et aux autres » (Chirouter, 2022, p. 48).

3. Les compétences du XXI^e siècle sont-elles des « compétences transversales » ?

Avec le développement de la notion de compétence dans le champ éducatif, est apparue la notion de « compétences transversales », pour désigner « des compétences qui peuvent être opérantes dans divers contextes et situations à distance de ceux dans lesquels elles ont été initialement élaborées (Starck et Boanca, 2019, p. 3). Cette idée de compétences transversales a été très discutée dans la littérature scientifique. Certains auteurs estiment que le caractère transversal remet en cause l'idée même de compétence, qui est attachée au pouvoir d'agir dans une certaine classe de situations (Johsua, 2002 ; Enlart, 2009). Dès lors, selon cette perspective, une compétence « transversale » se distingue-elle encore d'une connaissance ? Au contraire, d'autres demandent si « interroger la transversalité de la compétence (ne revient pas) justement (à) suivre jusqu'au bout la logique de la compétence ? » (Starck et Boanca, 2019, p. 4).

Sur la base de la littérature disponible, ces auteurs caractérisent les compétences transversales par quatre traits :

« elles seraient non techniques, autrement dit non reliées à une tâche précise ou à un contexte professionnel particulier (Afriat, Gay et Loisel, 2006) ; elles seraient non disciplinaires (Demeuse, Strauven et Roegiers, 2006) voire construites contre une logique disciplinaire (Johsua, 2002), en cohérence avec l'idée d'une acquisition supposée informelle et/ou non formelle (Werquin, 2010) ; elles seraient par nature liées aux dimensions personnelles des individus, renforçant potentiellement une idéologie du don pointée par Sylvie Monchâtre (2010). » (Starck et Boanca, 2019, p. 5)

Pour d'autres auteurs, les notions de « compétences transversales » est un synonyme des « *soft skills* » anglo-saxonnes (Becquet et Etienne, 2016).

B. Former aux compétences numériques

1. Y a-t-il (vraiment) besoin de former les « *člěsňj! žšůř* » ?

Depuis 2001, et la mise en lumière par Mark Prensky du néologisme « *Digital natives* » désignant une cyber-jeunesse qui n'a pas connu le monde sans Internet et serait, par là-même, radicalement, voire biologiquement, différente des autres générations (Prensky, 2001 ; Prensky et Bonrepaux, 2008), ce discours d'une rupture anthropologique et de compétences infuse puissamment dans la société et imprègne les imaginaires collectifs. Au premier rang d'ailleurs de cette imprégnation, les jeunes publics eux-mêmes, convaincus de devoir faire montre de cette expertise à la hauteur de cette étiquette sociale de *digital natives* : nombreux sont les jeunes rencontrés alors qui expriment un sentiment d'infériorité et/ou de culpabilité parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise avec l'outil numérique ou pas attirés foncièrement attirés par certains objets comme les réseaux sociaux (Cordier, 2015).

Alors que la thèse de Prensky se diffusait dans la société, Gianoula et Baron écrivaient, après une enquête ethnographique menée en France, en classe et au domicile d'élèves d'École primaire :

« La maîtrise qu'ils font valoir est avant tout une familiarité avec certains logiciels, à côté de laquelle, il y a une ignorance complète du matériel et des processus de traitement de l'information. À l'égard même des logiciels, ce qui retient leur attention, ce sont les procédures de mise en œuvre et d'exécution de tâches plutôt que les fonctions sollicitées. Ce qui fait, qu'en cas de problème, la seule issue est la répétition à l'identique de la procédure ou l'abandon au profit d'un autre logiciel. » (Gianoula et Baron, 2002, p. 453)

Ainsi, la thèse de Prensky ne résiste pas à la réalité des enquêtes de terrain qui documentent, sur des territoires différents, et sur la base de champs disciplinaires multiples (sciences de l'informatique, sciences de l'éducation et de la formation, sciences de l'information et de la communication, sociologie), les compétences et connaissances des jeunes générations en lien avec les objets techniques. Toutes ces études, quelle que soit l'aire géographique considérée, mettent en lumière depuis plus de dix ans maintenant, une « fracture numérique de deuxième

niveau » (Hargittai, 2002) : si la fracture d'accès apparaît de plus en plus résorbée – même s'il faut prêter grande attention aux toujours exclus du numérique, et donc des démarches et de l'intégration sociales liées (Witte et Mannon, 2010 ; Emmaüs Connect, 2017) une fracture en termes d'usages, de pratiques et de comportement apparaît (Dimaggio *et al.*, 2004 ; Ritzhaupt *et al.*, 2013 ; Hargittai, 2010). Les enquêtes de terrain menées auprès d'enfants appartenant à des milieux sociaux différenciés, montrent que les enfants de milieux favorisés bénéficient, plus tôt que les autres, des équipements informatiques à domicile, mais aussi de la diversité des usages techniques de leurs parents, là où les usages des enfants de milieux défavorisés apparaissent restreints au domaine ludique.

Parler de manière générique des pratiques numériques *des jeunes* n'a ainsi pas de sens, et plus encore cela revient à nier les univers sociaux auxquels appartiennent ces acteurs, ainsi que leurs réseaux personnels de sociabilité, le contexte culturel dans lequel ils évoluent, les environnements informationnels spécifiques à leur disposition. Une investigation collective d'ampleur récemment menée auprès d'enfants des cycles 2 et 3, dans des classes, a mis en lumière la diversité des pratiques, mais aussi spécifiquement des compétences numériques, informatiques plus précisément, de ces enfants selon l'équipement dont ils bénéficient à domicile. Ainsi, une recherche d'information sur un poste informatique devient un véritable parcours du combattant pour des enfants qui n'ont jamais manipulé une souris ni un clavier d'ordinateur, habitués à manipuler la tablette ou à scroller sur le téléphone (Cordier et Tricot, 2023). Pourtant, ces enfants, observés lors d'activités socialement choisies, semblent bien « à l'aise » avec le numérique, emploient généralement un vocabulaire qui paraît expert sur le sujet, et réalisent avec rapidité certaines tâches comme naviguer d'une application à une autre, ou prendre des photos en appliquant des filtres. Il s'agit là d'une distinction à opérer entre appétence et expertise, et entre expérience et expertise. Car l'expérience n'est pas universelle, et apparaît toujours située, dépendante d'un contexte et d'une situation ; ainsi la compétence développée pour une tâche précise dans une situation donnée n'est pas automatiquement transférée – ni même transférable – dans une autre situation.

Aisance manipulative et sentiment de maîtrise de l'objet technique ne suffisent pas à parler de « culture technique », et les recherches renouvelées sur la culture informatique, à tous les niveaux de scolarité, sont très claires sur ce point. Si l'on constate une manipulation généralement plutôt aisée de l'outil informatique, celle-ci s'accompagne globalement d'une absence de compréhension du fonctionnement et du processus techniques (Fluckiger, 2007, 2008). Les habiletés techniques, tout au moins procédurales, dont font parfois preuve les jeunes utilisateurs de technologies numériques, ne doivent pas nous conduire à conclure à une maîtrise des procédures intellectuelles liées. Tous les jeunes utilisateurs d'outils numériques ne développent pas des connaissances sur le fonctionnement technique des machines exploitées. Les compétences techniques développées par la grande majorité des jeunes restent limitées à celles nécessaires aux usages quotidiens, eux-mêmes souvent restreints à quelques applications ne requérant qu'une très faible compréhension des mécanismes informatiques en jeu, caractérisés par de faibles verbalisations et conceptualisations. Ces résultats sont régulièrement retrouvés, chez les collégiens (Fluckiger, 2008), et les élèves d'école primaire (Vandeveld, 2023).

Ce constat a conduit à une prise de conscience d'une distance croissante entre la place de l'informatique dans la vie quotidienne, l'économie ou encore l'École, et la compréhension que pouvaient en avoir les citoyens, même les plus jeunes. Ainsi, un rapport de l'Académie des sciences adoptait déjà en 2013 un titre sans ambiguïté : *L'enseignement de l'informatique en France - Il est urgent de ne plus attendre* (2013).

La question se pose cependant de ce que doit enseigner l'École, et avec quelles finalités.

2. Enseigner l'informatique, oui, mais qu'est-ce que l'informatique ?

Béatrice Drot-Delange prévient : savoir ce qui doit s'enseigner en informatique est loin d'être simple. Cela suppose avant tout d'être en mesure de répondre à la question « Qu'est-ce que l'informatique ? », une question qui appelle une réponse loin d'être triviale (Drot-Delange, 2006, p. 39). Éric Bruillard la rejoint :

« À ma connaissance, il n'y a pas d'ontologie du domaine permettant de rendre compte de tous ses aspects. Domaine complexe aux contours multiples, on peut le représenter autour de trois attracteurs : algorithmes ; matériels et réseaux ; activités humaines. Pour Gilles Dowek (2011), dans une vision plus ontologique, les quatre concepts clés sont ceux de machine, d'information, d'algorithme et de langage. La combinaison de ces quatre ingrédients conduit à la spécificité de ce champ scientifique. » (Bruillard, 2014, p. 02)

La triple dimension de l'informatique proposée par Éric Bruillard s'appuie sur des propositions antérieures, comme celle de Lang qui avançait l'idée d'une triple nature de l'informatique, « à la fois une science, une technologie de l'utilisation de cette science et un ensemble d'outils qu'elle permet de réaliser » (Lang, 1998, p. 01) ou Michel Mirabail qui parle de triple caractéristique : « L'informatique possède donc une triple caractéristique, qui en fait une science et une technologie en voie de constitution, en même temps qu'un agent social et culturel de changement des habitudes et des comportements » (Mirabail, 1990, p. 12). De fait, on peut observer que dès l'école primaire puis secondaire les programmes prévoient des contenus d'enseignement qui relèvent pour partie :

- de la science informatique, avec une première approche des algorithmes, des notions de boucle, variables, fonctions, etc., par la manipulation de robots pédagogiques (Bers *et al.*, 2014 ; Nogry et Grugier, 2024) ou d'objets virtuels sur écran (comme avec *Scratch*, voir Spach, 2017 ; Branthome, 2023) ou encore en « informatique débranchée » (Bell *et al.*, 2014) ;
- de la technologie, avec des contenus sur l'architecture des ordinateurs, les mémoires ou périphériques, ou encore le fonctionnement des réseaux Internet ;
- des usages de la technologie, depuis l'utilisation du clavier et de la souris jusqu'à l'usage de logiciels de traitement de texte ou de tableurs, en passant par des notions de sécurité informatique et de *privacy*, voire la discussion de la charte informatique de l'établissement.

Ces trois domaines ne sont pas représentés de manière égale : au moins dans les programmes et dans les manuels scolaires, la dimension « science informatique » est surreprésentée alors que la dimension technologique est relativement peu explorée (voir Vandeveldé et Fluckiger, 2020 ; Vandeveldé *et al.*, 2022 ; Boulc'h *et al.*, 2024).

Il n'est donc pas toujours aisé de savoir de quoi il est question lorsque l'institution scolaire, le programme, les médias, les enseignants, voire les élèves, parlent d'enseignement « de l'informatique » ou « du numérique ». Il s'agit sans doute là d'une difficulté, les attentes des uns pouvant ne pas correspondre aux promesses des autres. Si l'on veut discuter de quoi enseigner et dans quel objectif, il est déjà nécessaire de bien clarifier de quoi on parle.

3. Pour quoi et pour qui enseigner l'informatique à l'École ?

Le document *Le numérique au service de l'École de la confiance*, publié en 2018 sous l'égide du ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, indique que « le ministère renforce donc la présence du numérique dans les enseignements (initiation au codage pour le premier degré, apprentissage du code au collège, nouvel enseignement obligatoire en seconde, nouvel enseignement de spécialité en première et terminale dans le cadre de la réforme du baccalauréat) et propose la généralisation progressive de la certification des compétences numériques pour les élèves de troisième et les lycéens du cycle terminal ». Dans cette conception, ce qui est visé est bien le développement de « compétences numériques » et le moyen est une présence renforcée du numérique dans les enseignements.

Ces compétences sont définies par les besoins, sociaux et professionnels, des élèves, souvent pensés alors en termes de « futurs citoyens » (Fluckiger, 2011). Cette définition de ce qu'il faut enseigner, en ce qui concerne l'informatique, par les besoins des élèves, c'est-à-dire en définissant des compétences à atteindre, a été dominante dans l'École française, en particulier à partir des années 2000, avec la mise en place de programmes de certification, comme le Brevet Informatique et Internet (B2i) ou le Certificat Informatique et Internet (C2i). La certification Pix, qui a récemment remplacé les certificats précédents, montre que les préoccupations institutionnelles demeurent marquées par les approches par compétences.

À cette première logique, toujours en vigueur, s'est superposée une autre logique, celle d'un enseignement disciplinaire de l'informatique, sur le modèle de ce qu'on peut connaître pour les autres sciences. Cette conception n'est pas nouvelle, puisqu'elle a fait l'objet de propositions et même de mises en œuvre (comme l'option informatique, disparue avec la réforme du baccalauréat en 1995). À l'inverse du modèle par compétences, tourné vers le citoyen et ses besoins sociaux, ici l'enseignement vise avant tout à une acculturation à un corps de savoirs disciplinaires et à ce qu'il est devenu courant d'appeler une « pensée informatique » (Wing, 2008).

On peut toutefois se demander si ces deux visées, référées aux besoins sociaux (les compétences numériques) ou référées aux disciplines scientifiques elles-mêmes (la discipline informatique), ne masquent pas, en réalité, la visée plus largement culturelle de l'École, destinée à donner à chaque citoyen les moyens de comprendre le monde numérique qui l'entoure, en le dotant d'une

véritable culture scientifique et technique concernant le numérique. Une telle culture permettrait, pour reprendre les termes de Martinand (2000), de

« faire prendre la mesure de la diversité du monde naturel et artificiel, pour parvenir à une lecture compréhensive de ce monde. [...] Populariser un patrimoine universel, de représentations, d'explications, d'inventions, qui ont été accumulées, validées, rectifiées, socialisées au cours de l'histoire de l'humanité. [...] Permettre l'« interpellation » des experts et des argumentations, la participation aux délibérations et aux décisions collectives. » (p. 8)

C. Former aux médias et à l'information

Une autre préoccupation croissante dans les débats publics est liée à la prolifération de la désinformation, des messages trompeurs et des *fake news*, notamment sur les réseaux sociaux. Cette question n'est en réalité pas neuve, comme le rappelle Louise Merzeau¹¹ (2017) :

« Propagandes savamment orchestrées par un pouvoir politique, récits colportés par les vecteurs vernaculaires du corps social ou trafics de données manipulées au service d'intérêts contraires : chaque période a connu son modèle de fausses nouvelles, dont le design est conditionné par l'appareillage médiologique du moment (mythologies, contes oraux, libelles, caricatures, pamphlets, cartes postales, canulars radiophoniques, télé-réalité, avatars, buzz...). »

Cependant, la circulation de plus en plus rapide de l'information, notamment du fait des réseaux sociaux qui constituent une caisse de résonance à ces phénomènes et exacerbe les craintes le concernant, ont mis sur le devant de la scène les problématiques d'éducation aux médias et à l'information. Il convient toutefois là encore de rappeler combien éduquer à l'information et éduquer aux médias – deux « *éducations à...* » qui ont été pensées par des courants épistémologiques distincts – sont loin d'être un impératif nouveau pour la société comme pour l'École.

1. Une « *děčBáŽšm! ĵá°* » loin d'être nouvelle...

Sans refaire la généalogie complète de cet enjeu éducatif et sociétal, rappelons qu'en 2005 l'Unesco, lors de la Proclamation d'Alexandrie, érige la maîtrise/culture de l'information (« *information literacy* ») en « nouveau droit de l'homme ». En 2012, l'Unesco, à travers la Proclamation de Moscou, exhorte à la nécessité de penser à l'échelle internationale une « MIL » (*Media and Information Literacy*). En France, la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen comprend un article, l'article 19, qui proclame que « tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression ; ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de recevoir et de répandre, sans considération de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit » (1948). Le 8 juillet 2013, la loi de refondation de l'École de la République instaure une nouvelle mission pour l'École : « Développer les

¹¹ <https://larevuedesmedias.ina.fr/les-fake-news-miroir-grossissant-de-luttes-d-influences>

connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté contemporaine de l'information et de la communication ». L'EMI – éducation aux médias et à l'information – est mise en œuvre à la rentrée 2015, intégrée au parcours citoyen, dans tous les programmes et champs d'intervention scolaires du cycle 2 à la Terminale.

Bien avant l'instauration institutionnelle de cette « éducation à » sous forme d'un dispositif davantage précisé, les élèves bénéficiaient d'une éducation à l'information et d'une éducation aux médias, qui répondaient à la nécessité de développer chez les élèves « l'aptitude à comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 1995). Dans la droite lignée du concept d'*information literacy* tel que posé par Paul Zurkowski en 1974, des enseignants, au premier rang desquels les professeurs documentalistes (certifiés en 1989 par un CAPES en documentation, rattaché aux sciences de l'information et de la communication (SIC) en 2001), s'attachent à permettre aux élèves d'exploiter des ressources informationnelles au gré d'activités d'enseignement-apprentissage, développant une méthodologie de la recherche, de l'évaluation et du traitement de l'information que celle-ci soit documentaire, scientifique, technique, médiatique ou encore de service. En SIC, un champ de recherche important, fondateur d'ailleurs de la discipline universitaire elle-même en 1975, les sciences de l'information et du document, produit de nombreux travaux au service des définitions conceptuelles et des mises en œuvre opérationnelles de formation à l'information. Afin de mettre l'accent sur le pouvoir d'agir dans la société que le faire avec / par l'information confère, les chercheurs défendent un dépassement de l'*information literacy* – telle que considérée en France, comme une démarche purement opératoire – pour imposer l'appellation « culture de l'information » (Baltz, 1998 ; Juanals, 2003 ; Simonnot, 2008). La notion de culture permet de dépasser la seule maîtrise de compétences pour réfléchir à la manière dont on agit dans la société, en lien avec les autres et dans les organisations (Simonnot, 2009). Il s'agit, en dotant les individus d'un volet de connaissances, d'une vision du monde, et d'une façon d'agir pour soi et dans la société (Baltz, 1998), de « comprendre l'information en tant que moyen de pouvoir et d'influence, d'intégration sociale et de positionnement » (Couzinet, 2009).

2. Une mise en œuvre encore éloignée des réalités scientifiques et sociales

Malgré cet ensemble théorique robuste (non exhaustif), la considération des pratiques informationnelles et communicationnelles des enfants et adolescents conduit à une conception de l'éducation aux médias et à l'information qui apparaît parfois très éloignée des réalités sociales vécues par les publics juvéniles, et est de façon générale davantage orientée vers l'outillage de l'individu face « aux risques », développant une pédagogie de la peur davantage que de la confiance (Cordier, 2020). Or, développer un regard critique sur l'information et les médias n'est pas possible sans une alliance fine entre vigilance et confiance. Cela suppose également de prêter attention à des confusions importantes et trop souvent réalisées lorsqu'on évoque les pratiques et compétences informationnelles des enfants et des adolescents, et qu'on en tire des conclusions en termes de besoins de formation. Pour exemple, cette corrélation – qui

confine dans le discours à la causalité, pourtant nettement distincte – entre usages des réseaux sociaux numériques (RSN) et défiance envers la science (Fondation Jean Jaurès, 2023). Très souvent, dans ce même type d'enquêtes déclaratives tout autant que dans les discours sociaux – médiatiques ou scolaires – on entend que les jeunes « s'informent grâce aux réseaux sociaux », et la conclusion est toujours la même, sans appel : le fait d'exploiter les RSN pour s'informer constitue un problème majeur. En réalité, cette conclusion est hautement problématique, relevant d'une erreur très fréquemment effectuée par les chercheurs, les médiateurs et les responsables politiques : considérer les réseaux sociaux numériques comme des sources d'information. *Instagram* n'est pas une source, pas plus que *Youtube* ou *Google*. Lorsqu'on entend, dans des échanges courants comme dans des salles de classe : « Pas d'information qui vient des réseaux sociaux, on ne peut pas faire confiance ! », c'est une faute importante qui est commise : la confusion entre le canal – qui peut grossièrement désigner le dispositif technique par lequel circule le message –, le média – au sens d'organisme identifié, caractérisé par des logiques économiques et de production propres – et la source – qui fait référence à l'autorité de la personne ou de l'organisation portant le message. Si l'on s'informe en lisant *Courrier International* via *Instagram*, comme le font certains adolescents de Terminale (Cordier, 2024), on s'informe au moyen d'un réseau social numérique – vu comme une porte d'entrée dans l'information au sens large – mais bien en exploitant une source – considérée unanimement comme de qualité – qui est le titre de presse écrite *Courrier International*.

Au-delà de ces confusions conceptuelles majeures, qui entachent de fait l'œuvre éducative, la focale excessive et exclusive sur les réseaux sociaux numériques lorsqu'on évoque les pratiques informationnelles et médiatiques juvéniles conduit à une focale tout aussi excessive et exclusive lors des séances d'éducation aux médias et à l'information. Or, la compréhension de l'ensemble de l'environnement informationnel et médiatique à disposition est nécessaire pour saisir les interrelations entre les modèles économiques et les formats médiatiques, tout autant qu'entre les stratégies de publication et de captation (qui n'existent pas seulement en ligne, et pas non plus que le fait des dites plateformes). L'éducation aux médias et à l'information doit permettre de comprendre et faire des choix, en conscience, au sein de ce « régime intermédiatique » (Jeanneret, 2000).

Concevoir une éducation aux médias et à l'information à la hauteur des enjeux, c'est aussi s'attacher à prendre en compte dans l'action éducative et pédagogique les deux types d'informations sociales auxquelles sont confrontés les individus : l'*information news*, ou information dite d'actualité, et l'*information knowledge*, dite information documentaire. Cette double prise en compte est absolument cruciale. Lorsqu'on étudie les ressources à disposition des médiateurs en éducation aux médias et à l'information et les discours à ce sujet, une focale excessive est constatée sur l'information d'actualité. Or les pratiques informationnelles documentaires et médiatiques, si elles sont bien plus importantes dans l'écosystème informationnel des enfants et des adolescents que nombre d'études reposant sur du déclaratif le laissent penser, n'en sont pas moins qu'un type de pratiques déployées par les publics juvéniles. Ceux-ci ont de nombreuses pratiques informationnelles documentaires, qui rythment leur quotidien tant scolaire / académique que personnel / intime (cf. Partie 1 du présent Rapport). La distinction entre ces deux types de pratiques informationnelles, non pas à penser en opposition

mais en complémentarité, puisqu'elles le sont socialement pour les publics, est essentielle à conscientiser en EMI. En effet, le processus d'évaluation de l'information diffère selon le type considéré. Ainsi, le processus d'évaluation de l'information d'actualité s'inscrit dans un système triadique de valeurs faisant référence à la démocratie, l'équilibre social et la moralité (Charte Qualité de l'information, Assises du Journalisme, 2008). De l'autre côté, pour évaluer l'information documentaire, il s'agit d'en identifier la qualité au regard d'autres éléments de connaissance, participant, sur le long terme, à la constitution d'une culture pour l'action (Otlet, 1934). Insistons : ce rappel dialectique n'est pas destiné à opposer de façon manichéenne ces deux types d'informations sociales, qui s'entremêlent aussi au sein des activités informationnelles des acteurs. Mais la compréhension de cette dialectique invite à ouvrir l'éducation aux médias et à l'information sur des réalités sociales plurielles et des enjeux éducatifs insuffisamment mesurés. Il n'en reste pas moins, et c'est là tout l'intérêt de penser ensemble les médias et l'information dans toute sa diversité, que ces deux types d'informations sociales ont en commun d'impliquer un processus d'évaluation pris dans une double dimension : subjective (les connaissances et émotions individuelles sont engagées) et sociale (les critères établis sont propres à une certaine communauté de pratique) (Capurro et Hjørland, 2003).

3. Structurer des contenus solides et des situations constructives en EMI

L'éducation aux médias et à l'information doit revendiquer, comme toutes les « *éducations à...* » et de façon générale toutes les disciplines, une complexité qui ne souffre pas la simplification (Morin, 1990). Ainsi, les conditions de l'attribution de la confiance dans les plateformes et médias de diffusion ainsi que dans les personnes (professionnels des médias ou non) sont complexes et doivent être assumées comme telles dans le processus d'enseignement-apprentissage. Parler d'*une* confiance apparaît impossible, d'autant plus à l'ère numérique consacrant l'existence de la pluralité des formes de confiance dans les interactions en ligne et les environnements-mêmes de ces interactions (Jaffro, 2018).

Établir, voire rétablir, la confiance dans le couple information-communication est une condition *sine qua non* de la vie démocratique (Wolton, 2021), mais aussi d'un exercice de compétences positivement critiques. Cependant, la confiance ne se décrète pas, elle résulte d'un processus de construction long, déployé au fil des expériences individuelles, sociales et collectives. La réflexivité sur ses pratiques comme l'appréhension fine des objets informationnels et médiatiques, impliquent un accompagnement tout au long de son parcours scolaire, de façon à pouvoir disposer d'un répertoire de pratiques varié dans lequel pourra puiser l'acteur en fonction des situations auxquelles il est confronté (Cordier, 2023). La mise en œuvre effective d'un curriculum est aussi une réflexion globale sur les connaissances et les compétences en information-communication que l'on souhaite voir développées chez les jeunes publics. Sur ce point, deux écueils nous semblent à pointer à ce jour. D'une part, les éléments abordés en formation semblent davantage toujours relever d'une maîtrise de l'accès à l'information plutôt que d'une culture de l'information (Juanals, 2003). D'autre part, la focalisation très forte sur les *fake news* fait obstacle à la compréhension des acceptions multiples de la notion d'information comme à la réalité des pratiques informationnelles sociales des jeunes publics. Comment

construire de la confiance en cultivant une forme de défiance vis-à-vis de l'information et des médias ? Cette focale s'accompagne de surcroît souvent d'une diabolisation des plateformes et médias d'information plébiscités par les adolescents, ce qui est non seulement source de blocage, émotionnel et cognitif, de la part des élèves, mais aussi tout à fait réducteur et non constructif au regard d'une volonté de compréhension complexe d'un monde médiatique et informationnel riche de sa diversité (Cordier, 2023). Un exemple emblématique de ces tensions éducatives est celui des créateurs de contenu, figures affectives et, parfois, figures d'autorité informationnelle, pour les jeunes publics. Lors des enquêtes de terrain, ces derniers confient leur sentiment de solitude à la réception des contenus informationnels de ces figures, que les adultes fustigent majoritairement, et notamment dans l'École où tous les élèves s'accordent sur la nécessité de taire leur exploitation des productions issues des créateurs de contenu, sous peine de voir invalidé leur travail scolaire lui-même (Cordier, 2024). La pluralité des productions et des profils des créateurs de contenu est à l'image de la pluralité des productions et profils des journalistes, et c'est donc bien dans cette perspective que l'EMI ne peut ignorer, ni caricaturer, ces figures informationnelles. Intégrer les ressources informationnelles juvéniles à l'écosystème d'apprentissage apparaît nécessaire pour interroger collectivement la fabrique de l'information, le statut du document, mais aussi la perception d'un discours de vulgarisation. Une occasion certaine d'affûter le regard critique des élèves et de nourrir leur culture de l'information et des sources.

Pour développer des connaissances et des compétences en éducation aux médias et à l'information, une réflexion sur les situations mises en place dans l'École pour enseigner-apprendre ces problématiques est nécessaire. En effet, les instructions institutionnelles appellent à la publication de contenus par les élèves au cours de leur scolarité, et le déploiement de « médias scolaires » dans les établissements. Si cet appui sur la production de documents paraît bien sûr essentiel, il convient d'insister sur le nécessaire accompagnement d'une réflexion, tout au long de ce processus de création, tant sur les implications de la production réalisée que sur son rapport personnel à l'information et aux médias engagé dans ce travail. L'obsession de la production et de ladite mise en activité ne doit pas se faire au détriment d'une approche culturelle de l'information, d'actualité comme documentaire, et d'une démarche de co-construction de sens (Cordier, 2021). Une des grandes difficultés posées à l'éducation aux médias et à l'information est qu'elle est souvent réduite à un outillage à la fois technique et pragmatique, or elle est – nous l'avons vu – bien plus que cela : elle est développement, tout au long de son parcours de vie, d'un regard sur le monde, un regard qui nécessite une culture, de l'information et des médias, qui permette, au-delà d'être dans la position de produire des contenus, de saisir les processus de médiation de l'information à l'œuvre à travers les plateformes et formats médiatiques, notamment ceux qui, plébiscités par les adolescents, entretiennent le mythe de la désintermédiation (Jeanneret, 2011). Enfin, que l'on évoque l'information d'actualité ou l'information documentaire, c'est d'une culture des sources, développée chez chacun, de façon non hiérarchisante et profondément fine, que dépend la possibilité d'attribuer la confiance dans une information médiée par un processus de communication complexe (Cordier, 2023).

Enfin, l'éducation aux médias et à l'information est en étroite relation avec l'exigence d'une éducation au numérique, comprise comme la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de

compétences permettant d'évoluer dans un environnement numérique et d'y opérer des choix, de ressources et d'activités mais aussi de comportements et de valeurs, en conscience. L'attractivité des dispositifs techniques d'accès à l'information, par exemple, repose sur des designs émotionnels et une gestion des données personnelles des acteurs sur lesquels il convient d'avoir un regard vigilant, et critique. En utilisant ces dispositifs pour s'informer en sociabilités, les enfants et adolescents participent d'une économie fondée sur la marchandisation des données (Smyrnaio, 2017) et exploitant le désir de rapidité et d'individualisation des 'besoins' de chacun. S'il ne faut pas diaboliser les dispositifs techniques d'accès à l'information, il faut toutefois avoir pleinement conscience qu'ils ne peuvent constituer un espace d'émancipation qu'à condition que les usagers puissent y agir en conscience des choix qu'ils opèrent. Pour que les technologies de l'information et de la communication tiennent « leur promesse contre-culturelle » (Turner, 2012), la communauté des internautes se doit d'être outillée intellectuellement.

L'ensemble de ces éléments conduit à engager une réflexion extrêmement rigoureuse, sur la base de travaux scientifiques de qualité, pour mettre en place une éducation aux médias et à l'information qui ne soit pas un supplément d'âme dans le parcours scolaire de l'élève, mais un apprentissage culturel, nourri de connaissances structurées à travers des situations d'enseignement-apprentissage pensées pour favoriser des transferts de compétences et de connaissances, ne reculant pas devant la complexité du monde, et dotant l'individu de savoirs en action qui favorise son émancipation critique.

D. Former à « l'esprit critique »

Bien avant que la question des *fake news* ou de la *post-vérité* n'occupe l'espace médiatique, l'École a mis depuis en avant la nécessité de développer l'esprit critique des élèves. Une nécessité déjà présente, par exemple, dans le rapport à l'Unesco de Jacques Delors en 1996, intitulé *L'éducation, un trésor caché dedans*, ou encore dans les préconisations internationales comme celles de l'OCDE (2020). Cette préoccupation se traduit notamment dans les référentiels de compétences professionnelles des enseignants, comme dans celui de 2013, qui précise que les enseignants doivent être capables d'« aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres » (MEN, 2013). Un document officiel de 2016, sur le site Eduscol, intitulé « À l'École de l'esprit critique » pose même l'esprit critique comme « fil rouge des enseignements et finalité majeure de l'École ».

1. Qu'est-ce que la pensée critique ?

Bien qu'il soit courant que l'esprit critique ne soit pas défini (Hasni, 2017), nous allons tenter de nous attacher à le faire ici, en ayant bien conscience du caractère périlleux de cette entreprise. Les différents auteurs insistent en effet sur la difficulté à donner une définition scientifique à la notion d'esprit critique, ce qui a incité la revue *Recherches en didactiques des sciences et des technologies* à proposer en 2023 un numéro revenant sur les éléments théoriques et épistémologiques sous-jacents (Bächtold et Fuchs-Gallezot, 2023).

Une définition possible peut être « la capacité de calibrer correctement la confiance que l'on a dans certaines informations, grâce à un processus d'évaluation de la qualité épistémique de ces mêmes informations, en vue de prendre une décision » (CSEN, 2021, p. 96). Comme le soulignent Fuchs-Gallezot et Bachtold (2023), une telle définition insiste sur les notions de confiance et de qualité de l'information. Les liens entre attribution de la confiance à travers le processus d'évaluation de l'information et esprit critique sont ainsi posés. D'ailleurs, le CSEN, dans son rapport *Éduquer à l'esprit critique : Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, donne comme objectif à ce développement de doter les futurs citoyens de procédures permettant au citoyen d'accorder « sa confiance à bon escient. » (CSEN, 2023, p. 98)

Une autre définition « classique » insiste surtout sur le rôle de l'esprit critique dans la constitution de ce que nous tenons pour vrai (nos « croyances ») : il s'agit alors d'« une pensée réflexive raisonnable focalisée sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire » (Ennis, 1987).

Plus précisément, Ennis (1996) propose de distinguer les « habiletés » (*abilities*, terme pouvant aussi être traduit par compétences), qui ne sont pas « suffisantes » des « dispositions à l'esprit critique (*critical thinking dispositions*) », c'est-à-dire une tendance à faire quelque chose dans certaines conditions. Il propose une liste de dispositions, simplifiée par rapport aux auteurs précédents (notamment Perkins *et al.*, 1993, qui avaient établi une liste de 70 dispositions à l'esprit critique). Pour lui, les « penseurs critiques » sont disposés à :

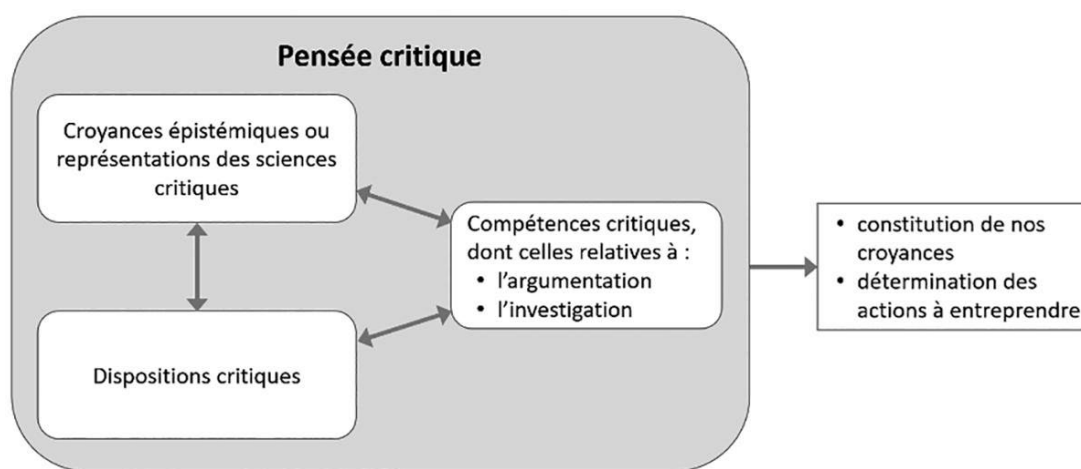
- Être attentifs à ce que leurs croyances soient vraies et leurs décisions justifiées (ce qui implique des dispositions secondaires comme chercher des alternatives, tenir une position en fonction des informations disponibles, être bien informé et considérer sérieusement les points de vue d'autrui) ;
- Représenter leurs positions et celles des autres honnêtement et clairement (ce qui inclut également être clair sur le sens de ce qui est dit, se concentrer sur la question, chercher et donner des arguments, prendre en compte la totalité de la situation, être conscient de ses propres croyances) ;
- Être attentifs à la dignité et valeur de chacun (ce qui inclut écouter et entendre les points de vue et raisons des autres, prendre en considération leurs sentiments et niveaux de compréhension, se sentir concerné par leur bien-être) (Ennis, 1996, p. 171).

Cependant, Ennis (*Ibid.*) alerte sur le fait qu'un individu peut avoir la capacité à faire preuve d'esprit critique mais ne pas y recourir effectivement. À l'inverse, certains individus peuvent avoir des dispositions à l'esprit critique mais non les compétences critiques nécessaires. Une difficulté est qu'une disposition est cachée et ne se révèle qu'en situation, ce qui la rend difficile à évaluer chez les élèves, mais aussi que les élèves peuvent simuler des dispositions s'ils ont les compétences ou habiletés pour le faire, lorsqu'ils devinent ce qui est attendu d'eux. Un enseignant peut aisément prendre pour une disposition à l'esprit critique ce qui n'est en réalité qu'une réponse de l'élève aux attentes qu'il perçoit (demande sociale), mais ne dit en réalité rien de ce qu'il sera enclin à faire dans d'autres contextes. Dès lors, former aux *compétences* à l'esprit critique ne peut suffire : l'éducation à l'esprit critique vise en réalité tout autant à développer les compétences (évaluer la nature d'une source ou d'un canal, repérer des signes discursifs propres

aux discours scientifiques, etc.), qui sont attestables, que les dispositions à l'esprit critique... qui sont très largement invisibles et peu testables en situation scolaire.

D'autres chercheurs proposent de considérer qu'en plus des habiletés et des dispositions, la pensée critique repose sur des « croyances épistémiques », c'est-à-dire « les représentations des individus sur la nature de la connaissance et les processus de construction et de validation de la connaissance » (Fuchs-Gallezot et Bachtold, 2023, p. 12). Notamment en science, cela conduit ces auteurs à proposer que la pensée critique comporte trois composantes en interactions : « un ensemble de dispositions, un ensemble de compétences et un ensemble de croyances épistémiques ou représentations des sciences » (*Ibid.*, p. 13) :

Figure 2 : Trois composantes de la pensée critique en sciences



Source : Fuchs-Gallezot et Bachtold, 2023.

2. Pensée critique et enseignement scientifique

Cette éducation à l'esprit critique est prise en charge, institutionnellement, par plusieurs disciplines ou *éducations à...* On pense souvent à l'éducation aux médias et à l'information, ou encore à l'histoire (à travers la notion d'enquête, voir Doussot *et al.*, 2024), mais en réalité, « elle repose [...] sur une intégration méthodique et continue aux différentes disciplines » (Fuchs-Gallezot et Bachtold, 2023, p. 10).

Nous nous arrêtons ici plus particulièrement sur l'enseignement scientifique, car ce cas permet de discuter des limites et de nuancer certaines évidences fallacieuses. Comme le relève Firode (2023),

« chez la plupart des promoteurs de l'éducation à la pensée critique [...], la pratique des sciences expérimentales apparaît comme une mise en œuvre exemplaire de la pensée critique ainsi définie (comme un examen visant à éprouver la fiabilité de nos croyances). La démarche du savant, pense-t-on, serait par excellence celle d'un « penseur critique » occupé à distinguer de façon méthodique et rigoureuse entre ce qui est « fiable » et ce qui ne l'est pas (entre le certain et l'incertain, le fondé et l'infondé, etc.) » (p. 33)

Dans le domaine de l'enseignement des sciences, on peut distinguer ce qui relève de compétences et de dispositions *génériques*, qui relèvent de la pensée critique, et ce qui relève de la pensée scientifique et repose sur des normes, critères et procédures *spécifiques* aux champs disciplinaires scientifiques (Hasni, 2017).

Considérant que « la pensée critique est normative et contextuelle », Hasni (2017, p. 34) propose de « déterminer pour chaque situation la « norme » (la référence) qui permet de juger de l'exercice ou de l'acquisition de cette pensée » (*Ibid.*). C'est pourquoi il propose un cadre d'analyse de la pensée critique qui tient compte de trois dimensions :

1. Amener les élèves à juger de la crédibilité scientifique de ce qu'ils connaissent ou de ce qu'ils pensent connaître et à se distancier de leurs perceptions premières. Cela suppose une réflexion sur leurs propres connaissances et sur leurs origines. Le fait qu'ils voient le soleil « se lever » chaque matin, signifie-t-il que le Soleil tourne autour de la Terre ? [...]
 2. Amener les élèves à questionner le savoir qu'on leur propose et à juger de sa crédibilité. Il s'agit, d'une part, d'engager les élèves eux-mêmes dans la production de ces savoirs en faisant appel aux processus scientifiques reconnus, dont les démarches d'investigation scientifique [...]
 3. Amener les élèves à juger de manière éclairée de la place que les sciences occupent ou doivent occuper dans la société et comment elles façonnent la vie des individus et des groupes. Quelle est la part du scientifique, de l'idéologique, du politique, etc., dans les débats qui touchent certaines questions relatives à l'environnement ou à la santé ? [...]
- (p. 35).

3. Comment enseigner la pensée critique à l'École ?

Construire un enseignement de l'esprit critique à l'École suppose une vision convergente sur ce qu'est l'esprit critique et sur ce qu'on peut développer chez les élèves. Caroti (2022) montre qu'il y a en réalité plusieurs objectifs concurrents : pour certains il s'agit de développer des compétences argumentatives, pour d'autres il s'agit d'apprendre aux élèves la méthodologie de l'enquête, pour d'autres encore d'acquérir des compétences logiques.

La question de savoir si la pensée critique doit être enseignée de manière transversale ou disciplinaire a été largement débattue entre ceux qui défendent le caractère général de la pensée critique et ceux qui « insiste[nt] sur sa spécificité selon les contextes » (Hasni, 2017, p. 32). En effet, se pose la question de la transférabilité des habiletés et des dispositions acquises dans un contexte vers un autre contexte : « Dans quelle mesure des compétences et dispositions, éléments constitutifs de l'esprit critique, développés dans un contexte donné peuvent-elles être transférées dans de nouveaux contextes ? » (Fuchs-Gallezot et Bachtold, 2023, §36). Comme le soulignent ces auteurs, les avis sont partagés, entre ceux qui remettent en question le fait qu'il s'agisse du même exercice de pensée ou ceux qui estiment que les compétences critiques développées dans le domaine des sciences peuvent être remobilisées par les élèves lorsqu'ils sont

confrontés à une information scientifique dans d'autres contextes (sur Internet, un documentaire, sur les réseaux sociaux numériques, etc.).

Or, comme le montre Firode (2021), l'idée selon laquelle « la forme de pensée mise en œuvre par le savant dans l'exercice de son travail constituerait un modèle intellectuel dont l'application pourrait être étendue, au-delà de la sphère strictement scientifique, à tous les domaines de la vie sociale » est un « présupposé, fréquemment admis comme allant de soi dans les projets d'éducation à l'esprit critique » (§2). Pour lui, l'épistémologie de Popper remet en question l'idée que « l'enseignement scientifique, pense-t-on, ne formerait pas seulement au mode de pensée que l'on attend du spécialiste mais aussi à celui que l'on prête au citoyen modèle d'une société démocratique » (§1). En effet, dans cette épistémologie, « sans doute l'apprentissage et la pratique des sciences exigent-ils une forme de pensée que le philosophe qualifie à juste titre de « critique » mais celle-ci, si l'on suit ses analyses, n'en est pas pour autant identique à cette disposition intellectuelle d'application générale que la pensée pédagogique actuelle promeut sous l'appellation « d'esprit critique » » (§1).

Ce n'est donc pas seulement le fait que les transferts sont délicats ou, comme le montre Lahire, les individus activent des dispositions variées dans des contextes variés, mais plus fondamentalement que ce ne sont en réalité pas le même esprit critique qui est développé au sein des cours disciplinaires (en sciences notamment) et qui est demandé aux citoyens pour réfléchir à des débats sociétaux ou sur des questions qui leur semblent remettre en question leur identité ou leurs valeurs. En effet, selon Popper, les connaissances scientifiques ne sont pas de même nature que les croyances nécessaires à l'action, elles sont des connaissances « objectives », dont l'examen critique ne dépend ni du porteur ni des états psychologiques du savant, mais uniquement de ses caractéristiques internes propres. « Dès lors qu'il est admis, comme le pense Popper, que la connaissance scientifique vise à autre chose qu'à l'établissement de croyances plus ou moins fiables, plus ou moins dignes de notre confiance subjective, il s'ensuit que la forme de pensée critique exigée du savant ne peut servir de modèle à celle qui est attendue du sujet agissant, laquelle est supposée, précisément, permettre de juger des connaissances en fonction du « degré de confiance » qu'il convient de leur accorder. » (Firode, 2023, p. 10).

Plusieurs auteurs, qui insistent plutôt sur le caractère générique de l'esprit critique, proposent de faciliter ce transfert de compétences (et peut-être de dispositions) en multipliant les occasions de pratiquer la pensée critique, de réutiliser dans d'autres contextes les critères appris (CSEN, 2021) :

« Parmi les conseils pratiques pour faciliter le transfert, on peut citer :

Associer aux exemples et exercices concrets l'explicitation des aspects généraux et abstraits, des règles et stratégies à emporter et transférer ;

Faire produire de nouveaux exemples aux élèves ;

Multiplier les occasions de pratiquer, de façon réflexive et non passive, son esprit critique et d'utiliser les critères appris ;

Exploiter la métacognition : rendre explicite la réflexion concernant les avantages des stratégies de l'esprit critique avancé, porter l'attention de l'apprenant sur les stratégies adoptées, etc. ;

Avoir recours à des stratégies argumentatives, telles que : discussion, débat, tutorat.

La considération la plus importante que nous devons tirer de la littérature sur le transfert est que l'enseignement et l'apprentissage des critères utiles pour développer l'esprit critique ne suffisent pas à garantir que ces critères seront appliqués en dehors de leur domaine d'origine, et dans des problèmes de la vie réelle, s'ils ne sont pas enseignés à des fins spécifiques de transfert » (CSEN, 2021, p. 92-93. Nous renvoyons à ce rapport pour les références des études sur lesquelles s'appuient ces recommandations).

Cependant, comme le soulignent Fuchs-Gallezot et Bachtold (2023, §56), alors que « le construit d'esprit critique est complexe », on ne peut répondre à la question de comment former les élèves à l'esprit critique sans poser la question « pour former quel citoyen ou quel enseignant ? ».

E. Former à la lecture et à l'écriture, encore

L'une des évolutions majeures induite par la numérisation des informations concerne la lecture et l'écriture. Le numérique a pris une telle place dans les processus de lecture et d'écriture qu'il n'y a aujourd'hui plus guère de sens à distinguer les écrits numériques et non numériques (Fluckiger, 2024). Presque tous les écrits prennent, au moins à un moment, une forme numérique. Un livre imprimé a, à un moment donné, été un fichier échangé entre un auteur et son éditeur, transmis de manière numérique à l'imprimeur. Une fois imprimé, le texte est catégorisé dans des moteurs de recherche ou des catalogues. De même, les ressources éducatives des enseignants, presque toujours, passent de formes numériques à la forme « papier » : un document trouvé sur Internet est imprimé pour être distribué aux élèves, un manuel peut être scanné pour être projeté sur un tableau numérique, etc.

1. La numérisation des textes : une rupture fondamentale

Le fait que cette numérisation des écrits constitue une rupture fondamentale dans notre production et notre consommation de textes est largement partagée (Serres, 2013). Pour Roger Chartier, « la révolution numérique est une révolution aussi fondamentale que l'invention de l'écriture et celle du codex. Elle surpasse ainsi en importance l'apparition de l'imprimerie » (Chartier, 2001, p. 8). En effet, le découpage entre le contenu, sa forme et son support d'inscription ouvre des possibilités absolument révolutionnaires. Comme le dit Bruno Bachimont :

« Le numérique se traduit par sa capacité à prendre en charge les différentes possibilités qui ont été développées dans la tradition pour inscrire et matérialiser les contenus et les connaissances. Rompant avec les séparations classiques érigées entre le texte, l'image, le son, la vidéo, etc., le numérique permet de convoquer dans un même espace de lecture des contenus hétérogènes qui avaient suscité jusque-là, de ce fait, des modalités indépendantes et autonomes de consultation et d'interprétation. Ce faisant, il induit un nouveau rapport à la signification et suggère d'autres parcours interprétatifs. » (Bachimont, 2010)

L'École, dans sa formation à la lecture et à l'écriture, doit former les élèves aux conséquences de cette numérisation et de ce nouveau régime de signification. Notamment, les évolutions contemporaines de l'écrit induisent :

- Un rapport de plus en plus instrumenté à la lecture et à l'écriture. Par nature, ces activités sont instrumentées (livre, stylo, marque page...), mais les outils numériques permettent une extension sans précédent de cette instrumentation, un ajout d'informations (mots-clés, index sémantiques...).
- Une complexification des tâches de lecture. Du fait de ces informations nouvelles, des multiples voies d'accès aux textes, de la lecture moins fréquemment linéaire (conséquence majeure de l'hypertexte), mais aussi de la multimodalité accrue des textes numériques, conjuguant textes, images, sons, etc.).
- Un ensemble d'actions cognitivement engageantes face à un hyperlien et un hypertexte, le clic étant un geste trop souvent impensé, résultant d'une compréhension par l'individu du terme activable mais aussi du contexte exigeant le déploiement d'un horizon d'attente (Saemmer, 2015). La lecture hypertextuelle se révèle un enjeu majeur pour l'acquisition de compétences lectorales, et info-documentaires (lecture, recherche et traitement de l'information).
- Une abondance d'information. Le nombre de textes auquel un être humain a accès sur n'importe quel sujet excède les capacités de lecture. Comme le disait Jean-François Rouet dans une précédente conférence de consensus : « L'ouverture des réseaux numériques à la production individuelle et à la collaboration entraîne une explosion de la quantité d'informations disponibles assortie d'une problématique montante concernant la qualité de ces informations. Les moteurs de recherche ont répondu à presque toutes les questions et proposent un ou plusieurs textes « pertinents » quelle que soit la requête. Mais le contenu de ces textes est-il exact, à jour, objectif ? » (Rouet, 2016, p. 120).
- Une percolation entre les genres, les outils, les formats et les locuteurs. Les sociolinguistes, dans la lignée des travaux de Norman Fairclough (1999), analysent la « conversationnalisation » des écrits, qui conduit tous les genres à se rapprocher du modèle du bavardage informel. Les textes intègrent de plus en plus fréquemment des marqueurs non verbaux, permettant de « simuler le face à face de la conversation, l'informalité de l'oralité (Marras, 2016, p. 110) et des formes variées et hybrides de textes apparaissent, discussions synchrones et asynchrones, lus sur des technologies variées (ordinateur, smartphone, tablette...) (Liénard, 2012). En conséquence, il est nécessaire d'apprendre à « faire la part entre la description objective, l'interprétation, l'argumentation. Pour cela, le lecteur doit souvent prendre en compte les conditions qui ont entouré sa production : l'auteur (notamment son activité, sa qualification), les moyens de connaissance de cette situation qu'il possède, ou encore son intention communicative. Il faut également situer le texte lui-même, par exemple sa date de production, son mode de diffusion (est-ce une correspondance privée ou un article dans un grand journal ?), le destinataire auquel il s'adresse » (Rouet, 2016, p. 121).
- L'apparition de textes produits par des IA génératives. Nous reviendrons sur cet aspect, mais après des textes produits au sein de ce qu'on a appelé le Web 2.0 (ou Web participatif), permettant de produire des textes aux auteurs multiples (comme les forums ou les commentaires liés à une page) ou des auteurs collectifs (comme *Wikipédia*,

voir Levrel, 2006 sur les processus de régulation de ces dispositifs d'écriture par un collectif informel), nous sommes désormais confrontés de manière croissante à des textes produits « à la volée » par des IA génératives (Fluckiger, 2024).

Il sera de plus en plus nécessaire de former les élèves en tenant compte de ces différents aspects. Si l'on définit, avec Jean-François Rouet, la lecture numérique comme « l'activité qui consiste à lire des textes écrits (éventuellement accompagnés d'illustrations fixes ou animées) au moyen d'un dispositif numérique: ordinateur, tablette, Smartphone, borne d'information ou autre » (Rouet, 2016), un consensus se dégage autour de l'idée d'une complexification plutôt que d'une simplification: le numérique a « compliqué d'une part les tâches de lecture, et d'autre part le traitement des différents composants du document » (Tricot, 2016, p. 127).

2. L'exigence de compétences en matière de « lettrure »

« Nous sommes en permanence en négociation d'écriture-lecture avec nos outils » (Souchier *et al.*, 2019). Ce constat, dressé par trois chercheurs spécialistes en sciences de l'information et de la communication de ce que l'on nomme les « écrits d'écran »¹² (Jeanneret et Souchier, 2005), souligne sans appel la congruence constante entre processus de lecture et processus d'écriture lorsque nous utilisons le smartphone, l'ordinateur ou encore la tablette. En ce sens, l'appellation « écran » masque la complexité des usages, certes, mais aussi des compétences et des savoirs mobilisés par ces objets techniques. Si ces objets et leur complexité, masquée par une apparente simplicité (Simonnot, 2008), rendent tout à fait prégnante cette congruence lecture-écriture, en sciences de l'information et de la communication les chercheurs s'emploient cette congruence à replacer dans son historicité. Ainsi fait-on appel au concept de « lettrure », terme médiéval désignant un phénomène observé dans les textes du 12^e et du 13^e siècles, que les copistes et usagers ne manquaient pas de commenter et reformuler conjointement à l'acte de lecture. La lettrure signifie ainsi l'activité duelle et conjointe de lecture et d'écriture, et permet de rendre fidèlement compte de « la spécificité des pratiques d'écriture et de lecture qui caractérisent les médias informatisés (...) : « de l'ordinateur au smartphone en passant par la console de jeu, on accède à ces dispositifs à travers une activité de lecture (lecture des écrans, des claviers ou des objets eux-mêmes) doublée d'une activité d'écriture. (...) Nous écrivons sur un clavier et nous lisons sur un écran. L'articulation de ces deux dispositifs symbolise la quasi-totalité des activités que nous entretenons avec les médias informatisés. La lettrure signifie ainsi la compréhension

¹² La notion d'« écrit d'écran » est née au début des années 1980 dans le cadre de recherches portant sur l'introduction de l'informatique dans l'univers du texte et de l'écriture, de l'édition et de l'imprimerie (Pomian et Souchier, 1985). « Elle s'inscrit dans un geste théorique initial consistant à qualifier l'informatique comme une pratique d'écriture à part entière et donc à l'inscrire dans « l'arrière-plan historique et culturel de l'écriture ». Elle se donnait comme objectif d'observer « ce qui bouge dans les pratiques en fonction de la matérialité, de la technologie et des données socio-économiques » (Souchier, 1996) (...) La théorie de l'écrit d'écran s'intéresse à toutes les pratiques sociales « textualisées » par les dispositifs d'écriture que sont les médias informatisés. Elle prend en compte l'ensemble des caractéristiques matérielles, techniques, sémiotiques, politiques, culturelles... qui permettent à l'Homme de déployer son écriture contemporaine – et plus largement, ses modalités expressives – par le truchement des dispositifs numériques » (Souchier *et al.*, 2019, p. 308-309).

que nous avons des objets qui habitent notre quotidien » (Souchier *et al.*, 2019, p. 316). Ce processus est particulièrement complexe, mettant en lumière les interrelations entre la matérialité des objets techniques et des « écrans », et les gestes des acteurs qui témoignent de processus cognitifs exigeants (choisir de cliquer ou non, de *swiper*¹³ à droite ou à gauche pour accepter ou rejeter une proposition, lire un écran + lire un clavier et écrire à l'aide de ce clavier...). « C'est un lire qui s'élabore à travers du faire » (Souchier *et al.*, 2019, p. 22). Il ne faut pas négliger le processus de signification et d'interprétation que doit engager constamment l'utilisateur d'un média informatisé : « toute manipulation d'un objet numérique est toujours déjà un engagement et une production de signification » (Souchier *et al.*, 2019, p. 27). En effet, une interface dite intuitive répond à des gestes et des savoirs conditionnés que nous avons culturellement intégrés. Il ne s'agit donc pas de penser la lettrure comme une composante d'une culture technique, mais bien d'une culture au sens anthropologique du terme : « chacun de ces savoirs appartient à ce que nous avons appris au fil de notre histoire personnelle et collective » (Souchier *et al.*, 2019, p. 33). La lettrure est ainsi une pratique infra-ordinaire à laquelle nous n'avons pas l'habitude de penser et qui pourtant fait partie intégrante de notre quotidien. C'est pourquoi elle exige un apprentissage culturel majeur, un savoir, une culture et une pensée qui constitue la littératie contemporaine. Une culture et une pensée qui invitent chacun-e à sortir de ce processus de naturalisation des objets, des pratiques et des discours autour dudit numérique, pour précisément « déployer les moyens de penser les outils contemporains de (notre) culture » (Souchier *et al.*, 2019, p. 43). Anthropologiquement, l'Homme est inséparable de ses techniques (Goody, 1977). Rappeler ce constat, largement documenté, et l'éclairer à l'aune des travaux plus récents aux prises avec les dispositifs numériques qui jalonnent notre activité quotidienne, c'est fondamentalement prendre collectivement conscience de la nécessité d'accompagner une appréhension de la technique dans sa dimension éminemment humaine, et apporter aux élèves les compétences, les savoirs et la culture qui leur permettront non seulement de se sentir plus à l'aise et plus critiques vis-à-vis des design, interfaces, et médias informatisés, mais aussi de pouvoir faire des choix en conscience lors de l'utilisation de ces environnements numériques.

3. Apprendre l'écriture à l'École

De fait, on ne peut qu'interroger « la conversion par le numérique de la culture scolaire, en matière d'écriture et d'écriture littéraire en particulier » (Petitjean et Brunel, 2018). Le numérique rend possible la démultiplication des possibilités de la création littéraire, notamment par son « potentiel d'expressivité » (Bouchardon, 2014). Toutefois, cette attention nécessaire à la lettrure ne doit pas occulter un type d'écriture qui apparaît extrêmement important aux yeux des lycéens enquêtés en 2023 sur leurs pratiques d'écriture : l'écriture administrative. Cette écriture semble trop peu prise en charge par l'École, qui se concentre au collège sur les écrits reposant sur l'imagination et au lycée sur des écrits réflexifs et analytiques, selon les perceptions

¹³ Déplacer son doigt sur un écran tactile.

de leurs parcours scripturaux scolaires racontés par les adolescents enquêtés en 2023 sur les pratiques d'écriture (Mongenot et Cordier, 2023).

De façon générale, la façon dont l'École construit des expériences et des compétences d'écriture est fondamentale à interroger. Avant tout, il s'agit de « considérer le déjà-là comme le rapport à l'écriture construit par le sujet ainsi que ses pratiques d'écriture existantes. Tout cela constitue le bagage avec lequel un apprenant aborde l'écriture. Il ne peut être réduit à une somme de lacunes et d'erreurs mais révèle aussi des compétences, des aptitudes, des connaissances qu'il appartient au didacticien d'identifier pour le mettre en lien avec les savoirs scolaires à faire acquérir » (Penloup, 2017). En matière d'écriture, l'École est apprentissage de codes et de formes, et les adolescents issus de milieux sociaux défavorisés rencontrés durant l'enquête sur les pratiques d'écriture insistent sur le rôle socialisateur de l'École quant à la langue et l'apprentissage des codes langagiers. L'aisance scripturale apparaît véritablement comme un héritage culturel, dont ont bien conscience les adolescents, qui font part d'un sentiment de l'écriture à l'École comme allant de soi, finalement peu questionné : il faut écrire, et cela relève d'une évidence non explicitée de façon systématique : « Souvent, à l'École, on nous donne juste un thème ou une consigne, on nous dit d'écrire, mais on ne sait jamais précisément ce qu'il faut faire (...) Peut-être ce serait bien, sans imposer le contenu, d'être plus guidé. Finalement, on fait notre première rédaction et on n'a jamais appris (elle insiste sur le mot) à le faire, on sait pas vraiment ce qu'il faut faire » (Magdalena, 16 ans, 1^{re} générale). Le lien entre les pratiques scripturales scolaires et les pratiques scripturales non formelles semble assez fragile. Plusieurs des élèves rencontrés in situ abordent cette question, faisant état d'une forme de scepticisme de la part de leurs enseignants quant à leurs pratiques d'écriture non formelles. Toutefois ce sont aussi ces élèves-là qui racontent soumettre parfois à leurs enseignants, véritables autorités pour eux-elles en la matière, leurs écrits, et se réjouir alors des retours motivants et remarques constructives. On remarque chez grand nombre d'adolescents une mise à distance de soi dans et par l'écriture scolaire, avant liée à une normativité forte des écrits exigés dans le cadre académique. L'écriture déployée à l'École est souvent une écriture qui se déroule presque en dehors de soi, et qui est l'objet d'une évaluation systématique, évaluation normative de surcroît, c'est-à-dire effectuée à l'aune d'une norme à respecter (Mongenot et Cordier, 2023).

Comme pour la lecture, développer l'appétence en matière d'écriture semble une problématique complexe pour l'École. Claire Perret et Vincent Massart-Luc ont travaillé plus précisément sur les pratiques personnelles d'écriture des élèves scolarisés en lycée professionnel. Leur constat est alors sans appel : « L'École chez ces élèves contribue à construire un rapport à l'écrit fondé sur une forme de désamour ou du moins de distance vis-à-vis de la pratique de l'écrit » (Perret et Massart-Luc, 2013). L'analyse de l'ensemble des données recueillies lors de la phase d'enquête qualitative sur les pratiques scripturales des 14-18 ans amène à davantage de nuances. Plusieurs adolescents rencontrés font en effet spontanément le récit de très bons souvenirs d'écrits scolaires. Il n'y a pas de corrélation nette, d'après ces données, entre le fait d'avoir des difficultés avec la langue – écrite comme orale – et le fait d'apprécier les travaux scolaires reposant sur l'écrit. Les autrices du rapport *Les adolescents et leurs pratiques de l'écriture au XXI^e siècle : nouveaux pouvoirs de l'écriture ?* reconnaissent combien la question du plaisir d'écrire à l'École est complexe, et que l'enquête menée, malgré son empan, ne permet pas de véritablement démêler

toute cette complexité, qui nécessiterait encore des approfondissements et une interrogation systématique de ce questionnement lors d'entretiens, accompagnés d'observations sur le plus long terme des pratiques scripturales en contexte. Il n'en reste pas moins que plusieurs élèves du lycée investigué dans les Hauts-de-France ont fait part d'activités scolaires ayant permis non seulement d'engranger des connaissances et améliorer les techniques d'écriture mais aussi de prendre du plaisir. On note que systématiquement ce double apport est lié au fait que l'écrit réalisé est partagé au-delà du binôme enseignant-élève (évaluateur-évalué, pourrait-on même dire) et de la seule classe comme collectif apprenant, relevant d'une fonction expressive de l'écriture. Ce plaisir d'avoir écrit à destination d'autres, conférant véritablement un sens social à l'acte d'écrire, est déterminant dans la conception de l'écrit à l'École.

Cependant, un des grands enseignements de l'enquête menée auprès de 1 550 adolescents âgés de 14 à 18 ans en 2023 (Mongenot et Cordier, 2023), s'attachant à la reconnaissance du « scripteur ordinaire » (Penloup, 2000), est la nécessité absolue d'outiller ces élèves pour le quotidien. L'écriture du quotidien est en effet une écriture de la distinction, où se nichent potentiellement des difficultés certaines voire des inégalités sociales. C'est ce dont témoignent les adolescents, soucieux de pouvoir agir face à des impératifs scripturaux nouveaux, et essentiels dans la vie de tous les jours. Les adolescents aux portes de l'âge adulte et tout récemment entrés dans les études supérieures insistent grandement sur ces besoins d'une formation aux écrits du quotidien, précieux pour leur insertion sociale : « Apprendre à écrire des documents qui nous servent dans la vie de tous les jours comme adultes, je pense aux feuilles d'impôts à remplir par exemple » (Dany, 18 ans, BTS) ; « On devrait apprendre à écrire des lettres de motivation, des CV, quand on voit avec Parcoursup ce qu'on attend de nous, on sait pas bien faire. Et puis apprendre à écrire pour notre vie d'adulte, enfin à remplir et à comprendre un peu mieux ce qui va nous arriver quand on va commencer à devenir adulte, comme les impôts, les assurances, les dossiers pour la recherche d'emploi » (Maxime, 18 ans, BTS ERA) ; « C'est bête, mais faire des mails, par exemple, ce n'est pas trop des trucs qu'on nous apprend à l'École, j'en ai fait plusieurs avec l'aide de mes parents au début donc ça a été plus simple pour moi mais on ne me l'a jamais appris à l'École. Tout ce qui est administratif, on ne nous l'apprend pas trop à l'École. Pourtant on va en avoir sacrément besoin après ! » (Arthur, 18 ans, L1 Droit) (*in* Mongenot et Cordier, 2023).

Conclusion

Conformément à la méthodologie du Cnesco pour les conférences de consensus, le présent rapport n'a nullement pour objectif de suggérer des réponses aux problèmes liés aux nouvelles compétences et nouveaux savoirs des élèves à la fin du premier quart de ce XXI^e siècle, mais de contribuer à mieux circonscrire le champ des questions posées en apportant un éclairage sur ce que dit la recherche scientifique sur ces questions. Deux principaux apports peuvent être dégagés de ce rapport.

- Au niveau notionnel déjà, en présentant l'état des discussions théoriques sur les notions à la mode (les compétences, les *soft skills*, le numérique) ou plus anciennes (les disciplines scolaires, la formation à l'esprit critique...). Ce travail est rendu délicat par le foisonnement notionnel qui entoure chacun des termes contenus dans le titre et les attendus de cette conférence.
- Au niveau des résultats ensuite, lorsque les chercheurs ont pu produire des résultats permettant de mieux décrire les phénomènes en jeu, les pratiques d'enseignement, les difficultés pour les enseignants ou les élèves.

Les deux niveaux sont évidemment liés : mieux penser les problèmes et commencer à leur apporter des réponses scientifiquement établies, travail théorique et travail empirique, les deux vont nécessairement de pair dans le travail de recherche scientifique.

L'absence de définition consensuelle des notions invoquées, et la probable impossibilité de trouver un tel consensus, ne sauraient en soi rendre la question posée moins cruciale. Oui, l'École se pose aujourd'hui, comme par le passé, la double question de la prise en compte des savoirs et des compétences de ses élèves et celle de l'adéquation entre ce qu'elle enseigne et ce qu'attend la société (ou, plus précisément, ce qu'attendent parents, institutions éducatives, entreprises, etc., car tous n'attendent pas la même chose et n'ont pas non plus le même pouvoir de prescription).

Ce qui ressort de ce rapport de cadrage pourrait tenir en une recommandation simple (en apparence) mais délicate à mettre en œuvre : se tenir à égale distance des effets de mode, de l'idée tentante d'une grande nouveauté, mais aussi des simplifications niant l'évolution des formes du débat actuel sur à quoi forme et doit former l'École.

On l'a vu, les disciplines ne sont et n'ont sans doute jamais été, quoi qu'en disent leurs contempteurs, aveugles aux savoirs et aux compétences extrascolaires des élèves, ni désintéressées de leur formation générale, « pour la vie » comme le résume l'expression populaire. Les disciplines scolaires ont toujours été à la fois des espaces d'instruction et d'éducation. L'École a toujours visé à produire des individus capables, compétents, créatifs, sachant communiquer, mais aussi de discipliner les futurs travailleurs, de sélectionner selon des critères qui, pas plus hier qu'aujourd'hui, ne sont socialement neutres...

À l'inverse, on ne peut nier que les évolutions du public scolaire et de la place de la formation initiale et continue, l'extension continue des logiques « de marché » qui ont accompagné celle de la notion de compétence ont largement renouvelé les formes du débat. Plus encore, les reconfigurations des espaces de sociabilités et de socialisation, de la famille aux dispositifs techniques investis par les publics juvéniles tout autant que par des organisations médiatiques ou des figures individuelles et collectives de médiation des savoirs, conduisent à complexifier les enjeux déjà posés. Cette complexification ne doit cependant pas faire peur, au contraire : la simplification est dangereuse pour la compréhension des processus sociaux comme pour la proposition d'actions éducatives.

Ce Rapport a tenté de remettre en perspective des concepts, de tisser le fil de l'historicité de controverses, et de pointer les questions dont doivent s'emparer les acteurs désireux de toujours prendre soin au mieux du système scolaire pour que celui-ci porte un système de valeurs résolument émancipateur pour tous.

Références

- Académie des Sciences (2013). *L'enseignement de l'informatique en France - Il est urgent de ne plus attendre*. <https://www.academie-sciences.fr/fr/Rapports-ouvrages-avis-et-recommandations-de-l-Academie/l-enseignement-de-l-informatique-en-france-il-est-urgent-de-ne-plus-attendre.html>
- Ades, D., Guérault, S. & Mezin, G. (2019). *Les compétences du XXI^e siècle. De quoi parle-t-on ?*
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture* (Éd. originale 1961). Gallimard.
- ASDO (2012). *Rapport final. Évaluation qualitative du livret de compétences expérimental*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale.
- Astolfi, J.-P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche & Formation*, 8, 19-31.
- Audigier, F. (2010). Curriculum, disciplines scolaires, « éducation à... ». In F. Chapron et E. Delamotte (Eds.), *L'éducation à la culture informationnelle* (pp. 244-253). Presses de l'ENSIB.
- Audigier, F. (2012). Les « éducation à ... » quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en Didactiques - Les Cahiers Théodile*, 13, 25-38.
- Audigier, F. (2015), Conférence plénière : Les éducation à ? quel bazar ! In J.-M. Lange (Ed.), *Actes du colloque « Les éducations à... », levier(s) de transformation du système éducatif ? Rouen, Mont Saint-Aignan, novembre 2014*, (8-24). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
- Audigier, F. (2024). Éducation à la citoyenneté. In A. Barthes, J.-M. Lange et C. Chauvigné (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Edition revue et augmentée (pp. 13-20). L'Harmattan.
- Baccino, T. (2011). Lire sur internet, est-ce toujours lire ? *Bulletin des Bibliothèques de France*, (63). <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0063-011>
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance* (14^e éd.). Vrin.
- Bachimont, B. (2010). Le numérique comme support de la connaissance : entre matérialisation et interprétation. In G. Gueudet et L. Trouche (Eds.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 75-90). Presses Universitaires de Rennes.
- Bachtold, M. & Fuchs-Gallezot, M. (Eds.) (2023). Esprit critique et enseignement des sciences et des technologies. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 28(2).

- Bain, D. (2003). Pisa et la lecture. Un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 59-78. <https://sjer.ch/article/view/4647/6919>
- Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents : À l'École et sur internet*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Balleys, C. (2017). *Socialisation adolescente et usages du numérique : revue de littérature* (Rapport d'étude, INJEP, juin 2017). <http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/rapport-2017-04-rl-socialisation-numerique.pdf>
- Balleys, C. & Coll, S. (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *RESET*, (4). <http://reset.revues.org/547>
- Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 35(2), 75-82.
- Bantigny, L. (2008). Les deux Écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue Française de Pédagogie*, (163), 15-25.
- Bantigny, L. (2016). Brefs repères pour une histoire de l'engagement. *Diversité*, (184), 25-30.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). *École et adolescence : une approche sociologique*. De Boeck.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Bart, D. (2015). Le discours de la recherche dans le Programme international de suivi des acquis des élèves : un mode d'exposition pour un effet d'imposition. *Revue française de pédagogie*, 191, 89-100.
- Barrère, A. (2015). Face aux loisirs numériques des adolescents : l'école et la famille à l'épreuve. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 48(1), 127-147. <https://doi.org/10.3917/lsdle.481.0127>
- Danisa-Uraga, M., Lannegrand, L. (2020). Les usages numériques des adolescents : des profils diversifiés en lien avec leur identité personnelle. *Enfance*, N° 3(3), 397-416. <https://doi.org/10.3917/enf2.203.0397.Ls>
- Poyet, Françoise (2020). *Les outils numériques et la relation école-famille dans le système scolaire : état des pratiques en France et à l'international*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Poyet_Numerique_relations_ecole_familles-1.pdf
- Bart, D. (2023). *Évaluation et didactique Un dialogue critique*. Peter Lang.

- Bart, D. & Daunay, B. (2016). *Les blagues à PISA, le discours sur l'École d'une institution internationale*. Éditions du Croquant.
- Bart, D. & Fluckiger, C. (2015). Évaluation, fabrication des contenus et disciplines d'enseignement. In B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (Eds.) *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (pp. 91-102). Presses Universitaires de Bordeaux. DOI : 10.4000/books.pub.38357
- Barthes, A., Lange, J.-M. & Chauvigné, C. (Eds.) (2024a). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Edition revue et augmentée. L'Harmattan.
- Barthes, A., Lange, J.-M. & Chauvigné, C. (2024b). Introduction. In A. Barthes, J.-M. Lange et C. Chauvigné (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Edition revue et augmentée (pp. 13-20). L'Harmattan.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Détrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Le Seuil.
- Bautier, E., Bonnéry, S. & Clément, P. (2020). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16(1), 73-93.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. PUF.
- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e éd.). La Découverte.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Beckers, J. (2012). Introduction. Mise en perspective théorique. In Jacqueline Beckers (Ed.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (pp. 7-16). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/dbu.becke.2012.01.0007>
- Beckers, J., Hirtt, N. & Laveault, D. (2014). Chapitre 3. Les compétences à l'École : controverses et défis actuels. In C. Dierendonck (Ed.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 57-70). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/dbu.dinck.2014.01.0057>
- Becquet, V. & Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. *Éducation et socialisation*, 41. <http://journals.openedition.org/edso/1634>
- Béguin-Verbrugge, A. (2002). Le traitement documentaire est-il une énonciation ? Dans Actes du 13e Congrès de la SFSIC. *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode* (pp. 329-335). SFSIC.
- Bell, T., Witten, I. H. & Fellows M. (2014). Computer Science Unplugged, L'informatique sans ordinateur. Programme d'activités d'éveil pour les élèves à partir de l'École primaire, (version

française coordonnée par l'équipe d'Interstices).
<https://interstices.info/upload/docs/application/pdf/2014-06/csunplugged2014-fr.pdf>

Bennet, E. E. (2012). A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. *Adult Education Research Conference*, New York.
<http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3051&context=aerc>

Berrios, A. & Barthes, A. (2015). Spécificités disciplinaires dans la mise en œuvre de l'éducation au développement durable au Chili. In J.-M. Lange (Ed.), *Actes du colloque « Les éducations à... », levier(s) de transformation du système éducatif? Rouen, Mont Saint-Aignan, novembre 2014*, (8-24).
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>

Bers, M.U., Flannery, L., Kazakoff, E.R. & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers and Education*, 72, 145–157.

Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. La Découverte.

Bordes, V. & Idayassine, S. (2016). Engagement des jeunes : Comment les faire participer ? *Diversité*, 184, 51-56.

Boulc'h, L., Fluckiger, C., Nogry, S. & Reffay, C. (Eds.) (2024). *Enseigner, apprendre, former à l'informatique à l'École : regards croisés*. Opus, Université Paris Cité.

Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*. Hermann.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (2005e éd.). Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1984). La « jeunesse » n'est qu'un mot. Dans P. Bourdieu (Ed.), *Questions de sociologie* (pp. 143-154). Éditions de Minuit.

Branthome, M. (2023). *Apprentissage de la programmation informatique : analyses et ressources pour accompagner*. Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale.

Bronckart, J. (2015). Mais qu'est-ce donc qui advient... ou qui nous revient, au travers de la logique des compétences ? *Le français aujourd'hui*, 191, 113-126.
<https://doi.org/10.3917/lfa.191.0113>

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.

Brougère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissages. Dans G. Brougère et A.-L. Ulmann (Eds.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 21-31). PUF.

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.

- Bruillard, É. (2014). *Une voie pour penser et construire une formation à l'informatique pour les élèves de l'École primaire ?* STEF, document inédit.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Buckingham, D. (2010). *La mort de l'enfance : Grandir à l'âge des médias* (Éd. originale 2000). Armand Colin.
- Calenge, B. (1999). *Conduire une politique documentaire*. Éditions du cercle de la librairie.
- Calenge, B. (2010). Le nouveau visage des collections. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 55(3), 6-12. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-03-0006-001.pdf>
- Canut, E. & Vertalier, M. (Éds.). (2008). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. L'Harmattan.
- Capurro, R. & Hjørland, B. (2003). The concept of information. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37, 343-411.
- Cardon, D. (2009). L'identité comme stratégie relationnelle. *Hermès*, (53), 61-66.
- Caroti, D. (2022). *Effets des formations à l'esprit critique sur les croyances et dispositions épistémiques des enseignants*. Thèse de Philosophie, Aix-Marseille Université, tel-03637551
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.
- Chapelain, B. (2017). La participation dans les écritures créatives en réseaux : De la réception à la production. *Le Français Aujourd'hui*, (196), 45-56.
- Chartier, R. (2001). *Les métamorphoses du livre. Les Rendez-vous de l'édition : le livre et le numérique*. Bibliothèque du Centre Pompidou.
- Chauvard, J.-F. & Groppi, A. (2011). La place des enfants. *MEFRIM : Mélanges de l'École française de Rome : Italie et Méditerranée*.
- Chauvigné, C. (2017). *L'éducation citoyenne au lycée. Pratiques d'acteurs (1881-2010)*. L'Harmattan.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : Une approche historique*. Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chirouter, E. (2022). *La philosophie avec les enfants : Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*. Raison publique.

- Cisel, M. & Bruillard, E. (2012) Chronique des MOOC. *Sticef*, 19, 44-73. https://www.persee.fr/doc/stice_1952-8302_2012_num_19_1_1035
- Coelho, M.J. & Martins, H. (2022). The future of soft skills development: a systematic review of the literature of the digital training practices for soft skills. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(2), 78-85. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135576>
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. C et F Éditions.
- Cordier, A. (2021a). Et pourtant ils lisent et écrivent... sur internet. *Lecture Jeunes*, (177), 7-12.
- Cordier, A. (2021b). Exercer un esprit critique en confiance : Le défi de l'éducation à l'information et aux médias. *Hermès*, (88), 168-174.
- Cordier, A. (2021c). Squeezie, TikTok, Maman, Papa et Moi ! Quand le numérique vient agrandir la famille. Dans V. Meyer (Ed.), *Parentalité(s) & après ?* (pp. 257-276). Érès. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03349651/document>
- Cordier, A. (2023). *Grandir informés : Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*. C & F Éditions.
- Cordier, A. & Erhel, S. (2023). *Les enfants et les écrans*. Retz.
- Cordier, A. & Tricot, A. (dir.). (2023). *Enfances et littératies numériques : Accompagner les cultures numériques enfantines en famille et dans la classe*. Portfolio du projet GTnum ELN.
- Direction du numérique pour l'éducation. https://edunumrech.hypotheses.org/files/2023/12/GTnum_CREM_ELN_portfolio_Dec2023.pdf
- Coombs, P. (1968). *Crise mondiale de l'éducation*. PUF.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. La Découverte.
- Couzinet, V. (2009). Dispositifs info-communicationnels : Contribution à une définition. Dans V. Couzinet (dir.), *Dispositifs info-communicationnels : Questions de médiations documentaires* (pp. 19-31). Hermès-Science-Publications.
- Coyne, S., Padilla-Walker, L., Fraser, A., Fellows, K. & Day, R. (2014). Media time = family time. Positive media use in families with adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 29(5), 663-668.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110. Doi: 10.4000/rfp.143.
- CSEN (2021). *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquête auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.

- Darmon, M. (2010). *La socialisation* (2^e éd.). Armand Colin.
- Daunay, B. (2010). La construction des contenus d'enseignement et de formation. Ouverture du séminaire. *Séminaire de la Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société Lille Nord-de-France*. 18 octobre 2010, Lille.
- Daunay, B., Fluckiger, C. & Hassan, R. (Eds.) (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Delalande, J. (2009). La cour de récréation : Lieu de socialisation et de culture enfantines. Dans G. Brougère et A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 69-80). PUF.
- de Lescure, E. (2019). Approche socio-historique de la formation des adultes. In Thibault F. et al. (Eds.). *La recherche sur l'éducation. Éléments pour une stratégie globale. Contributions des chercheurs* (137-138), Rapport remis à M. Thierry Mandon, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la recherche, tome 2, Athena (Alliance nationale des sciences humaines et sociales).
- Détrez, C. (2016). Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ? *Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Notes des experts*. Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/05/180417_CCLecture_-notes_experts.pdf
- de Singly, F. (2006). *Les adonassants*. Armand Colin.
- de Singly, F. (2010). *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin.
- de Singly, F. & Ramos, E. (2010). Moments communs en famille. *Ethnologie française*, 40, 11-18.
- Delcambre, I. (2013), Contenus d'enseignement et d'apprentissage. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter (Eds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3^e édition (pp. 43-48). De Boeck.
- Develay, M. (2002). *Le déclin de l'institution*.
- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'École primaire ?*. De Boeck supérieur.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. & Shafer, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. Dans K. Neckerman (dir.), *Social inequality* (pp. 355-400). Russe Sage Foundation.
- Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des Français*. La Documentation Française.
- Doussot, S., M.-A. & Fink, N. (2024). *Didactique de l'histoire et compétence critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête*. De Boeck.
- Drot-Delange, B. (2016). *Internet en éducation : objets de savoirs, Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal, 24 novembre 2016.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'École : Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.

- Dupin, N. (2018). « Attends, deux secondes, je lui réponds... » : Enjeux et négociations au sein des familles autour des usages socio-numériques adolescents. *Enfances Familles Générations*, (31). <https://journals.openedition.org/efg/5821>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'École*. Armand Colin.
- Emmaüs Connect (dir.). (2017). *Les connexions solidaires d'Emmaüs Connect : De l'enquête anthropologique aux interfaces inclusives. Enquête 1 : Les pratiques numériques des jeunes en insertion socioprofessionnelle*. Presses de l'Enssib. <http://books.openedition.org/pressesenssib/2091>
- Enlart, S. (2011). La compétence. In P. Carré et P. Caspar (Eds), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 229-248). Dunod. DOI : 10.3917/dunod.carre.2011.01.0229
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking abilities and dispositions. In J. Baron et R. Sternberg (éd.), *Teaching Thinking Skills: Theory and practice* (pp. 9-16). W. H. Freeman.
- Ennis, R. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2-3), 165-182.
- Erstad, O., Gilje, O. & Arnseth, C. (2013). Learning lives connected: Digital youth across school and community spaces. *Comunicar*, 20(40), 89-98. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6449/Learning_lives.pdf?sequence=3
- Fabre, I. (2009). Capacité du dispositif documentaire à révéler son rôle d'accompagnement. *Esquisse*, (52), 127-139. <http://oatao.univ-toulouse.fr/1941/>
- Fabre, I. (2013). L'espace documentaire comme lieu de médiations. *Esquisse*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00837950/document>
- Fabre, I. & Gardiès, C. (2018). Questionner les représentations des usages d'un Learning Centre. Dans Y. Maury, S. Kovacs & S. Condette (dir.), *Bibliothèques en mouvement : Innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir* (pp. 109-127). Presses Universitaires du Septentrion.
- Fabre, M. (2015). Conférence plénière : « Education à » et problématisation. In J.-M. Lange (Ed.), *Actes du colloque « Les éducations à... », levier(s) de transformation du système éducatif ?* (pp. 8-24), Rouen, Mont Saint-Aignan, novembre 2014. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>
- Fairclough, N. (1999). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Faillet, V. (2023). Le travail scolaire lycéen hors de la classe. Une analyse de pratiques au croisement des cultures scolaires et juvéniles. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation*, Université Paris Cité, 314p.
- Fassin, D. (dir.). (2022). *La société qui vient*. Editions du Seuil.
- Fingerhut, M. (2000). Le site web de la bibliothèque considéré comme un espace. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 45(3). <http://articles.ircam.fr/textes/Fingerhut00a/>

- Firode, A. (2023). L'épistémologie poppérienne et la question de l'esprit critique dans l'enseignement scientifique. *RDST*, (28), 31-48. <http://journals.openedition.org/rdst/5076> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.5076>
- Fluckiger, C. (2008). L'École à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61.
- Fluckiger, C. (2011). La didactique de l'informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs, *Recherches en Didactiques*, (11), 67-84.
- Fluckiger, C. (2024) La numérisation de la lecture : de l'invention du Web aux IA génératives, comment changent nos modes de lecture. In C. Scheepers (Ed.) *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 181-192). De Boeck.
- Fluckiger, C. & Bart, D. (2012). L'introduction du B2i à l'École primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? *Questions Vives*, 7(17), 71-87.
- Fondation Jean Jaurès (2023). *Enquête sur la mésinformation scientifique des jeunes et leur rapport à la science et au paranormal à l'heure des réseaux sociaux*. <https://www.jean-jaures.org/wp-content/uploads/2023/01/EnqueteTikTok.pdf>
- François, S. (2007). Les fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ? *Agora débats/jeunesse*, (46), 58-68.
- Friedmann, G. (1966). Bilan des recherches sur la télévision. *Télévision et éducation*, (18).
- Fuchs-Gallezot, M. & Bachtold, M. (2023). L'esprit critique dans l'enseignement des sciences : quelles approches ? Quelles prises en charge par la recherche ? Quelles prises en charge scolaires ? *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 28(2), 9-30.
- Galland, O. (2010). Introduction. Une nouvelle classe d'âge ? *Le Télémaque*, 40(1), 5-10.
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse* (4^e éd.). Armand Colin.
- Garnier, P. (2015). L'agency des enfants. Projet scientifique et politique des childhood studies. *Education et Sociétés*, (36), 4.
- Gasse, S. (2024a). Education non formelle. In A. Barthes, J.-M. Lange et C. Chauvigné (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Edition revue et augmentée (pp. 440-444). L'Harmattan.
- Gasse, S. (2024b). Éducation informelle. In A. Barthes, J.-M. Lange et C. Chauvigné (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Edition revue et augmentée (pp. 430-434). L'Harmattan.
- Gauthier, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Unesco, 140 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147570>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.

- Giannoula, E.& Baron, G.-L. (2002). Pratiques familiales de l'informatique versus pratiques scolaires. Représentations de l'informatique chez les élèves d'une classe de CM2. *Sciences et techniques éducatives*, 9(3-4), 437-456.
- Giroux, P.& Freiman, V. (2022). Faire le point sur les compétences du 21^e siècle. *Revue hybride de l'éducation*, 5(2), i-ix. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1371>
- Go, H. L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(12), 77-94.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Éditions de Minuit.
- Goody, J. (1977). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Grimault-Leprince, A. (2023). Apprentissages hors la classe et loisirs à l'ère numérique. Les stratégies des adolescents. *Éducation et Sociétés*, (50)2, 101-122.
- Grimault-Leprince, A., Le Trividis Harrach, L. & Mell, L. (2024). Usages numériques domestiques et réussite scolaire. Le rôle de la socialisation familiale. *Recherches en éducation*, (55) 59-72.
- Guerin-Plantin, C. (1999). *Genèse de l'insertion : L'action publique indéfinie*. Dunod.
- Guigue, M. (2010). Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. *Revue internationale de l'éducation familiale*, (27), 11-16.
- Guillier, B. (2024). *Une famille en celluloid. Étude de la culture matérielle des petites filles des Trente Glorieuses (1946-1976)*. Thèse de doctorat en ethnologie, sous la direction d'Anne Monjaret, École des Hautes Études en Sciences Sociales. En cours.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <http://firstmonday.org/article/view/942/864>
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the Net Generation. *Sociological Inquiry*, 80(1).
- Hasni, A. (2017). Réflexions sur le développement de la pensée critique à l'École : quelles orientations pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences ? *Bulletin du CREAS*, 3, 29-37.
- Havard-Duclos, B. & Pasquier, D. (2023). Les écrans altèrent les relations au sein de la famille et déstabilisent la parentalité. Dans A. Cordier et S. Erhel (dir.), *Les enfants et les écrans : Mythes et Réalités* (pp. 59-73). Retz.
- Havard-Duclos, B. & Pasquier, D. (2018). Faire famille avec internet : Une enquête auprès de mères de milieux populaires. *Enfances Familles Générations*, (31). <https://journals.openedition.org/efg/5527>

- Marro, C. (1993). Sociologie de l'École [Review of the book *Sociologie de l'École*, by M. Duru-Bellat & A. Henriot-Van Zanten]. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 22(2), 209–210.
- IFLA (2019). *Recommandations pour l'accueil des adolescents dans les bibliothèques publiques*. Rapports Professionnels de l'IFLA.
<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ya-guidelines2-fr.pdf>
- Ion, J. (1997). *La Fin des militants ? L'Atelier*.
- Jacob, C. (dir.) (2007). *Lieux de savoir : Espaces et communautés*. Albin Michel.
- Jaffro, L. (2018). Interactions en ligne et concept de confiance. Dans M. Doueihy et J. Domeniucci (dir.), *La confiance à l'ère numérique*. Éditions rue d'Ulm.
- Jeanneret, Y. & Souchier, E. (2005). L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. *Communication & Langages*, 145, 3-15.
- Jehel, S. (2020). La défiance des adolescents vis-à-vis de l'information journalistique dans le contexte de la crise de l'information. Dans S. Jehel et A. Saemmer (dir.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 101-126). Presses de l'ENSSIB.
- Joannidès, R. (2014). *L'écriture électronique des collégiens : Quelles questions pour la didactique du français ?*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de M.-C. Penloup, Université de Rouen. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01113821/document>
- Joshua, S. (2002). La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 115-128), De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives.
- Johsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Presses Universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2014). Chapitre 2. Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Eds.) *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 35-55). De Boeck.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667–696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou alliance ? *Le Français aujourd'hui*, 191, 25-34.
- Juanals, B. (2003). *La culture de l'information : Du livre au numérique*. Hermès.
- Klein, E. (2020). *Le goût du vrai*. Gallimard.

- Kuhn, T. S. (2008/1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Lachance, J. (2019). *La famille connectée : De la surveillance parentale à la déconnexion des enfants*. Éditions Érès.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard.
- Lahire, B. (Éd.). (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Lahire, B. (2023). *Les structures fondamentales des sociétés humaines*. La Découverte.
- Lang B. (1998). L'Informatique : Science, Techniques et Outils. *LexiPraxi 98, journée de réflexion sur le thème « Former des citoyens pour maîtriser la société de l'information*, Paris, Maison de l'Europe, 9 décembre 1998. <http://bat8.inria.fr/~lang/ecrits/ailf/>
- Lange, J.-M. & Barthes, A. (2021). « Éducation à » et « Questions socialement vives » : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, 52, 133-147.
- Lange, J.-M. & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, 85-100.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Édition d'organisation.
- Le Deuff, O. (2016). Humanités digitales et bibliothèques : Des milieux de savoirs en quête de nouvelles compétences. *Revue de l'ENSSIB*, (3). <http://bbf.enssib.fr/consulter/revue-2016-03-005.pdf>
- Lelong, B. & Martin, O. (2004). Présentation. *Réseaux*, 123, 9-21.
- Le Marec, J. (2006). Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation. *Savoirs*, (11), 9-38.
- Le Marec, J. (2021). *Essai sur la bibliothèque : Volonté de savoir et monde commun*. Presses de l'Enssib.
- Le Meur, G. (1993). *Quelle autoformation par l'autodidaxie ?* *Revue Française de Pédagogie*, 102, 35-43.
- Lebeaume, J. (2004). Exploration des acceptions du terme « qualité » pour les élèves de 4ème en technologie et de leurs points de vue. *Didaskalia*, 25, 9-29.
- Levrel, J. (2006). Wikipedia, un dispositif médiatique de publics participants. *Réseaux*, 138, 185-218.
- Lichtenberger Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*, 67, 93-107. DOI : 10.3406/forem.1999.2364

- Liénard, F. (2012). TIC, communication électronique écrite, communautés virtuelles et École. *ELA – Études de linguistique appliquée*, 166, 143-155.
- Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Seuil.
- Liquète, V., Fabre, I. & Gardiès, C. (2010). Faut-il repenser la médiation documentaire ? *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 43-57.
- Malet, R. (2010). École et médiations : regards croisés sur une polysémie. In R. Malet (Ed.), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales* (pp. 9-19). De Boeck.
- Marcoccia, M. (2016). *Analyser la communication numérique écrite*. Armand Colin.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Peter Lang.
- Martinand, J.-L., Reuter, Y. & Lebeaume, J. (2007), Contenus, didactiques, disciplines, formation. *Recherche et Formation*, 55, 107-117.
- MEN (2016). À l'École de l'esprit critique. <https://eduscol.education.fr/document/22168/download>
- Merzeau, L. (2017). Les fake news, miroir grossissant de luttes d'influences. *La Revue des médias, Ina Global*, mis en ligne le 19/05/2017. <https://larevuedesmedias.ina.fr/les-fake-news-miroir-grossissant-de-luttes-dinfluences>
- Mirabail, M. (1990). La culture informatique. *ASTER*, 11, 11-28.
- Morin, E. (2016). La jeunesse a la capacité de prendre des risques. *Diversité*, 184, 20-22.
- Nogry, S. & Grugier, O. (2024). Usages des robots programmables BeeBot en classe. Des objets pour apprendre, des objets à apprendre. In C. Fluckiger, L. Boulc'h, S. Nogry et C. Reffay (Ed.), *Enseigner, apprendre, former à l'informatique : une introduction aux résultats d'un projet de didactique de l'informatique*. Opus, Université Paris Cité.
- OCDE (2012). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012*. Rapport du PISA, OCDE. https://www.oecd.org/fr/publications/cadre-d-evaluation-du-pisa-2012_9789264190559-fr.html
- Octobre, S. (2017). Les temporalités du métier de consommateur culturel. In G. Pronovost et M.-C. Lapointe (Dir.), *Jeunes et génération* (pp. 91-112). Presses de l'Université du Québec.
- Octobre, S. (2018). *Les techno-cultures juvéniles : Du culturel au politique*. L'Harmattan.
- Otlet, P. (1934). *Traité de documentation*. Mundaneum.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. L'Harmattan.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Autrement.

- Pasquinelli, É. & Bronner, G. (Dir.). (2021). *Éduquer à l'esprit critique : Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Rapport du Conseil scientifique de l'Éducation nationale, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extraordinaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. ESF.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du « scripteur » ordinaire*. Didier.
- Penloup, M.-C. (2006). Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 141, 211-222.
- Penloup, M.-C. (2017). Didactique de l'écriture : Le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le Français Aujourd'hui*, 196, 57-70.
- Penloup, M.-C. (2018). Peut-on mobiliser les pratiques hors École de l'écriture numérique ? *In Écrire et rédiger : Comment guider les élèves dans leurs apprentissages* (pp. 134-142). Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_CCEcrire_-notes_experts.pdf
- Penloup, M.-C. & Reuter Y. (2001). Présentation. *Repères*, 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, 3-8.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : l'École face à la précarité familiale*, Paris : PUF, 288 p. ISBN : 978-2-13-081869-4
- Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'École maternelle : Pour une pédagogie de l'écoute*. Scéren/CRDP de Lorraine.
- Péroz, P. (2013). Apprentissage du langage oral à l'École maternelle. Quel modèle ? Prévention de l'illettrisme. *In Les enjeux de l'oral dans nos classes* (Marseille).
- Perrenoud, P. (1995). Curriculum caché : deux paradigmes possibles. In Perrenoud, P. (Ed.), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, chapitre 8. ESF. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_10.html
- Perrenoud, P. (1998). *L'École saisie par les compétences*. Communication présentée au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins », Québec, 9-11 décembre 1998.
- Perret, C. & Massart-Luc, V. (2013). Prendre en compte les pratiques personnelles d'écriture numérique des élèves en lycée professionnel. *Le Français Aujourd'hui*, 183, 105-118.
- Petitjean, A.-M. & Brunel, M. (2018). Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : Quel enseignement de l'écriture littéraire ? *Le Français Aujourd'hui*, 200, 11-18.
- Pharabod, A.-S. (2004). Territoires et seuils de l'intimité familiale : Un regard ethnographique sur les objets multimédias et leurs usages dans quelques foyers franciliens. *Réseaux*, 123, 85-117.

- Poissenot, C. (2019). *Sociologie de la lecture*. Armand Colin.
- Postman, N. (1983). *The disappearance of childhood*. W.H. Allen.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 5(9), 1-6.
- Prensky, M. & Bonrepaux, C. (2008). La pédagogie aux prises avec la Toile : Entretien avec Marc Prensky. *Le Monde de l'éducation*, 368, 34-35.
- Raudin, E. (2016). L'engagement volontaire : Une idée plus moderne que jamais ! *Diversité*, 184, 63-66.
- Ravez, C. (2018). Éducation à la citoyenneté : quoi de neuf ? *Cahiers pédagogiques*, 547, 7.
- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. *Repères*, 23, 9-31.
- Reuter, Y., (2013a). Discipline scolaire. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Eds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 85-89). De Boeck.
- Reuter, Y., (2013b), Forme scolaire. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Eds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 107-111). De Boeck.
- Reuter, Y., (2004). *Analyser la discipline : quelques propositions*. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004.
- Rienzo, S. (2022). *Rencontrer les parents : Malentendus, tensions et ambivalences entre l'École et les familles*. Université de Genève.
- Ritzhaupt, A., Liu, F., Dawson, K. & Barron, A. (2013). Differences in student information and communication technology literacy based on socio-economics status&hnicity, and gender: Evidence of a digital divide in Florida schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(4), 291-307.
- Riva, F. & Riva, J. (2000). La mise en vie des espaces des bibliothèques. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 45(3), 70-77.
- Rochex, J.-Y. (2012). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, 164, 81-85. <http://rfp.revues.org/2135>
- Roegiers, X. (2001). *La Pédagogie de l'intégration*. De Boeck.
- Rogoff, B. (1999). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Romero, M. (2017). Les compétences pour le XXI^e siècle. In M. Romero, B. Lille et A. Patiño (Eds.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (pp. 15-28). PU Québec.

Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences*. L'Harmattan.

Roselli, M. (2011). La bibliothèque, un monde de femmes : Déterminations et conséquences sur la segmentation des publics jeunes dans les bibliothèques. *Réseaux*, 168-169, 133-164.

Roselli, M. & Perrenoud, M. (2010). *Du lecteur à l'usager : Ethnographie d'une bibliothèque universitaire*. Presses Universitaires du Mirail.

Rouet, J.-F. (2016). Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ? *Conférence de consensus Lire, Comprendre, Apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture, Notes des experts*. Cnesco.

Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique : Figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Presses Universitaires de l'Enssib.

Santé Publique France. (2022). *Les compétences psychosociales : État des connaissances scientifiques et théoriques*.

<https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/rapport-synthese/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques>

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.

Serres, M. (2013). *Conférence inaugurale du Programme Paris Nouveaux Mondes, l'Initiative d'excellence du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur « hautes études, Sorbonne, arts et métiers »*. https://www.youtube.com/watch?v=jA_kkTgfapM

Simonnot, B. (2008). Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences documentaires ? In J. Dinet (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^{ème} siècle* (pp. 21-39). Hermès Lavoisier. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00497448/document

Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : Au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du Numérique*, 5, 25-37.

Souchier, E., Candel, É. & Gomez-Meija, G. (2020). *Le numérique comme écriture : Théories et méthodes d'analyse*. Armand Colin.

Spach, M. (2017). *Activités robotiques à l'École primaire et apprentissage de concepts informatiques : Quelle place du scénario pédagogique ? Les limites du co-apprentissage*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité. <https://theses.hal.science/tel-02271924>

Starck, S. & Boancă, I. (2019). Édito - Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent, *Recherches en éducation*, 37. <http://journals.openedition.org/ree/790>

Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé et L. Tanguy (Eds), *Savoirs et compétences* (pp. 175-203). L'Harmattan.

- Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'Énigme de la compétence en éducation* (pp. 61-73). De Boeck.
- Terrail, J.-P. (1997). *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux*. La dispute.
- Tisseron, S. (2000). *Enfants sous influence*. Armand Colin.
- Tremblay, O. (2008). *Prévenir la violence*. Odile Jacob.
- Tricot, A. (2016). Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer ou faciliter l'apprentissage et la pratique de la lecture ? *Conférence de consensus Lire, Comprendre, Apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture, Notes des experts*. Cnesco.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz, coll. Mythes et réalités.
- Tricot, A. (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. *Éducation et Sociétés*, 45, 37-56.
- Unesco-Ifla. (1994). Manifeste de l'Unesco sur la bibliothèque publique. International Federation of Library Associations and Institutions.
<https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/170/1/pl-manifesto-fr.pdf>
- Unicef. (2021). La jeunesse à bonne École ? Consultation nationale des 6/18 ans 2021. Rapport.
- Vandeveld, I. (2023). *Culture numérique et apprentissage scolaire de l'informatique* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Lille.
- Vandeveld, I. & Fluckiger, C. (2020), L'informatique prescrite à l'École primaire. Analyse de programmes, ouvrages d'enseignement et discours institutionnels, *Colloque International Didapro-DidaSTIC 8*, Lille, 5-7 février 2020. <https://hal.univ-lille.fr/hal-02462385v1>
- Vandeveld, I., Fluckiger, C. & Nogry, S. (2022). Resources and textbooks for computer science education in French primary schools. *IARTEM e-journal*, 14 (1).
<https://ojs.bibsys.no/index.php/IARTEM/article/view/954>
- Viennot, L. (1979). *Raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Hermann.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G, Lahire, B. & Thin, B. (1994). *L'École prisonnière de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Volante, L. (2018). *The PISA effect on Global Educational Governance*. Routledge.
- Volante, L. & Fazio, X. (2018). PISA, Policy, and Global Educational Governance. In L. Volante (Ed.) *The PISA effect on Global Educational Governance* (pp. 3-14). Routledge.
- Volckaert-Legrier, O. & Combes, C. (2018). Écrire des SMS : Quels effets sur les modules cognitifs de production ? *L'Année psychologique*, 118, 173-202.

Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language* (A. Kozulin, Trad; éd. 1992). MIT Press.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society : Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>

Wolton, D. (2021, février 15). Une théorie politique de la communication. Blog de Dominique Wolton. <https://hermes.hypotheses.org/4932>

Yonnet, P. (1999). *Travail, loisir : Temps libre et lien social*. Gallimard.

Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres*. Presses Universitaires de Rennes.



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](#)