



HAL
open science

**“ Voilà une compétence difficile à évaluer ”
L’appropriation du dispositif B2i par les enseignants du
primaire**

Cédric Fluckiger, Samuel Seys

► **To cite this version:**

Cédric Fluckiger, Samuel Seys. “ Voilà une compétence difficile à évaluer ” L’appropriation du dispositif B2i par les enseignants du primaire. Colloque INRP “ Le travail enseignant au XXIe siècle ”, Mar 2011, Lyon, France. hal-01613714

HAL Id: hal-01613714

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01613714>

Submitted on 10 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Voilà une compétence difficile à évaluer... » L'appropriation du dispositif B2i par les enseignants du primaire

Cédric FLUCKIGER

Théodile-CIREL, Université Lille 3

Samuel SEYS

Conseiller pédagogique

RÉSUMÉ • Le B2i est étudié ici du point de vue de son appropriation par les enseignants. En l'absence d'instructions sur le *contenu* à enseigner, c'est un dispositif d'évaluation qui sert de référence pour la construction des enseignements. Les enseignants sont contraints de détourner et d'adapter le dispositif B2i tel qu'il est prescrit. Ils doivent ensuite comprendre, interpréter, parfois décomposer les compétences, décider ce qui doit être évalué et à quel niveau de maîtrise doit correspondre chaque compétence. Il apparaît enfin que les objectifs d'évaluation des compétences et ceux de l'enseignement des TIC sont difficilement superposables dans le contexte des classes.

MOTS-CLÉS • B2i, primaire, informatique, compétences, évaluation

Avec les évolutions curriculaires et les recompositions disciplinaires actuelles, l'émergence de nouveaux objets d'enseignements non indexés strictement aux disciplines scolaires, l'apparition des « éducations à... » (Audigier, 2010), la prolifération de dispositifs venant s'ajouter aux programmes (Cautermean & Daunay, 2010) bouleverse certaines formes de travail enseignant (Malet, 2010). C'est le cas, entre autres, du Brevet Informatique et Internet (B2i), certifiant les compétences informatiques des élèves.

Présentes maintenant depuis plusieurs dizaines d'années dans le système scolaire, en tant que domaine d'enseignement ou qu'outil disciplinaire ou transversal (Bruillard & Baron, 2006), les TIC

(Technologies de l'Information et de la Communication) ne se sont pas constituées en discipline scolaire (Baron, 1987), ni même en une « éducation aux TIC ». Cependant, en tant que domaine d'enseignement, l'évolution de l'informatique scolaire a conduit à mettre en avant les savoir-faire instrumentaux (Baron & Bruillard, 2001), accompagnant en cela le mouvement général de reconfiguration des programmes autour des compétences (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). En primaire, la présence des TIC en tant qu'objet d'enseignement se manifeste depuis le début des années 2000 essentiellement par l'existence d'un Brevet de certification des compétences, le B2i.

Ce dispositif a déjà été interrogé par les chercheurs notamment sur sa capacité à conduire les jeunes à l'objectif « d'autonomie » (Cerisier, 2006) ; Devauchelle, 2006) qui est fixé par les textes prescriptifs ou sur les effets d'une logique de compétences. Le point de vue adopté ici est celui de l'appropriation de ce dispositif par les enseignants. En effet, dix ans après la mise en place du B2i, force est de constater que le B2i n'est toujours pas généralisé¹.

Il nous semble qu'au-delà des problèmes socio-organisationnels de la mise en place d'un certificat nécessitant une lourde structure technico-pédagogique (ordinateurs, logiciels spécifiques, carnets d'élèves), la mise en place du B2i et son appropriation par les enseignants posent certains problèmes didactiques. C'est pourquoi nous avons étudié les conséquences sur le travail des enseignants d'un dispositif de certification qui n'est pas appuyé sur un enseignement et ne constitue ni un diplôme ni un curriculum (Baron, 2004).

Cette communication s'appuie à la fois sur l'étude exhaustive des modalités de passation du B2i dans une circonscription du département du Nord, et sur des entretiens semi-directifs avec 6 enseignants de cette circonscription qui, tous, font passer le B2i à leurs élèves². Elle montre qu'en l'absence d'instructions sur le *contenu* à enseigner, c'est en réalité *l'évaluation* qui sert de référence pour la construction, par les enseignants, de leurs enseignements, et qu'ils éprouvent des difficultés à apprécier ce qui doit être considéré comme une compétence acquise, pour des compétences le plus souvent exprimées dans le référentiel en termes très généraux.

¹ Entre autres : Rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif, Mars 2007.

² Il était demandé aux enseignants comment ils évaluaient deux compétences d'apparence simples : « Je sais produire et modifier un texte, une image ou un son » et « Je sais utiliser un mot-clé ou un menu pour faire des recherches ».

Nous montrons dans un premier temps que les enseignants sont contraints de détourner et d'adapter le dispositif B2i tel qu'il est prescrit. Dans un second temps, nous examinons ce que la mise en œuvre d'un tel dispositif implique comme travail spécifique d'appropriation de la part des enseignants. Enfin, nous aborderons quelques conséquences sur les pratiques d'enseignement des TIC, telles que les vivent les enseignants.

1. Du prescrit au réel : l'adaptation du B2i aux contraintes de l'enseignement

Du point de vue de l'activité enseignante, le B2i définit à la fois un objectif (la validation des compétences des élèves), des outils prescrits (un référentiel de compétences réparties dans 5 domaines, des carnets d'élèves, etc.) et des modalités prescrites de passation du B2i et d'utilisation des outils. Dans les textes officiels, il est précisé que tous les enseignants doivent valider progressivement les items constitutifs des compétences qui figurent dans les feuilles de position du B2i, lorsque l'élève estime les avoir acquis. C'est donc à l'initiative de l'élève que la validation doit se faire et l'enseignant ne doit valider qu'à partir du moment où l'élève estime avoir acquis telle ou telle compétence.

La rédaction du B2i corrobore ce principe puisque elle emploie la première personne du singulier : « mon nom », « mon école », « je note mes progrès », etc. De même les 22 compétences commencent par « je ». Nous sommes proches d'une grille d'auto-évaluation qui permettrait une évaluation formative ayant pour but une régulation continue des apprentissages.

Il s'agit donc, dans les textes prescriptifs :

- d'une auto-évaluation par les élèves, validée par l'enseignant ;
- effectuée tout au long de l'année et non par validation finale ;
- qui s'effectue via un « carnet » d'élève, la « feuille de position ».

Or il semble que pour les enseignants, ces prescriptions ne soient pas réalistes dans les conditions d'enseignement.

1.1. Une évaluation par les élèves ?

Non seulement il s'avère délicat de procéder à une évaluation « tout au long des cycles », mais l'idée que les élèves s'auto-évaluent³ repose sur deux présupposés : qu'ils maîtrisent un vocabulaire technique suffisant pour comprendre les compétences demandées ; et qu'ils soient capables

³ La feuille de position « est régulièrement renseignée par l'élève et validée par les enseignants ».

de diagnostiquer leurs savoir-faire correctement. Or les recherches montrent que le plus souvent, les élèves ne disposent pas du vocabulaire technique pour désigner leurs actions ou les objets qu'ils manipulent (Fluckiger, 2008), et les enseignants estiment que les auto-évaluations par les élèves ne sont pas fiables : « pour eux, ils savent tout faire »(BJ), ce qui nécessite non pas une simple « validation » des compétences renseignées, mais « l'observation et le passage individuel pour chaque élève »(BJ). La plupart mettent donc en œuvre une évaluation passant par d'autres biais, certains sollicitant même les parents, leur demandant : « quand ils voient que l'enfant maîtrise quelque chose, de le valider »(JL).

1.2. Une évaluation « tout au long des cycles » ?

Les textes officiels précisent par ailleurs que « la validation ne s'effectue pas en fin de cycle mais tout au long des cycles de l'école primaire »⁴, au fur et à mesure des activités de la classe. Aucun des enseignants rencontrés ne procédait ainsi, et tous expriment les difficultés pratiques rencontrées pour procéder à une telle évaluation au sein de la classe : « il faudrait qu'on soit toujours avec la grille pour dire, à ben tiens, lui, je le vois faire un copier-coller, je valide. C'est très lourd à gérer »(JL). Les autres enseignants éprouvent les mêmes difficultés : « je vais pas valider à chaque fois que je vois un point... tout au long de l'année, j'arrive pas à gérer ça, c'est trop contraignant »(BJ) ; « on essaie donc effectivement de valider ça au fur et à mesure, simplement... Ca, c'est théorique ! En pratique, quand on vient avec 31 gamins sur douze ou treize postes (...) quand il y a les autres qui sont en train de faire leur truc, qui vous appellent aussi etc.. On n'a pas le temps, en même temps de pointer, « Ha oui, lui il sait faire ci, il sait faire ça » »(PB).

Nous reviendrons dans la suite sur cette incompatibilité des rythmes et objectifs de *l'enseignement* et de *l'évaluation*. Toujours est-il que la validation du B2i, dans les faits, s'effectue surtout en fin d'année : « je vais regarder un petit peu comment ils se débrouillent et après, j'atteste à la fin de l'année. En cours d'année, j'ai pas vraiment le temps, il faut que je sois sur le terrain à les aider, je passe de l'un à l'autre »(BJ).

1.3. Le carnet, instrument de l'évaluation

Enfin, les textes officiels prescrivent l'utilisation de « feuilles de position » permettant de noter les compétences acquises et celles qui ne le sont pas : « on est sensés avoir un carnet »(BJ). Cependant, puisque les modalités prévues ne sont pas mises en œuvre, l'outil lui-même est

⁴ CIRCULAIRE N°2005-135 DU 9-9-2005

soit délaissé, soit adapté aux besoins de l'évaluation telle qu'elle s'effectue réellement.

Certains enseignants procèdent à un véritable détournement de l'usage du carnet, afin qu'il réponde à leurs besoins. Par exemple, « je barre les, les compétences qu'il n'a pas acquises. S'il sait copier, coller, en général, ça, ça va. Insérer, s'il a encore des difficultés, ben je vais le mettre, ou je vais barrer. (...) Et si c'est une compétence qu'on a pas travaillée dans l'année, je mets non étudiée. »(BJ). D'autres soulignent les compétences : « on souligne copier et coller. Et c'est seulement quand tout est souligné qu'on a droit de faire le petit machin »(PB).

Mais puisque l'évaluation, en pratique, se déroule le plus souvent en fin de cycle et n'est pas renseignée par l'élève, certains enseignants ont recours à d'autres outils, mieux adaptés à ce mode d'évaluation que le carnet. Notamment, bien des enseignants utilisent un logiciel spécifique qui permet d'évaluer automatiquement les élèves : « j'ai trouvé un petit logiciel, qui permet de valider par des petits exercices, tous les exercices du B2i »(JL). Ces logiciels permettent d'évaluer les nombreuses compétences des élèves de la classe : « il permet de voir rapidement les élèves jusqu'où ils vont aller dans la progression des compétences »(SL), bien que l'on puisse légitimement se poser la question de savoir quel sens a l'évaluation des compétences par un logiciel.

2. Le travail d'appropriation par les enseignants

Il semble que donc que le dispositif du B2i fasse l'objet d'une reconstruction assez radicale par les enseignants dans le contexte de la classe. Au-delà des détournements évoqués plus haut, le B2i définit une liste de compétences, sans que la manière de les enseigner ou évaluer ne soit définie dans les programmes, ni que soit indiqué ce qui doit être considéré comme une compétence acquise, ou le niveau de compétence requis, ou encore si doit être évalué un processus (savoir faire efficacement) ou un résultat (arriver à le faire). Les enseignants doivent donc « se débrouiller » pour comprendre, interpréter puis s'approprier ces compétences avant de définir à partir de quel niveau de maîtrise une compétence doit être considérée comme acquise⁵.

Il importe donc d'analyser et de caractériser ce travail de reconstruction. Il nous semble possible de décomposer ce travail en 4

⁵ Cette absence d'instructions ou de recommandations est d'ailleurs parfois explicitement assumée dans les textes prescriptifs, demandant par exemple aux enseignants de faire preuve « d'invention pédagogique ».

dimensions principales : les enseignants doivent :

- construire le sentiment de leur propre légitimité à évaluer les élèves ;
- interpréter les compétences listées dans le référentiel, et s'appropriier les termes techniques employés ;
- construire une représentation de ce qu'est une compétence, et de comment les évaluer ;
- décomposer les compétences listées en sous-compétences évaluables.

2.1 Construire un sentiment de légitimité

Les compétences testées dans le B2i ne constituant pas une discipline scolaire, les enseignants doivent construire un double sentiment de légitimité : d'une part se sentir légitimes à valider ainsi des compétences pour lesquels ils n'ont parfois pas été formés, qui, d'autre part, ne relèvent pas d'une discipline scolaire, jouissant de ce fait d'une faible légitimité (Fluckiger, 2011)⁶. Alors que les discours médiatiques et même académiques construisent la figure d'élèves « natifs numériques » ou des « New Millenium Learner », censés être plus compétents que leurs parents et enseignants, comment les enseignants gèrent-ils ce double déficit de légitimité, personnelle et du domaine à évaluer ?

Les enseignants interrogés se jugent d'un niveau soit « moyen » en informatique, soit « expert », mais disent utiliser les outils informatiques avec leurs élèves sans crainte particulière, et surtout sans le sentiment qui leur est parfois prêté d'un déficit de compétence par rapport à eux. Ils déclarent rencontrer parfois des élèves très « compétents », « ayant des connaissances quasiment équivalentes aux miennes. Là, dans ma classe, j'ai un fils d'informaticien »(PB), mais jugent l'expérience plutôt positive et permettant un échange : « je l'utilise comme auxiliaire. C'est mon maître assistant »(PB) ; « Ça ne me perturbe pas plus que ça. Je lui dis ben c'est bien, tu vois, t'en connais plus que moi. (...) Si lui sait des choses, il me les apprend, je suis là pour lui apprendre aussi. »(BJ).

C'est davantage dans leur rapport aux compétences référencées dans le B2i que la nécessité de construire un certain sentiment de légitimité transparait : « Maintenant, <rire> je me rends compte que moi-même, la compétence je ne la maîtrise pas forcément, donc... <rire>, ça risque de poser problèmes... Je sais mais... de manière intuitive, pas forcément consciente de ce que je fais...»(BJ). En effet, savoir faire quelque chose, comprendre sa description dans un référentiel et être en mesure de

⁶ Cette faible légitimité transparait non seulement dans le fait que les enseignements ne sont pas pilotés par des savoirs, mais par des compétences, mais aussi que les discours de légitimation invoquent plus volontiers les besoins du « futur citoyen » que ceux de l'élève.

l'évaluer chez un élève nécessitent de la part des enseignants des niveaux de maîtrise bien distincts.

2.2 Interpréter les compétences et s'approprier les termes techniques

Le sentiment de légitimité pour évaluer les compétences est en effet compliqué par le fait que les compétences listées dans le B2i sont parfois délicates à interpréter, comme en témoignent les hésitations des enseignants à qui il est demandé de décrire comment ils évaluent certaines compétences : « ça veut dire quoi... hum... un menu... comment je ferai ? »(JL). Un autre enseignant hésite : « Moi je pense, que si on s'adresse à des enfants, c'est plus, ce serait plus... je mettrais plutôt la forme là dedans. Mais quoique plus loin : je sais modifier la mise en forme... hé, hé, hé... Pour moi, c'est ambivalent... surtout quand on lit la suite des items... créer, produire... donc en plus créer... »(PB).

Même des compétences apparemment assez « simples », laissent place à une interprétation personnelle. Ainsi, la compétence « Je sais produire et modifier un texte, une image ou un son » semble plonger les enseignants dans une certaine perplexité (« Qu'est-ce que produire un texte... vaste question... », PB) et donner lieu à plusieurs interprétations. Une enseignante interprète ainsi la modification : « Modifier un texte ou sa phrase ou ses mots, c'est savoir revenir sur son travail et éventuellement le corriger », puis plus loin semble hésiter : « Modification... je sais pas... en ponctuation ou éventuellement modifier la police ou euh... la taille de caractère »(AJD). « Dans mon idée, ça peut être le corriger, le prolonger... C'est plein de choses modifier un texte. Le mot modifier recoupe plein de choses. Ça peut être modifier la forme, ça peut être modifier le fond. Donc euh... Voilà une compétence qu'elle est difficile à évaluer. Y a pas de sous-items en plus. Ha, ha... Qui a pondu ça qu'on aille lui tirer les oreilles... »(PB)

Les enseignants concluent donc très souvent que le référentiel laisse place à interprétation : « Tout dépend ce que le maître va lui déterminer comme « modifier »(PB) ; « après, il y a plusieurs interprétations, il y a faire glisser de Google directement sur son texte ou si c'est faire glisser à droite ou à gauche, ou la mettre dans la meilleure position sur la page »(FM) et avouent des hésitations (« j'ai hésité pour savoir ce que ça voulait dire. », FM).

Le lexique utilisé pour décrire ces compétences n'étant pas univoque pour les enseignants, une place étant laissée à une interprétation personnelle plus ou moins éloignée de l'idée originelle des concepteurs,

on peut se poser la question du sens d'une évaluation de compétences que, très probablement, concepteurs, enseignants et élèves n'interprètent pas de la même façon.

2.3 Comprendre ce qu'est une compétence : l'évaluation d'un produit ou d'une production ?

Les textes institutionnels, au-delà du seul B2i, tout en soulignant la nécessité de dispenser « à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée » des TIC⁷, font référence quasi exclusivement à des compétences. Or c'est bien cet « ensemble structuré de compétences » (Cerisier, 2006) qui tient lieu de programme scolaire : au cycle 2, « Les élèves commencent à acquérir les compétences constitutives du brevet informatique et internet (B2i) »⁸, et au cycle 3, « Le programme (...) est organisé selon cinq domaines déclinés dans les textes réglementaires définissant le B2i ».

Cette prégnance de la notion de compétence dans le dispositif nécessite une double appropriation par les enseignants, qui doivent en saisir la finalité (pour quoi évaluer les compétences) et les modalités (comment les évaluer). Sans revenir sur l'ensemble des problèmes d'évaluation des compétences en contexte scolaire (Tardif, 2009), notons que plusieurs ambiguïtés demeurent, notamment :

- sur la distinction entre savoir-faire éventuellement tacite et compétences langagières associées⁹ (« Une compétence, c'est... un savoir-faire, précis, défini ; Ou alors euh..., ou comprendre, mettre des mots sur quelque chose, sur un contenu », JL) ;
- sur la distinction entre l'évaluation des *performances* (Daunay, 2008 ; Reuter, 2011) ou du *faire* des élèves (« un comportement observable ou une attitude... Observable par rapport à la grille d'évaluation par exemple », AJD). et celle des produits de leur activité: « en fin de séance, il y a un produit réalisé donc... qui peut être... imprimable, imprimé » (AJD).

Les enseignants entendent généralement l'évaluation des compétences comme celle de *l'activité observable* des élèves : dans cette conception, il ne s'agirait donc pas uniquement de vérifier que l'élève *arrive* à un résultat, mais d'évaluer *la manière* dont il y arrive : « la compétence serait validée, si l'enfant... agit, avec ce que j'appellerai,

⁷ Circulaire n°2005-135 du 9-9-2005

⁸ Programmes de 2008

⁹ On sait l'importance des savoir-faire tacites dans l'apprentissage de l'ordinateur et d'Internet, voir Lelong (2002).

entre guillemets, la procédure experte, donc la plus rapide ou la plus simple »(AJD). D'autres enseignants estiment au contraire que c'est le résultat qui permet d'attester la compétence : « cette compétence là, elle aboutit à dire je suis capable de faire quelque chose sur un document, bon. A la limite, qu'on le fasse avec copier-coller ou insérer, on a réussi à le faire »(SL).

Mais l'observation des élèves *pendant* le temps de l'activité s'avère délicate, pour les problèmes de temps évoqués plus haut, et qui rendent difficile une évaluation tout au long de l'année : « l'idéal, ce serait d'être derrière, chaque élève et de voir comment il procède lors de son activité. (...) pour voir chaque élève, ça demande énormément de temps »(AJD). De fait, c'est bien souvent la production plus que le processus qui fait l'objet d'une évaluation par l'enseignant : « chaque élève avait sa production qui était enregistrée. Donc l'évaluation c'est (...) on constate vraiment si ça a été fait ou pas. »(SL).

Les enseignants sont conscients de ne pas se conformer aux instructions officielles. En début d'entretien, ils décrivent des pratiques conformes aux prescriptions. Ainsi, BJ déclare procéder à l'évaluation « l'observation, tout au long de l'année, par rapport au traitement de texte par exemple, parce que j'en fais à peu près tout au long de l'année, donc là je sais... je vois le niveau des enfants », puis décrit les difficultés et avoue finalement des pratiques éloignées de l'esprit et de la lettre des IO : « on a pas le temps, c'est pas possible. Donc je valide en fonction du résultat faute de temps ». Il reste un sentiment d'insatisfaction face à un dispositif unanimement jugé très couteux en temps : « l'évaluation, je pense, est lourde et contraignante »(AJD) et une certaine frustration : « j'aurais aimé pouvoir valider l'acquisition des sons, ce que j'ai essayé, c'est extrêmement lourd à gérer »(JL).

2.4 Décomposer les compétences

Un dernier travail des enseignants apparaît nécessaire pour qu'ils soient en mesure d'évaluer les compétences du B2i. En effet, bien des compétences listées recouvrent, aux yeux des enseignants, des aspects très différents : « pour moi, produire et modifier ce n'est pas du tout la même chose (...) modifier un texte ou sa phrase ou ses mots, c'est savoir revenir sur son travail et éventuellement le corriger. Donc pour moi ce sont des choses différentes »(AJD).

Certains enseignants décident alors de n'évaluer que l'un des aspects : « il faudrait que je fasse normalement deux compétences, en fait je n'évalue que produire »(JL) ; « faut la scinder cette évaluation, surtout la

3.4, parce qu'il y a tellement d'actions à faire, couper, copier, coller »(FM)

D'autres choisissent de ne pas décomposer : « je valide globalement moi. Copier, coller, couper, bon, effectivement, bon. C'est vrai que la fonction insérer, elle est différente aussi, bon. Mais avec copier, coller, on peut très bien insérer... L'un dans l'autre ça sert à faire la même chose »(SL).

Se retrouve ici l'ambiguïté, discutée plus haut, sur la nature des compétences à évaluer : les compétences énoncées étant assez générales, certaines nécessitent de nombreuses manipulations, laissant les enseignants devant la question de savoir s'ils doivent évaluer chacune de ces manipulations ou procéder à une évaluation globale : « il y a trop de choses dans cette compétence. (...), c'est plein de manipulations différentes, alors est-ce qu'un enfant va pouvoir réaliser les six actions, d'un coup ? »(AJD).

3. Quelques conséquences sur la pratique enseignante

En l'absence, dans les programmes, de toute référence à des savoirs, concepts, ou notions informatiques (Baron, 2004 ; Fluckiger, 2011), c'est l'évaluation des compétences qui définit le contenu à enseigner, et les enseignants ont recours à une définition tautologique de la compétence : une compétence, c'est ce que le B2i demande de valider.

Pourtant, à écouter les enseignants, le B2i ne se résume pas à une *évaluation* des compétences, puisqu'il faut bien les enseigner avant de les évaluer. Il peut dès lors sembler paradoxal que, bien que le contenu d'enseignement soit défini par l'évaluation, les contraintes de la classe obligent les enseignants à découpler évaluation et enseignement des compétences. Trois raisons majeures apparaissent :

- les logiques de temporalité de l'évaluation s'accordent mal avec l'attention nécessaire aux élèves en train de travailler (« on passe son temps à cocher et pendant ce temps là, on n'est pas là pour les aider et les soutenir »(JL) ; « faudrait rester avec lui tout au moins cinq minutes, et puis fixer réellement l'enfant... pendant ce temps là, je ne peux pas m'occuper des autres »(FM) ;
- les logiques pédagogiques de l'enseignement et de l'évaluation ne se superposent pas, en effet l'ordinateur doit rester un outil au service de l'apprentissage d'autres matières :), et certains enseignants font la distinction entre l'évaluation B2i et la leur « je la validerai quand même, mais je la validerai comme étant à améliorer, encore à travailler. Elle sera validée, on va dire euh... stricto sensu, je vais dire, oui, il sait le

faire, (...) ça c'est au niveau B2i, mais moi, au niveau de l'évaluation que je fais de l'enfant, j'ai considéré que je dois trouver le moyen qu'il ait une manière plus efficiente de faire. Mais je validerai quand même sa compétence sur le livret B2i »(PB) ;

- les logiques d'usage des TIC en tant qu'outil disciplinaire ou transversal ne coïncident pas avec les logiques propres à l'usage des TIC en tant que domaine d'apprentissage : « ces compétences là ne correspondaient pas du tout à mes objectifs de séquences »(AJD).

Conclusion

Les évolutions actuelles vers une logique de compétences conduisent à des évolutions importantes dans le travail enseignant, dont la mise en œuvre du B2i illustre quelques aspects :

- les compétences, telles qu'elles sont appelées à être évaluées par les enseignants font l'objet (au moins) d'une triple construction : construction dans les prescriptions officielles d'une part, construction par les enseignants lors de la conception de la tâche demandée (que demander à l'élève pour que je puisse attester de cette compétence, à partir de quel niveau de maîtrise une compétence doit-elle être validée), construction par les élèves enfin qui effectuent les tâches demandées par les enseignants ;
- des tensions apparaissent entre les objectifs d'évaluation des compétences et ceux de l'enseignement, exacerbées par le fait que les contenus d'enseignement ne sont plus définis que par les compétences à évaluer ;
- la nécessité d'un travail d'appropriation par les enseignants, qui doivent assimiler les compétences proposées dans le référentiel, construire des scénarios pédagogiques permettant aux élèves de les construire tout en permettant aux enseignants de les évaluer.

Cédric FLUCKIGER

cedric.fluckiger@univ-lille3.fr

Samuel SEYS

samuelseys@ac-lille.fr

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F. (2010). Curriculum, disciplines scolaires, "éducation à...", in F. Chapron et E. Delamotte (dir.) *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne, Presses de l'ENSIB, p. 244-253.
- AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N. (2008). *Compétences et contenus, les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck.
- BARON G.-L. (1987). *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire*, Thèse de doctorat, Paris.
- BARON G.-L. (2004). Jeunes, TIC et école, questions de compétences, *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°49, p. 87-89.
- BARON G.-L. et BRUILLARD E. (2001) Une didactique de l'informatique?, *Revue française de Pédagogie*, Vol., n°135, p. 163-172.
- BRUILLARD E. et BARON G.-L. (2006). Usages en milieu scolaire: caractérisation, observation et évaluation, in GRANBASTIEN M. et LABAT J.-M. (dir.) *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Paris, Lavoisier, p. 269-284.
- CAUTERMEAN M.-D. et DAUNAY B. (2010), La jungle des dispositifs, *Recherches*, Vol.52.
- CERISIER J.-F. (2006). La nature du B2i lui permet-elle d'atteindre ses objectifs?, *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, Vol.55, p.
- DAUNAY B. (2008), Performances et apprentissages disciplinaires, *Les cahiers Théodile*, Vol.8, p. 7-23.
- DEVAUCHELLE B. (2006). Comprendre cinq années de mise en place du B2i: mots et maux, *Dossiers de l'ingénierie éducative*, Vol.55, p. 2-7.
- FLUCKIGER C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, Vol.163, p. 51-61.
- FLUCKIGER C. (2011). La didactique de l'informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs, *Recherches en Didactiques - Les Cahiers Théodile*, Vol., n°11
- MALET R. (2010). *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck.
- LELONG B (2002).Savoir-faire technique et lien social. L'apprentissage d'Internet comme incorporation et autonomisation, *Raisons pratiques*, Vol.8, p. 265-292.
- REUTER Y. (2011). A propos de la notion de performance en didactique, *Recherches en Didactiques - Les Cahiers Théodile*, Vol.11.
- TARDIF J. (2009), *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chenière Education.