L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ?

The introduction of B2i in primary school: assessing skills outside of a discipline?

Cédric Fluckiger et Daniel Bart

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1006>

DOI : 10.4000/questionsvives.1006

ISBN : 978-2-8218-1394-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Pagination : 71-87

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Cédric Fluckiger et Daniel Bart, « L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°17 | 2012, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1006> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1006

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ?

The introduction of B2i in primary school: assessing skills outside of a discipline?

Cédric Fluckiger et Daniel Bart

Introduction

- ¹ En France, les Instructions Officielles de 2008¹ relatives aux programmes d'enseignement en cycle 2 (GS-CP-CE1) formulent ainsi les contenus d'enseignement en matière de Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) : « les élèves commencent à acquérir les compétences constitutives du brevet informatique et internet (B2i) ». De même, ces Instructions précisent que pour le cycle 3 suivant (CE2-CM1-CM2), le programme « est organisé selon cinq domaines² déclinés dans les textes réglementaires définissant le B2i ». Ainsi, ce qui est affirmé pour l'école primaire, et que l'on retrouve dans les textes officiels de l'enseignement secondaire, c'est non seulement que la formation des élèves aux TIC est instituée par un *dispositif d'évaluation* des compétences, le B2i, mais également que les *contenus d'enseignement* que les enseignants devraient mettre en œuvre sont définis non par un « programme » disciplinaire, mais par ce même dispositif d'évaluation.
- ² L'objectif de cet article est de discuter, d'un point de vue didactique, de cette démarche consistant à définir des contenus d'enseignement, hors du cadre structurant d'une discipline scolaire³, par un dispositif d'évaluation des compétences. En effet, si ce dispositif a déjà été interrogé par les chercheurs, notamment sur sa capacité à conduire les jeunes à l'objectif affiché « d'autonomie » (Cerisier, 2006 ; Devauchelle, 2006) ou sur la logique même d'un enseignement piloté par les compétences, si les nombreux problèmes socio-organisationnels, découlant de la mise en place de ce certificat nécessitant une

lourde structure technico-pédagogiques, sont bien connus, les problèmes spécifiquement didactiques que posent son introduction et sa généralisation depuis 2006 sont en revanche moins étudiés. Or, même lorsque sont surmontées les – non négligeables – difficultés matérielles, se posent des questions spécifiquement didactiques : à partir de quel niveau de maîtrise telle compétence doit-elle être considérée comme acquise ; doit-on évaluer un processus (la manière d'arriver à un résultat) ou un produit (le résultat de l'activité) ; comment, concrètement, évaluer une compétence au cours d'une séance d'enseignement d'un autre contenu disciplinaire ; etc. ?

- 3 Comme le notent Cauterman et Daunay (2010), la multiplication de tels « dispositifs transversaux » modifie les tâches des enseignants. La mise en place du dispositif du B2i doit en effet être traduite des instructions officielles dans les pratiques effectives de classe. C'est à ce processus que nous nous intéressons ici, en cherchant à décrire les *effets* sur le travail enseignant des principes énoncés dans les textes officiels régissant ce dispositif. Ces effets peuvent être envisagés à deux niveaux : dans les *pratiques* enseignantes, mais aussi dans les *conceptions* que se font les enseignants de ce dispositif et des enseignements qui lui sont ainsi officiellement associés.
- 4 En nous appuyant sur l'analyse d'une série d'entretiens réalisés auprès d'enseignants du primaire, nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse à ces interrogations. Nous montrerons notamment comment les enseignants s'emparent du dispositif B2i, les difficultés qu'ils éprouvent à le mettre concrètement en œuvre et à articuler à leurs pratiques de classe l'évaluation telle qu'elle est demandée par les textes réglementaires qui le régissent.
- 5 Après avoir précisé le cadre théorique et méthodologique de notre recherche (partie 1), nous nous intéresserons donc à la manière dont s'organise, chez les enseignants interviewés, une conception de la démarche de validation des compétences du B2i (partie 2). Nous tenterons ensuite de montrer comment certains principes de cette évaluation, qui nous semblent parfois receler des contradictions internes, génèrent à leur tour des tensions dans les pratiques enseignantes (partie 3). En conclusion, nous reviendrons sur les effets spécifiques de ce dispositif, c'est-à-dire qui découlent de certains principes et certaines contradictions propres au B2i et à la nature des compétences visées. Plus généralement, nous inscrirons l'introduction du B2i dans un mouvement général de reconfiguration des programmes scolaires autour des compétences et de leur évaluation par les enseignants (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). Ainsi, nous verrons en quoi les résultats de ces travaux de recherche sur le B2i peuvent également constituer des sources pertinentes de questionnements et de réflexion sur les évolutions scolaires actuelles.

1. La problématique et la démarche de recherche

- 6 Les textes officiels relatifs au B2i sont structurés autour de trois éléments essentiels :
 - un objectif fixé, à savoir la validation de compétences d'élèves présentées comme décisives pour leur future vie professionnelle et citoyenne ;
 - des outils prescrits avec plus spécifiquement un référentiel de compétences réparties dans cinq domaines principaux, des « feuilles de position » pour chaque élève, etc. ;
 - des modalités demandées de passation du B2i et d'utilisation de ces outils avec notamment les trois niveaux de maîtrise prévus (école, collège et lycée).

- 7 Il est ainsi précisé que l'attestation des compétences constitutives du B2i est susceptible d'être mise en œuvre dans le cadre des différents enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires en vigueur dans le primaire et le secondaire, « lors d'activités intégrant les TIC dans le cadre de l'enseignement scolaire »⁴. De plus, cette validation des compétences doit, selon les textes, être faite tout au long de l'année (et non lors d'une évaluation finale), au fur et à mesure que les élèves estiment les avoir acquises dans leurs usages au sein des différentes matières scolaires. Il s'agit donc d'une auto-évaluation par les élèves, validée par l'enseignant. La feuille de position du B2i est d'ailleurs rédigée à la première personne du singulier : « Mon nom », « Mon école », « Je note mes progrès », etc. De même, les 22 compétences du référentiel sont rédigées sous la forme « Je sais... » ou « Je trouve... ».
- 8 L'objet, les modalités concrètes, et les visées de l'évaluation exigée par le B2i sont cependant peu explicités par ces textes prescriptifs. Ainsi, le BO du 20 juillet 2006 spécifie certes que « la liste des connaissances, capacités et attitudes faisant l'objet d'une feuille de position élève sera publiée dans la circulaire de mise en œuvre de cet arrêté ». Pour autant, seules des capacités génériques relatives aux cinq domaines sont quelque peu précisées dans les instructions suivantes⁵. En définitive, c'est bien principalement la feuille de position⁶ définissant une liste de 22 « compétences » qui permettrait de saisir le « contenu » du B2i. Si les enseignants disposent donc d'une liste de compétences, exprimées en termes très génériques (« Je sais utiliser les fonctions copier, couper, coller, insérer, glisser, déposer. »), les approches possibles de leur enseignement ou de leur évaluation ne sont nulle part abordées dans les programmes. Par exemple, ne sont explicités nulle part le niveau de maîtrise requis à chaque niveau scolaire, le type de situations pédagogiques adaptées à cette évaluation (activités « ordinaires » ou nouvelles, situations complexes, etc.), la distinction entre le fait d'évaluer un processus (savoir-faire efficacement ce qui est demandé) ou un résultat (arriver à le faire) ou encore le type d'indicateurs pouvant être pertinents pour évaluer une compétence telle que « Je sais repérer les informations affichées à l'écran ». Les enseignants doivent en conséquence « se débrouiller » pour comprendre et interpréter ces compétences (Fluckiger & Seys, 2011). C'est à eux que revient la tâche de construire une représentation de ce que sont ces compétences et de comment parvenir à les évaluer.
- 9 D'un point de vue didactique, cette tâche nous semble particulièrement délicate à mettre en œuvre. En effet, le B2i peut être caractérisé non seulement par son absence de références à des contenus organisés au regard d'une discipline scolaire (savoirs, compétences, etc.)⁷, mais aussi par une mise en œuvre prescrite de celui-ci dans le cadre d'activités d'enseignement non spécifiquement dédiées aux TIC. Ce caractère non disciplinaire pose question, car les recherches en didactiques (Delcambre, 2007) ont montré combien les pratiques d'évaluation scolaires sont contraintes par les configurations disciplinaires (est notamment évalué ce qui, de la discipline scolaire fait partie du programme et est valorisé...) et combien, en retour, l'évaluation contraint les objets d'enseignement (spécification des contenus de savoirs, des dispositifs d'enseignement, de la matérialité des productions des élèves, de la temporalité du travail de l'enseignant...). On peut donc se demander ce qu'il advient d'un tel fonctionnement lorsque, en l'espèce, les enseignants ne disposent que de finalités à évaluer, censées être acquises hors d'un enseignement disciplinaire spécifique. Le B2i, nous semble par conséquent à la fois constituer un dispositif spécifique dont il convient d'étudier les effets

particuliers, et un dispositif malgré tout emblématique des évolutions curriculaires actuelles et de la prégnance de la notion de compétence en éducation.

- 10 Dans la perspective théorique ouverte par les travaux autour du concept de *conscience disciplinaire*⁸ (Reuter, 2007b), se pose la question, pour un tel dispositif, de la manière dont les acteurs du système éducatif, ici plus particulièrement les enseignants qui ont la charge de procéder à cette évaluation, re-construisent ces contenus d'enseignement et leur évaluation (c'est-à-dire se forgent une représentation de leurs finalités, des moyens à mettre en œuvre pour que les élèves les acquièrent, etc.). En d'autres termes, de la même manière que les enseignants construisent ce que Reuter a désigné par le concept de *conscience disciplinaire*, ils doivent, dans le cas d'un dispositif non adossé explicitement à une discipline spécifique, construire un ensemble structuré et cohérent de représentations constituant une forme de « conscience » de ce dispositif. Par « construire une représentation » de ce qu'est une compétence et de ses modalités possibles d'évaluation, nous entendons, dans la perspective théorique ouverte par Reuter, un processus qui opère à plusieurs niveaux. Il s'agit en effet selon nous, pour les enseignants :
 - d'asseoir leur légitimité professionnelle à évaluer les élèves et de légitimer ou non l'auto-évaluation des élèves ;
 - d'interpréter et de traduire les compétences énoncées dans le référentiel en des termes opératoires ;
 - de décider, peut-être provisoirement, si l'objet de l'évaluation est un processus ou un produit de l'activité des élèves ;
 - de construire l'articulation entre les savoirs et savoir-faire constituant les compétences ;
 - de relier des activités didactiques impliquant des TIC avec des finalités de formation des élèves plus ou moins lointaines (visées « disciplinaires », sociales, professionnelles,...) ;
 - de conduire des activités pédagogiques soumises à des logiques en tension : enseigner et/ou évaluer, appréhender les TIC comme outils et/ou objets d'apprentissage.
- 11 Or, comme nous le verrons, la construction de ces différentes dimensions, leur actualisation et leurs mises en relation s'avèrent plus ou moins complexes pour les enseignants.
- 12 Pour en rendre compte, nous nous appuieront principalement sur la confrontation du corpus d'instructions officielles instituant l'évaluation des compétences du B2i et plus largement des contenus d'enseignement liés aux TIC avec l'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs menés avec six enseignants de primaire d'une même circonscription du Nord. Ils ont été choisis dans six des neuf écoles de la circonscription par le fait qu'il s'agit d'enseignants confirmés⁹, qui se jugent d'un niveau soit moyen soit « expert » en informatique. En outre, tous avaient mis en œuvre l'évaluation des compétences du B2i et estimaient se trouver dans des conditions matérielles adéquates pour le faire, bien que les écoles soient diversement investies dans l'usage des TIC et qu'elles soient plus ou moins bien dotées. Ils enseignent en classe de CE2 à CM2. L'entretien portait sur leurs conceptions des compétences à évaluer, leur sentiment de légitimité à évaluer ces compétences et sur la mise en œuvre pratique de l'évaluation.

2. Construire une représentation des compétences et de leur évaluation ?

- 13 Nous avons indiqué que les instructions officielles spécifiaient très peu les compétences à évaluer et leurs modalités d'évaluation. Mais la notion même de *compétence* n'est jamais explicitée non plus dans ces textes. Il s'agit en quelques sortes d'une définition tautologique des compétences : le B2i évalue des compétences, ces dernières étant définies comme ce qui est évalué par le B2i. Pourtant, pour évaluer les compétences du B2i, un problème majeur se pose aux enseignants : celui de construire une représentation de ce qui doit faire l'objet de l'évaluation, c'est-à-dire de ce qu'est une compétence.
- 14 Le premier *effet* de la mise en place du B2i sur le travail des enseignants est en conséquence de les contraindre à construire un ensemble plus ou moins articulé de représentations, explicites ou non, de ces compétences, portant sur leur légitimité à les évaluer, la nature des compétences à évaluer ou encore leurs finalités.

2.1. Une double légitimité à évaluer incertaine pour les enseignants

- 15 Le fonctionnement attendu du B2i suppose que les élèves soumettent à la validation de leur enseignant les compétences qu'ils considèrent eux-mêmes maîtriser. Cette démarche requiert donc, de la part des enseignants, un double processus de construction d'une légitimité à évaluer au regard des compétences listées dans le référentiel : ils doivent non seulement construire leur propre légitimité professionnelle à valider (ou non) les compétences des élèves, mais ils doivent en outre reconnaître comme légitime l'auto-évaluation de ces derniers.

2.1.1. La faible légitimité des élèves perçue par les enseignants

- 16 L'analyse des entretiens réalisés montre que les enseignants tendent à estimer que cette auto-évaluation préconisée par le dispositif B2i est peu fiable : « pour eux (les élèves), ils savent tout faire. » (BJ¹⁰). Le principe de l'auto-évaluation suppose en effet que les élèves soient en mesure de diagnostiquer correctement leurs propres savoir-faire, qu'ils comprennent les compétences listées dans le B2i et qu'ils puissent mettre en relation ces deux séries d'éléments. Le B2i repose donc sur un modèle implicite de la compétence dans lequel il est possible de comprendre suffisamment une compétence énoncée dans un référentiel pour savoir qu'on ne la possède pas. Ou, en d'autres termes, l'évaluation des compétences du B2i suppose des compétences langagières préexistantes chez les évalués. Or les recherches mettent en évidence que les élèves font le plus souvent preuve d'un déficit de compréhension et de verbalisation, y compris lorsqu'ils disposent de savoir-faire opératoires, et ne disposent pas du vocabulaire technique pour désigner les objets qu'ils manipulent et leurs actions (Fluckiger, 2008).
- 17 Ce déficit semble empiriquement confirmé par le fait que les enseignants s'appuient moins sur un auto-diagnostic, dont l'expérience leur montre la fragilité, que sur une validation immédiate des compétences de leurs élèves voire, pour l'un d'entre eux, sur une demande faite aux parents d'attester des compétences de leurs enfants (« quand ils voient que l'enfant maîtrise quelque chose, de le valider. » (JL)).

2.1.2. Une légitimité enseignante fragile

- 18 Concernant leur propre légitimité à évaluer les compétences de leurs élèves, les enseignants rencontrés semblent ne pas craindre de « déficit » de connaissances et savoir-faire. Leurs propos vont donc à l'encontre des discours de sens commun qui prêtent parfois aux enseignants la crainte d'être moins performants que les élèves en matière de TIC. Se qualifiant eux-mêmes d'un niveau soit « moyen », soit « expert »¹¹, ils estiment leur niveau généralement supérieur à celui de leurs élèves : « ils se débrouillent peut-être pas aussi bien qu'un adulte... pas aussi bien qu'un adulte formé » (PB). Pour autant, certains élèves peuvent être jugés très compétents avec « des connaissances quasiment équivalentes aux miennes. Là, dans ma classe, j'ai un fils d'informaticien. » (PB). La présence de tels élèves semble néanmoins plus constituer une opportunité qu'une mise en difficulté pour ces enseignants : « 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). Il est probable que cette propension à s'appuyer sur les connaissances antérieures de certains élèves soit liée au fait que tous les enseignants sont expérimentés.
- 19 Mais, si les enseignants interviewés n'estiment pas que leur niveau de compétences soit un obstacle majeur à la démarche de validation prévue par le B2i, celle-ci ne semble pas, pour autant, aller de soi. Ils expriment en effet le fait qu'il est très différent de disposer de connaissances, d'être capable de mettre en œuvre une procédure ou une activité efficace et d'être en mesure de procéder à leur évaluation chez les élèves : « Maintenant, (rire) je me rends compte que moi-même, la compétence je ne la maîtrise pas forcément, donc... (...) Je sais mais... de manière intuitive, pas forcément consciente de ce que je fais... » (BJ). Plus qu'un défaut de maîtrise des savoir-faire, c'est plutôt la tâche spécifique de repérage et d'évaluation de ces derniers qui pose des problèmes de légitimité aux enseignants interrogés. En effet, savoir faire quelque chose, comprendre sa description dans un référentiel ou encore être en mesure d'en rendre compte chez un élève supposent de la part des enseignants, des niveaux de connaissances ou de compétences bien distincts.
- 20 Or ces compétences ont la caractéristique de ne pas être référées à une discipline scolaire unique, et donc à un cadre permettant aux enseignants de se faire une représentation claire de leurs relations aux espaces théoriques, de leur fonctionnement pédagogique-didactique, de leurs finalités ou de leurs effets attendus (voir Lahanier-Reuter & Reuter, 2004). La légitimité des enseignants à évaluer ces compétences ne peut donc émaner ici de leur maîtrise de savoirs disciplinaires d'enseignement. Or, si Baron (2004) faisait remarquer que l'introduction du B2i ne s'était pas accompagnée à l'époque de dispositifs spécifiques de formation pour les enseignants, leur mise en place semble encore actuellement relativement « sommaire ». Les textes officiels précisent désormais que « l'obtention du C2i niveau 1 sera à terme exigée de tous les étudiants entrant à l'IUFM. Celui-ci amènera les professeurs stagiaires au niveau 2 du C2i, c'est-à-dire à la capacité d'utiliser les TIC dans leur pratique pédagogique »¹². Si le C2i niveau 2 enseignant (C2i2e) comprend certes trois éléments concernant la mise en place de « démarches d'évaluation », dont « Identifier les compétences des référentiels »¹³, il est y surtout question d'une certification des compétences d'usage des futurs enseignants. Nous reviendrons plus loin sur la confusion qu'entretiennent les textes officiels entre les TIC entendus comme moyen d'enseignement disciplinaire ou transversal et les TIC comme

objet des apprentissages des élèves, ainsi que sur les conséquences de cette confusion sur les pratiques d'enseignement.

2.2. Interpréter les compétences

- 21 Construire une forme de *conscience* propre au dispositif du B2i, c'est aussi construire des représentations des compétences à évaluer. Or la simple interprétation des compétences telles qu'elles sont formulées dans le référentiel n'est pas sans poser problèmes, même aux enseignants confirmés : « ça veut dire quoi... hum... un menu... comment je ferais ? » (JL). Même des compétences d'apparence élémentaire peuvent laisser une grande place à l'interprétation personnelle. Ainsi, la compétence « Je sais produire et modifier un texte, une image ou un son » ne semble pas univoque pour les enseignants : une enseignante estime que « modifier un texte ou sa phrase ou ses mots, c'est savoir revenir sur son travail et éventuellement le corriger », puis plus loin elle semble hésiter : « modification... Je ne sais pas... en ponctuation ou éventuellement modifier la police ou euh... la taille de caractère » (AJD). Un autre enseignant partage ces interrogations : « 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 pondé ça qu'on aille lui tirer les oreilles... » (PB). Les enseignants concluent d'ailleurs très souvent qu'il est nécessaire d'interpréter les compétences du B2i : « 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).
- 22 Bien des compétences listées recouvrent, aux yeux des enseignants, des aspects très différents, les conduisant soit à scinder l'évaluation (« 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), soit à évaluer « globalement » : « 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).
- 23 Cette nécessité d'interprétation personnelle des compétences a des conséquences sur les pratiques d'évaluation. Des enseignants qui disaient n'avoir pas de soucis à évaluer les compétences se trouvent embarrassés lorsqu'il leur est demandé de décrire leurs procédures d'évaluation : « 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). Ces difficultés concrètes, rencontrées par les enseignants, conduisent conséquemment à s'interroger sur la proximité entre les compétences telles qu'elles ont été pensées originellement et telles qu'elles sont reconstruites par les enseignants, et donc sur l'équivalence des B2i obtenus dans des contextes pédagogiques différents.

2.3. Une évaluation oscillant entre processus et produit de l'activité des élèves

- 24 Interpréter les compétences et comprendre le vocabulaire n'épuisent pour autant pas la question des conceptions que les enseignants élaborent pour déterminer si les élèves ont atteint un niveau de maîtrise suffisant pour valider telle compétence. Encore faut-il que les enseignants fassent la distinction entre l'évaluation des performances, entendues comme le « faire » des élèves (Daunay, 2008 ; Reuter, 2011), et celle des produits de leur activité. Les discours enseignants révèlent cette ambivalence, les enseignants évoquant tantôt « un comportement observable ou une attitude... Observable par rapport à la grille d'évaluation par exemple » (AJD), tantôt un produit : « en fin de séance, il y a un produit réalisé donc... qui peut être... imprimable, imprimé » (AJD).
- 25 Les instructions précisent certes que les compétences doivent être attestées « dans des situations concrètes », entendues comme des situations d'enseignement dans laquelle les outils dont on atteste la maîtrise sont « des outils au service des diverses activités scolaires »¹⁴. Ce qui pose à son tour toute une série de problèmes. Cela suppose par exemple que les usages soient similaires, voire transposables dans les différents contextes disciplinaires ; que l'usage du traitement de texte est fondamentalement le même en français et en géographie. Or les recherches indiquent plutôt chez les élèves des savoir-faire locaux, contextualisés, que des compétences transversales (Fluckiger & Bruillard, 2010).
- 26 En outre, l'observation en situation ne donne accès qu'à ce que font les acteurs observés. On peut dès lors attester qu'ils possèdent au moins les compétences pour faire ce qu'ils font. Mais qu'en est-il de ce qu'ils ne font pas ? Ne le font-ils pas parce qu'ils ne savent pas le faire, parce qu'ils n'en éprouvent pas le besoin dans la situation observée ou parce qu'ils ont d'autres procédures pour arriver au même résultat ? Sauraient-ils le faire si nécessaire ? Si l'enseignant demande à un élève de faire quelque chose afin de s'assurer qu'il sait le faire, ne sort-il pas de la « situation concrète » prescrite par les instructions ? Et si l'élève « tâtonne », n'est ni rapide ni efficace, mais parvient à « se débrouiller » pour accomplir la tâche demandée par la « situation concrète », la compétence doit-elle être validée ?
- 27 Pour la plupart, les enseignants interrogés entendent l'évaluation des compétences comme celle de l'activité observable des élèves : dans cette conception, il ne s'agit 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, entre guillemets, la procédure experte, donc la plus rapide ou la plus simple » (AJD). Cependant, 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) ; « chaque élève avait sa production qui était enregistrée. Donc l'évaluation c'est (...) on constate vraiment si ça a été fait ou pas. » (SL).

2.4. L'articulation entre savoirs et savoir-faire

- 28 Construire une représentation du B2i et des compétences qui y sont listées, c'est également comprendre l'articulation entre les compétences exprimées dans le référentiel et un corps de contenus d'enseignement, disciplinaires ou non.
- 29 Comme nous l'avons précisé, le B2i se caractérise par une absence frappante de mise en regard des compétences listées et de connaissances ou savoirs informatiques (Baron, 2004), directement ou indirectement transposés de la discipline informatique. Certes, le BO précise que les compétences « résultent d'une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes »¹⁵. Mais, quelle forme concrète peut prendre une telle combinaison pour une compétence comme « Je sais allumer et éteindre l'équipement informatique ; je sais lancer et quitter un logiciel » ? Quels concepts doivent faire ici l'objet d'un enseignement ? Celui de système d'exploitation, de logiciel, des différents types de mémoires (vive, RAM, etc.), de la distinction fondamentale entre données et programmes ? Même lorsque les « compétences » du B2i ne sont pas de simples procédures d'exécution, comme « Je respecte les autres et je me protège moi-même dans le cadre de la communication et de la publication électroniques. », leur traduction en un curriculum d'enseignement n'est pas triviale. Or en l'absence d'explicitation des enseignements associés à cette compétence, la tâche de construction d'un curriculum cohérent « tout au long des cycles » est donc dévolue aux enseignants eux-mêmes.
- 30 La formulation même de certaines compétences du B2i entretient d'ailleurs une certaine confusion entre le savoir-faire et la compétence langagière associée : (« Je sais dire de qui provient un message et à qui il est adressé »). La compétence est-elle finalement le faire ou le dire sur le faire ? Ces confusions dans les instructions officielles se retrouvent dans les hésitations des enseignants : « Une compétence, c'est... un savoir-faire, précis, défini ; Ou alors euh..., ou comprendre, mettre des mots sur quelque chose, sur un contenu. » (JL.).

2.5. Des compétences comme finalités de l'enseignement ?

- 31 Chaque discipline d'enseignement construit des représentations de ses finalités ou de ses visées intradisciplinaires, scolaires mais aussi extrascolaires (voir Reuter, 2007a). Elle le fait notamment en s'adressant à un sujet spécifique, un *apprenant* disciplinaire et pas uniquement un *élève* scolaire (Daunay et Fluckiger, 2011). L'appropriation du dispositif du B2i par les enseignants suppose, de même, la construction de formes de représentation des *finalités* des compétences à évaluer. Mais la structuration péda-gogique du B2i que nous avons déjà abordée n'en spécifie pas moins ce processus : l'enseignement des compétences en TIC doit-il être piloté par le rapport aux objets disciplinaires au travers desquels elles sont convoquées (la rédaction, la carte de géographie, etc.), par des visées scolaires (la civilité scolaire par exemple, comme le suggère la compétence « Je connais les droits et devoirs indiqués dans la charte d'usage des TIC de mon école ») ou par des finalités qui excèdent le monde scolaire (la citoyenneté, l'utilité professionnelle, etc.) ?
- 32 Les instructions officielles penchent très nettement en faveur de visées extrascolaires : ces compétences étant incluses dans le Socle commun, les élèves doivent « être capable(s) de mobiliser (leurs) acquis dans des tâches complexes, à l'école puis dans la vie »¹⁶. Si ces tâches complexes ne sont précisées ni pour l'école ni pour « la vie », c'est une constante

des textes relatifs aux TIC que d'évoquer principalement un sujet « futur citoyen »¹⁷ : l'objectif du B2i est par exemple de « contribuer à former ainsi des citoyens autonomes, responsables, doués d'esprit critique »¹⁸.

- 33 Une première série de conséquences de la mise en place du B2i sur le travail des enseignants peut donc être repérée comme une reconfiguration d'une forme de « conscience » propre à ce dispositif, par l'élaboration de la signification des compétences à évaluer, formulées hors de tout champ disciplinaire, de la nature de cette évaluation, de l'articulation entre les savoir-faire explicités et des connaissances qui ne le sont pas, ou encore des visées de cette évaluation et des compétences qu'elle est censée permettre d'attester. Il s'agit là d'un travail spécifique d'appropriation, qui n'est sans doute pas étranger au sentiment de « lourdeur » du dispositif exprimé par les enseignants (« l'évaluation, je pense, est lourde et contraignante », AJD). Mais ce travail de construction est rendu délicat par certaines tensions au sein même des textes officiels, qui se retrouvent dans les pratiques enseignantes déclarées.

3. Logiques du dispositif en tension et ajustements résultant des enseignants

- 34 Il est possible de repérer des *effets* de la mise en place du B2i à un autre niveau : les instructions officielles nous semblent contenir certaines injonctions contradictoires, qui se réfractent dans l'activité enseignante sous forme de tensions. L'analyse des entretiens nous a conduits à en cerner principalement deux, liées entre elles : une tension entre les TIC considérées comme *outils* ou comme *objets* de l'apprentissage et une tension temporelle entre les situations *d'enseignement* et celles *d'évaluation*. Ces tensions induisent de fait à leur tour deux adaptations majeures du dispositif par les enseignants.

3.1. La dialectique objet d'enseignement/outil d'enseignement

- 35 Dans les textes officiels, une première tension se traduisant par des difficultés pour les enseignants peut être identifiée : la tension entre l'informatique entendue comme objet de l'apprentissage ou comme discipline ancillaire. Cette tension majeure traverse toute la question de la place des TIC à l'école (Bruillard et Baron, 2006)¹⁹. A ce sujet, nous avons relevé plus haut que la formation envisagée pour les enseignants ne porte principalement pas sur les TIC comme objet de l'apprentissage des élèves, mais, dans le cadre du C2i2e, comme outil d'enseignement.
- 36 Les textes officiels précisent que « Les technologies de l'information et de la communication ne s'organisent pas en une discipline autonome. Ce sont des outils au service des diverses activités scolaires »²⁰. Ainsi, non seulement l'enseignement des compétences du B2i ne relève pas d'une discipline unique dans laquelle les apprentissages pourraient s'organiser, mais la position des TIC est explicitement celle d'outils « au service » des autres apprentissages. Cette place d'outil est constamment réaffirmée, tant pour les élèves que pour les enseignants : ainsi la mise en place du B2i était-elle appuyée par le fait que « tout enseignant est donc désormais plus que jamais concerné par l'usage des outils propres à ces technologies et à leur intégration dans les pratiques pédagogiques »²¹.

- 37 Cette position est le résultat d'une évolution historique dont Baron (1987 ; 1994 ; 2006) a montré combien les tentatives avortées de création d'une discipline informatique se sont accompagnées de changements de paradigmes successifs. Après celui de l'enseignement de l'informatique en tant que telle, l'accent a été mis sur l'idée de l'intégration scolaire d'outils informatiques permettant des formes d'utilisation pédagogique plus ou moins innovantes²², restreignant par contre-coup la dimension d'enseignement à quelques « compétences » identifiées dans des certificats ou des brevets (Bruillard, 2008).
- 38 Cependant, la position d'outil ou d'objet, de médiateur ou de finalité de l'activité des élèves, n'implique pas du tout le même rapport de l'élève à l'informatique. À la suite des analyses de Baron et Bruillard (2006), des travaux empiriques en didactique montrent, par exemple dans le cas de la lecture documentaire numérique en primaire, la variété des *postures* de lecture, du *rapport* à la lecture et de la *conscience disciplinaire* des élèves en fonction de la place de cette lecture, comme objet principal de l'enseignement ou comme moyen d'apprendre un contenu disciplinaire (Delcroix, 2011). Supposer que ce sont les mêmes compétences qui sont mobilisées lorsqu'un outil (par exemple le traitement de texte) est un médiateur de l'activité ou au contraire l'objet principal de l'apprentissage est un présupposé théorique implicite qui demande *a minima* à être discuté par la recherche.
- 39 Lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences « en situation concrète », dans le cadre d'autres activités, c'est bien l'usage d'un *outil* qui est observé. L'usage « au service » des autres apprentissages n'est pas forcément propice à l'évaluation. Par exemple, les compétences nécessaires ne coïncident pas forcément avec celles attendues dans le dispositif d'évaluation : « ces compétences là ne correspondaient pas du tout à mes objectifs de séquences » (AJD). À l'inverse, les enseignants peuvent vouloir que les élèves acquièrent des savoir-faire qui ne correspondent pas, ou vont au-delà de ce qui est demandé dans le B2i. Il s'agit alors pour eux de dépasser les usages imposés par la simple place d'outil « au service » des activités scolaires. Ils sont alors contraints de détourner le dispositif afin de ne pas limiter les usages attendus à ceux nécessaires à la validation des compétences du B2i : « 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).

3.2. Des temporalités d'enseignement et d'évaluation non congruentes

- 40 Cette tension existant dans les textes tend par ailleurs à confondre les processus (et les temps) de l'enseignement et de l'évaluation.
- 41 Les programmes précisent qu'au cycle 2, ce sont les compétences constitutives du B2i qui doivent être acquises par les élèves. Ce qui doit être enseigné est uniquement déduit de ce qui est indiqué comme devant être évalué : c'est donc bien le dispositif d'évaluation des compétences qui tient lieu de programme scolaire et sert de référence à la construction du curriculum correspondant. Cette tension dans la définition curriculaire entre évaluation et enseignement est une constante dans les textes officiels relatifs au B2i. Elle se retrouve également dans la manière dont est conçue la formation des futurs enseignants via le C2i2e. Si, comme nous l'avons souligné, il y est question de savoir

« repérer » les compétences, rien n'est dit concernant leur enseignement. Dans cette optique, soit les compétences préexistent chez les élèves et n'ont besoin que d'être certifiées, soit savoir les « repérer » équivaut à savoir les enseigner. Cette tension se trouve enfin reflétée dans l'injonction à procéder à une évaluation à la fois « en situation concrète » d'usage dans les autres disciplines d'une part et « tout au long des cycles », via les « feuilles de position » des élèves, sans évaluation terminale d'autre part.

- 42 Or selon les enseignants, la logique d'évaluation s'accorde mal, temporellement, aux nécessités de l'enseignement : « 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). La question qui se pose est donc : si d'une part, comme l'affirment les textes, aucune « discipline autonome » ne forme spécifiquement aux compétences, et que d'autre part les situations d'usage « au service » des autres apprentissages sont des situations d'évaluation des compétences, quand donc doivent être enseignées ces compétences ? Les enseignants font part de leur désarroi face à cette injonction à « être partout à la fois » : « 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... Ça, 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).

3.3. Un dispositif à adapter

- 43 Ainsi, ces injonctions contradictoires tendent à confondre trois temps bien distincts : le temps de l'enseignement des compétences TIC, le temps de leur usage dans les autres disciplines, et le temps de leur évaluation pour l'obtention du B2i. Cela contraint les enseignants à adapter le dispositif. Plus particulièrement, deux des dimensions principales qui sont censées en faire l'originalité ne peuvent, selon les enseignants, être mises en œuvre dans les conditions normales de classe : l'évaluation « tout au long des cycles » lors de « situations concrètes » et la gestion des carnets d'élèves.

Évaluer tout au long des cycles ?

- 44 Les textes officiels stipulent que « la validation ne s'effectue pas en fin de cycle mais tout au long des cycles de l'école primaire », au fur et à mesure des activités de la classe. En réalité, aucun des enseignants rencontrés ne procédait ainsi, et tous exprimaient 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).
- 45 Les enseignants interrogés sont donc contraints de valider le B2i essentiellement en fin d'année comme l'explique une enseignante : « 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). Il s'agit donc davantage ici de formaliser en fin d'année la validation de compétences attestées

dans des usages observés, sans utilisation des outils prescrits par les textes officiels : les feuilles de position des élèves.

Utiliser les feuilles de position des élèves ?

- 46 En effet, ces derniers prescrivent l'utilisation de « feuilles de position » permettant de noter les compétences acquises et celles qui ne le sont pas. Or ces carnets n'ont pas de sens si une validation finale est finalement mise en œuvre. En conséquences, les carnets sont soit délaissés, soit adaptés aux besoins de l'évaluation telle qu'elle s'effectue réellement²³.
- 47 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 n'a pas travaillée dans l'année, je mets non étudiée. » (BJ). Il ne s'agit donc pas uniquement d'attester de la maîtrise des compétences sur le mode binaire prescrit, mais de souligner la progression et de soutenir la mémoire de l'enseignant sur les difficultés rencontrées par chaque élève.
- 48 Mais puisque dans la pratique, l'évaluation se déroule généralement en fin de cycle, certains enseignants ont recours à d'autres outils, plus adaptés à ce mode d'évaluation que la feuille de position. Certains utilisent notamment 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).
- 49 Un certain nombre de questions se pose donc sur la nature de ce qui est ainsi évalué par le logiciel. En effet, le B2i précise que les compétences à acquérir sont « à mobiliser dans des situations concrètes », insistant par là sur le caractère nécessairement situé des compétences. Quelle est donc la valeur de compétences évaluées au moyen d'un dispositif éloigné de toute « situation concrète » d'usage, dans lequel il n'est plus question d'un outil « au service » des apprentissages disciplinaires ?

Conclusion

- 50 Nous nous sommes intéressés dans cette recherche à la manière dont les enseignants traduisent les instructions officielles relatives au B2i dans leurs conceptions et pratiques déclarées d'enseignement. Ces premiers résultats viennent plus largement interroger les réformes curriculaires actuelles. L'introduction du B2i en 2000, puis sa généralisation en 2006 s'inscrivent en effet dans un contexte de remise en cause importante de la place même des disciplines scolaires et des contenus disciplinaires. L'apparition d'objets d'enseignement tels que les « éducations à... » (e.g. à la santé, au développement durable, à la citoyenneté etc.) (Audigier, 2012), le Socle commun ou la multiplication de dispositifs (Cauterman & Daunay, 2010) non strictement indexés aux disciplines scolaires et prenant place aux côtés des disciplines, marquent ainsi les évolutions curriculaires actuelles et modifient la tâche des enseignants. Dans une visée actuelle de pilotage de l'enseignement par les *outputs*, ces évolutions se caractérisent en outre par la place accrue donnée à une évaluation des compétences supposée permettre d'inférer, à travers les performances des

élèves, leurs apprentissages et l'efficacité des systèmes scolaires. On soulignera ainsi que, conjointement, le B2i « certifie » la maîtrise de certaines compétences par les élèves, constitue un élément requis pour l'obtention du Diplôme Nationale du Brevet en fin de collège et forme, par son taux d'obtention, l'un des indicateurs de performance inscrits à la loi organique relative aux lois de finances (LOLF).

- 51 Or, en cherchant à décrire les effets sur le travail enseignant des principes du dispositif énoncés dans les textes officiels, nous avons pu mettre en évidence les difficultés et tensions majeures générées par sa mise en place. Plus précisément, cette recherche montre en quoi la réduction de supports curriculaires à une liste de compétences supposées évaluable, définies *ex ante*, et envisagées en dehors d'une étude systématique disciplinaire, laisse à la charge des enseignants un travail spécifique : leur est dévolue la charge de délimitation, de construction de conceptions et d'une représentation des éléments indispensables aux activités d'enseignement et d'évaluation (e.g. la légitimation de l'évaluation, l'élaboration de son référent « théorique » et opératoire, etc.). Et, nous pensons que l'un des obstacles majeurs à ce processus, que nous avons tenté de cerner et de saisir comme dimension du concept de *conscience disciplinaire*²⁴, provient de ce que de telles configurations curriculaires promeuvent comme allant-de-soi, la mise en œuvre d'évaluation de compétences en TIC non seulement indépendamment d'une discipline de référence, mais encore dans le cadre d'autres disciplines.
- 52 En effet, cette externalisation disciplinaire de l'évaluation (en termes de contenus, situations et finalités) se heurte au fait que les évaluations forment, à l'instar des énoncés de connaissances, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation, l'un des constituants majeurs (Chervel, 1988), et l'on pourrait ajouter l'un des instituts essentiels, du fonctionnement des disciplines scolaires. Plus fondamentalement, il convient enfin de souligner combien, dans un même mouvement, le développement de l'évaluation de compétences en éducation, d'autant plus naturalisées que décontextualisées, se traduit par une formalisation croissante de modes d'action et de pensée valorisés socialement et par un brouillage des situations, des contextes sociaux ou de connaissances qui leur donnent sens et qui permettent le dialogue épistémologique et méthodologique à leur sujet. Dans cette perspective, on peut se demander si la faible disciplinarisation des contenus d'enseignement informatiques (savoirs, savoir-faire, rapport à, attitudes...), « qu'emblématise » l'introduction du B2i, ne tend pas à obérer de fait pour les enseignants, la constitution d'un cadre qui leur permettrait de les penser et d'en évaluer la validité, la pertinence et l'efficacité ?

BIBLIOGRAPHIE

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., & N. Tutiaux-Guillon (2008). *Compétences et contenus, les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

Baron, G.-L. (1987). La constitution de l'informatique comme discipline scolaire : le cas des lycées. Thèse de doctorat. Paris.

Baron, G.-L. (1994). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Paris –INRP.

Baron, G.-L. (2004). Jeunes, TIC et école, questions de compétences. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, (49), 87-89.

Baron, G.-L. (2006). De l'informatique à « l'outil informatique » : considérations historiques et didactiques sur les progiciels. Les logiciels de traitement de tableaux. In L.O. Pochon, E. Bruillard, & A. Maréchal (Eds), *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles* (pp. 39-54). Neuchatel : IRDP.

Bruillard, É. (2008). Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion. *Education – Formation*, 288, 55-64.

Bruillard, É., & Baron, G.-L. (2006). Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation. In M. Granbastien & J.-M. Labat (Dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 269-284). Paris : Lavoisier.

Cauterman, M.-D., & Daunay, B. (2010). La jungle des dispositifs. *Recherches* (52), 9-23.

Cerisier J.-F. (2006). La nature du B2i lui permet-elle d'atteindre ses objectifs ? *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, (55), 8-11.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, (38), 59-119.

Daunay, B. (2008). Performances et apprentissages disciplinaires. *Les Cahiers Théodile*, (8), 7-23.

Daunay, B., & Fluckiger, C. (2011). Enfant-Elève-Apprenant : une problématique didactique. *Recherches en Didactiques - Les Cahiers Théodile*, (11), 7-15.

Delcroix, M.-L. (2011). Analyse des conduites de lecture documentaire électronique à l'école primaire. Pratiques et perceptions d'élèves de CM2 en science et en histoire des arts. Mémoire de M2, Sciences de l'Éducation. Lille : Université Lille 3.

Delcambre, I. (2007). Evaluation. In Y. Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 105-110). Bruxelles : De Boeck.

Devauchelle, B. (2006). Comprendre cinq années de mise en place du B2i : mots et maux. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, (5), 2-7.

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 - Les Cahiers Théodile*, (11), 67-84.

Fluckiger, C., & Bruillard, É. (2010). TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. In F. Chapron & E. Delamotte (Eds), *L'éducation à la culture informationnelle* (pp. 198-207). Villeurbanne : Presses de l'ENSIB.

Fluckiger, C., & S. Seys (2011). « Voilà une compétence difficile à évaluer » L'appropriation du dispositif B2i par les enseignants du primaire. *Colloque INRP « Le travail enseignant au XXIe siècle »* Lyon, 16-18 mars 2011.

Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2004), L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, In : *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Québec, 26-28 août 2004 (Cd-Rom).

Reuter, Y. (2007a). Discipline scolaire. In Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-reuter, D. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 85-89). Bruxelles, De Boeck.

Reuter, Y. (2007b). La conscience disciplinaire : présentation d'un concept. *Education & didactique*, 1(2), 57-72.

Reuter, Y. (2011). A propos de la notion de performance en didactique. *Recherches en Didactiques - Les Cahiers Théodile*, (11), 129-142.

NOTES

1. BO n°3 du 19/06/2008.
2. Ces cinq domaines sont : « s'approprier un environnement informatique de travail ; adopter une attitude responsable ; créer, produire, traiter, exploiter des données ; s'informer, se documenter ; communiquer, échanger. » (BO n° 29 du 20/07/2006).
3. La notion de « discipline » est ici définie, d'un point de vue didactique, comme un cadre de référence qui organise et donne sens aux contenus, pratiques et représentations en jeu dans son enseignement. Toutefois, loin de réifier les disciplines, nous considérons à la suite de Reuter (2007a) que celles-ci sont l'objet de constructions sociales évolutives, qui s'actualisent au travers de luttes et d'adaptations dans des formes différentes selon les acteurs et espaces sociaux-scolaires concernés (e.g. l'espace prescriptif (textes officiels...), l'espace des recommandations (inspections, formations, manuels...), l'espace des pratiques de « terrain », l'espace des représentations des acteurs).
4. Circulaire n°2005-135 du 9-9-2005. Pour l'enseignement secondaire, le BO n°42 du 16/11/2006 précise que l'attestation du B2i ne peut être délivrée que si deux disciplines au moins figurent sur la « feuille de position » de l'élève.
5. Voir le BO n°42 du 16/11/2006 et plus récemment les nouvelles directives de la Direction générale de l'enseignement scolaire relatives à la rénovation du B2i envoyées aux recteurs d'académie en date du 22 novembre 2011.
6. Un modèle de « feuille de position » élaboré par le ministère est présenté dans le BO n°42 du 16 novembre 2006. Les équipes pédagogiques ont cependant la possibilité de produire d'autres documents explicitant les cinq domaines de compétences attendues.
7. « Les technologies de l'information et de la communication ne s'organisent pas en une discipline autonome. » (Programmes d'enseignement de l'école primaire. Arrêté du 04-04-2007).
8. Il désigne par ce terme « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter, 2007b).
9. Trois hommes et trois femmes, de 46 à 53 ans, tous sont « reconnus institutionnellement, c'est à dire qu'ils sont conseillers TIC, Maîtres d'Accueil Temporaires, directeurs, etc., afin de se focaliser sur les difficultés qui se posent malgré une légitimité professionnelle bien installée.
10. Les lettres entre parenthèses situées à la suite des extraits d'entretiens sont les initiales des enseignants interviewés.
11. Il s'agissait d'un des critères de sélection des enseignants.
12. Circulaire n°2005-135 du 9-9-2005.
13. Référentiel 2011 C2i® niveau 2 « enseignant ».
14. Programmes d'enseignement de l'école primaire, Arrêté du 04-04-2007.
15. BO n° 29 du 20/07/2006.

16. Programmes d'enseignement de l'école primaire, Arrêté du 04-04-2007.
 17. Le rôle de l'école « est de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication, etc. ». Circulaire n°2005-135 du 9-9-2005 (voir Fluckiger, 2011).
 18. Circulaire n° 2006-169 du 7-11-2006.
 19. Et trouve par ailleurs une assise théorique dans les approches instrumentales et théories de l'activité issues des travaux de Vygotsky.
 20. Programmes d'enseignement de l'école primaire Arrêté du 04-04-2007.
 21. Circulaire n°2005-135 du 9-9-2005.
 22. Cette évolution modifiant par ailleurs fondamentalement les modalités d'appropriation scolaire, les TIC passant du statut d'objet de connaissance à celui de médiateur d'autres activités, et l'acronyme TIC tendant à confondre derrière une même appellation des places et fonctions fort différentes (Bruillard, 2008).
 23. OBii, une application nationale généralisée à la rentrée 2011, est d'ailleurs déployée afin de palier aux difficultés rencontrées par les enseignants, mais les enseignants rencontrés ne l'utilisaient pas, ou pas encore.
 24. Proposé par Reuter (2007b) dans le cas d'enseignements relevant de disciplines scolaires constituées.
-

RÉSUMÉS

À partir d'un travail d'enquête mené auprès d'enseignants de primaire faisant passer le B2i à leurs élèves, cet article se propose d'étudier, dans une perspective didactique, les modalités de mise en œuvre de ce processus de certification, les difficultés et les tensions produites dans l'activité enseignante par une évaluation de compétences d'usage des TIC dont le cadre prescriptif se spécifie par une absence de références disciplinaires informatiques explicites et par une appréhension des TIC comme instruments au service d'autres enseignements et non comme objets à enseigner. Nous analyserons notamment le travail de reconstruction qu'entreprennent les enseignants pour comprendre, interpréter, parfois décomposer les compétences, décider ce qui doit être évalué et à quel niveau de maîtrise doit correspondre chaque compétence. Plus largement, ce travail de recherche sur l'introduction du B2i à l'école primaire nous conduira à interroger l'effet des évolutions curriculaires actuelles (approches par compétences, centration sur l'évaluation, développement des « éducation à... » non-disciplinaires ou transdisciplinaires) sur les conceptions et les pratiques d'enseignement ou de certification.

This article is based on a survey among primary school teachers whose students take the B2i examination. It intends to study, from a didactic angle, the detailed implementation of this certification process and the difficulties and tensions generated by the assessment of ICTs skills. This prescriptive framework is characterized by a lack of explicit references to computing disciplinary contents and by an understanding of ICTs as simple tools to teach other subject matters and not as teaching objects per se. We shall analyse in particular the work done by teachers to understand, interpret and sometimes break down the competencies, to judge what should be assessed and what the required level for each competency is. More generally, this research on the B2i introduction at primary school level will lead us to question the consequences of the current curriculum trends (competency-based approaches, central role of

assessment, development of the non-disciplinary or trans-disciplinary “education to ...”) on teaching and certification thinking and practices.

INDEX

Mots-clés : B2i, école primaire, évaluation, didactique, discipline

Keywords : B2i, primary school, assessment, didactics, school subject

AUTEURS

CÉDRIC FLUCKIGER

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Théodile-CIREL (EA4354)

DANIEL BART

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Théodile-CIREL (EA4354)