

La nature du B2i lui permet-elle d'atteindre

Jean-François Cerisier

UNIVERSITÉ DE POITIERS (ERT IRMA) ET
UNIVERSITÉ PARIS-VIII (GRAMÉ/CEMTI)

Est-il possible d'amorcer le processus du B2i et d'entrer dans le cercle vertueux d'un apprentissage par l'expérience sans passer dans un premier temps par un enseignement spécifique ?

Le B2i se refuse aux analyses simplistes et ne se livre qu'à la condition de le bousculer un peu. Si les analyses institutionnelles qui portent sur l'efficacité des moyens à mettre en œuvre pour garantir le déploiement du dispositif et son amélioration sont autant légitimes qu'indispensables, pourquoi ne pas discuter aussi des fondements mêmes du B2i ? À l'heure où nul ne doute plus de l'importance d'une éducation aux médias qui permette l'émancipation de nos élèves à l'égard des technologies de l'information et de la communication (TIC), pourquoi ne pas interroger le dispositif B2i dans sa capacité à conduire les jeunes vers cette autonomie ?

Les deux paris du B2i : l'approche par compétences et l'apprentissage par l'expérience

On se souvient tous du caractère opportuniste de son irruption sur la scène publique. Sauf peut-être à tutoyer le pouvoir, tous les acteurs de terrain ont été surpris par la création du B2i à la fin de l'année 2000, peu habitués que nous sommes à voir l'ordre établi bousculé par un ministre de l'Éducation. D'aucuns estiment que cette invention politique, voire politicienne, « surfe » sur l'air du temps.

Il y figure pourtant deux réelles novations découlant du concept (quelque peu flottant) de compétence sur lequel repose le B2i. La première

réside dans l'ambition prescriptive du dispositif. Les TIC ne sont plus seulement considérées comme des moyens d'apprentissage, elles deviennent partie intégrante des « savoirs scolaires ». Certes, il ne s'agit pas de savoirs au sens traditionnel : elles entrent dans les programmes officiels sous la forme d'un référentiel de compétences. Alors que les TIC étaient implicitement abandonnées aux pionniers, aux passionnés, elles doivent désormais irriguer l'ensemble du système. Le moyen d'y parvenir est réglementaire puisque le B2i devient obligatoire pour tous les établissements scolaires et les écoles. Il apparaît dans les instructions officielles dès le 23 novembre 2000¹. Qu'en est-il plus de cinq années après les premières annonces et quels indicateurs de réussite retenir ?

La deuxième nouveauté réside dans la nature même du B2i qui ne décrit pas un nouveau domaine d'enseignement en termes de contenus mais propose un ensemble structuré de compétences et formule des critères et (parfois) des indicateurs d'évaluation à des fins de certification. Bien que le discours initial du ministre laisse en suspens la question récurrente de l'existence d'un enseignement dédié aux TIC, la mise en œuvre du B2i repose bel et bien sur un processus qui exclut tout enseignement spécifique au profit d'une école qui certifie les compétences des élèves d'où qu'elles proviennent. Comment ne pas s'interroger sur un tel choix qui, certes, reconnaît enfin que l'environnement d'apprentissage de l'élève ne se borne pas au cadre scolaire mais qui, dans le même mouvement, rejette hors de la sphère scolaire la responsabilité d'apprentissages qui feront malgré tout l'objet d'une évaluation scolaire² ?

L'hypothèse des compétences d'amorçage

Selon les points de vue, les différents avatars du B2i (école, collège, lycée) constituent une réussite incontestable ou bien une invention institutionnelle prometteuse, voire indispensable, mais que les différents rouages et acteurs du système

1. BOEN n° 42, du 23 novembre 2000, <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/default.htm>

2. Depuis toujours, de multiples connaissances et compétences évaluées par l'École sont acquises hors de la sphère scolaire, le plus souvent sans que cela soit reconnu explicitement et en minorant l'effet discriminant des déterminants sociaux. D'un autre point de vue, on ne peut que se réjouir de voir le système éducatif s'ouvrir et considérer que l'éducation et les apprentissages ne sont pas circonscrits au périmètre scolaire, dans la logique des procédures de validation d'acquis de l'expérience (VAE) et professionnels (VAP) telles qu'elles se développent dans la formation des adultes en formation continue.

ses objectifs ?

éducatif ont du mal à s'approprier. Bruno Devauchelle³ n'hésite pas à évoquer aujourd'hui, dans un billet publié récemment sur son blog, la lente agonie du B2i⁴. On se déclare parfois satisfait de constater qu'une fraction (seulement) des établissements le mette en œuvre dans une perspective de généralisation qui ne cesse de reculer à mesure que le temps passe. Certes, on imagine la valeur stratégique potentielle d'un discours qui oscille entre obligation et arrangements mais on connaît également ses limites. L'équipement personnel et professionnel des enseignants, l'engouement des élèves, les grands projets structurants du Ministère (B2i/C2i mais aussi ENT, ENS...), les politiques d'accompagnement des collectivités territoriales, l'air du temps, tout semble réuni pour assister à une généralisation de la mise en œuvre du B2i. Pourtant seuls 31,1 % des enseignants des écoles qui avaient mis en place le B2i fin 2005⁵ et 11,9 % de ceux des collèges impliqués ont participé à cette évaluation des compétences des élèves. Comment expliquer ce paradoxe si ce n'est par l'incomplétude de l'argumentation ! Une ou plusieurs prémisses manquent, dont le rôle se révèle pourtant aussi déterminant que celles prises en considération. En l'occurrence, cet élément manquant ou invisible pourrait concerner les compétences initiales des enseignants et des élèves.

On l'a vu, le B2i repose sur la logique d'un système apprenant qui apprend par l'expérience. C'est par la pratique des TICE au sein d'activités scolaires non spécifiques que les élèves développent, raffinent leurs compétences. Par conséquent, la richesse des activités et celle des apprentissages sont intimement liées dans un processus interactif. Plus les compétences disponibles sont importantes, plus les activités peuvent être élaborées, et plus ces dernières sont complexes plus elles sont porteuses d'apprentissages nouveaux. Ce cercle apparemment vertueux dépend peut-être des conditions initiales, exprimées notamment en termes de compétences maîtrisées tant par les enseignants que par les élèves, compétences que l'on pourrait qualifier d'amorçage. Il ne s'agit là que d'une conjecture qui



mériterait une étude approfondie mais qu'un raisonnement permet d'explorer. Imagine-t-on pouvoir enseigner la littérature à des élèves qui ne sauraient pas lire en recourant à des enseignants ignorant tout du patrimoine littéraire ? Reste alors à répondre à deux questions : quelles sont ces compétences initiales et quels moyens employer pour les développer lorsqu'elles font défaut aux enseignants et aux apprenants ? Il est patent que le recours aux apprentissages hors l'école, à ce que certains auteurs, comme Louis Porcher⁶, nomment l'école parallèle, est un non-sens, pour des raisons différentes selon que l'on examine la situation des élèves et celle des enseignants. Un raisonnement récuratif fallacieux pourrait laisser penser que les enseignants, et en particulier les néo-enseignants, ont eux-mêmes développé leurs compétences, sans enseignement spécifique, par l'action, notamment à l'occasion de leur cursus universitaire⁷. Si ce raisonnement était juste, voilà quelques années déjà que les pratiques TICE

3. Bruno Devauchelle, fortement impliqué dans cette aventure depuis l'origine comme formateur-chercheur, a fait du B2i l'objet d'une recherche doctorale tout en accompagnant de très nombreux établissements pour le mettre en œuvre.

4. <http://www.bruno-devauchelle.com/blog/index.php/2005/10/12/40-la-lente-agonie-du-b2i>

5. Source : enquête nationale ETIC.

6. Porcher, L. (2006). *Les Médias, entre éducation et communication*, Éditions Vuibert.

7. Il convient d'ailleurs d'ajouter que, sauf réforme radicale des cursus proposés par les IUFM, la mise en œuvre du C2i niveau 2 enseignant reposera sur cette démarche, ne serait-ce qu'en raison du faible temps consacré à ces questions.

se seraient généralisées dans l'éducation. La question reste donc entière, même s'il apparaît clairement que le système de recrutement et de formation initiale des enseignants porte l'entière responsabilité de préparer des enseignants qui maîtrisent ces compétences d'amorçage.

Un raisonnement similaire aux conclusions identiques peut être appliqué aux élèves. Comment imaginer que ces compétences d'amorçage sont maîtrisées sans pratiques formelles d'enseignement, sauf à s'en remettre explicitement aux apprentissages sociaux? Que dire dans ces conditions du rôle solidaire de l'école qui prévoit une inégalité des moyens au service de l'égalité des chances? Une étude deux fois réitérée à deux années d'intervalle dans un collège urbain nous a montré, ce qui confirme l'analyse de bon sens, qu'il existait une forte corrélation entre les catégories socioprofessionnelles des parents et les compétences TICE de leurs enfants. Comment mieux illustrer l'incapacité du B2i à atteindre ses objectifs en termes de compétences pour l'ensemble des établissements et l'ensemble des élèves? Cela ne ruine ni le principe d'adosser le B2i à un référentiel de compétences ni celui du développement des compétences par l'usage réflexif des technologies au sein d'activités poursuivant d'autres finalités, cela implique seulement que soit distingué un ensemble de compétences qui fera, le cas échéant, pour les enseignants comme pour les élèves, l'objet d'un enseignement formel.

L'école comme seul lieu possible de prise en compte systématique des conceptions naïves

Dans la mesure où l'idée d'introduire les TIC comme un objet d'enseignement formel semble actuellement écartée, on peut s'interroger sur la nature des représentations et des connaissances individuelles des élèves qui constituent le substrat sur lequel se construisent leurs pratiques de ces technologies, tant à l'extérieur de l'école qu'à l'occasion d'activités scolaires. En premier lieu, il a été démontré que l'utilisation des TIC repose sur des compétences cognitives complexes. Ainsi, l'apparente et réelle aisance manipulative des jeunes élèves peut-elle masquer de non moins réelles difficultés, notamment quant aux tâches de lecture et de compréhension. Le mythe, qui a la vie décidément très dure, de l'élève plus habile

que l'enseignant dans l'usage des TIC est d'une très grande perversité. Jeunes élèves et enseignants rencontrent de sérieuses difficultés mais elles sont de natures partiellement différentes : compétences de lecture-compréhension insuffisantes d'un côté et difficultés procédurales de mise en œuvre des systèmes techniques, voire inhibition face à la machine, d'un autre.

S'agissant des difficultés rencontrées par les élèves⁸, on comprend qu'elles ne remettent pas en cause les principes du B2i. Leur résolution repose en amont, sur une amélioration ergonomique des systèmes⁹ dont chacun de nous peut mesurer qu'elle est réelle même si certaines difficultés demeureront probablement irréductibles. Leur résolution en aval exige une formation à la lecture-compréhension adaptée mais qui s'appuie sur des enseignements déjà existants à travers des disciplines présentes dans les programmes et instructions officielles. Le seul impact de ces difficultés sur le B2i concerne le calibrage des indicateurs d'évaluation des compétences qui doit être corrélé aux compétences de lecteur des élèves définies comme étant les attentes de l'école.

Quelle pertinence attendre par exemple de la démarche d'un élève qui imagine que la requête qu'il formule est traitée manuellement par un opérateur?

Les représentations sous-jacentes à l'activité des élèves dans un environnement médiatisé soulèvent d'autres problèmes. Ces représentations dites naïves et qui conditionnent les usages et les apprentissages sont assez mal connues. Le plus souvent, elles s'avèrent indigentes au sens où elles sont inadaptées aux tâches proposées.

L'exemple des tâches de recherche d'information semble particulièrement représentatif. Rappelons ici que la dernière version disponible du référentiel¹⁰ consacre l'un des quatre domaines qui le composent au thème « s'informer, se documenter » avec trois niveaux de compétences distincts pour les trois niveaux *école*, *collège*, *lycée*¹¹. Les difficultés dans l'élaboration de requêtes pertinentes et l'interprétation des résultats en termes de sélection et de traitement d'informations ne proviennent pas uniquement de compétences cognitives insuffisantes ou défaillantes. Comment en effet procéder à une recherche d'information efficace lorsque l'on n'a aucune connaissance du mode de fonctionnement de l'instrument utilisé? Quelle pertinence attendre par exemple de la démarche d'un élève qui imagine que la requête qu'il formule est traitée manuellement par un opérateur ainsi que le

8. Difficultés qui sont également rencontrées par les adultes et donc par les enseignants.

9. Évolution des matériels, des fonctionnalités des systèmes et des interfaces homme-système.

10. Version soumise à consultation publique au mois de mars 2006, ftp://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/chrgrt/B2i/referentiels_B2i_consultation.pdf

11. Niveau école: l'élève doit être capable de consulter un document à l'écran et sélectionner des informations, d'utiliser les fonctions de base d'un navigateur et d'effectuer une recherche simple. Niveaux collège et lycée: l'élève doit être capable de consulter des ressources ou des bases de données, de rechercher des informations et de trier/identifier des informations.

12. Source: site du ministère de l'Éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=20065101131>

montre une étude réalisée en cycle 3 et au collège ? Et c'est bien le fait qu'il soit mis en situation d'imaginer qui questionne le B2i. Aujourd'hui, il imagine à partir des éléments diffus qui lui sont fournis de façon désordonnée par son environnement. Il est possible de retracer le cheminement de telles constructions en analysant le discours des élèves. Quand un élève décrit le lieu dans lequel travaille cet opérateur comme une immense salle, haute de plafond et emplies de matériels informatiques sophistiqués, on est en droit d'y lire l'effet de la fréquentation de certains jeux vidéo, de séries télévisées ou de films de cinéma. Ces descriptions, qui sont presque toujours le fait d'enfants ne bénéficiant pas d'un environnement familial susceptible de les accompagner efficacement dans ce type d'apprentissage, ne nient pas la valeur culturelle de ces produits ni ne condamnent l'intérêt qu'y porte l'enfant.

On peut ainsi identifier plusieurs classes de représentations naïves erronées, depuis les conceptions plus ou moins magiques qui viennent d'être décrites à d'autres, plus élaborées, dont on peut également comprendre les sources. Ainsi, les représentations construites par les élèves de collège lors des séances d'initiation à la recherche documentaire informatisée centrées sur des systèmes documentaires locaux de type BCDI sont-elles transposées de façon analogique au fonctionnement des moteurs de recherche disponibles sur Internet. Bien des élèves pensent ainsi que si les ressources documentaires elles-mêmes peuvent être dispersées et distantes, l'ensemble des éléments du système de recherche (données d'indexation et logiciel d'interrogation) est localisé sur la machine de l'utilisateur.

Les études auxquelles nous avons procédé et celles dont nous avons connaissance conservent un caractère exploratoire. Elles doivent être complétées pour mieux caractériser les différentes classes de représentations, en comprendre les ontologies et la génétique en tenant compte des différents publics, notamment au regard des âges, des milieux socioprofessionnels et des déterminants culturels. Ces travaux s'intéresseront également aux relations de contraintes que ces représentations entretiennent avec les usages et les apprentissages et contribueront ainsi à éclairer la problématique de l'enseignement dans ce domaine. Les résultats des premières études disponibles confirment que le manque de connaissances et de compétences ne saurait être uniquement compensé par des apprentissages spontanés par la pratique. En ce sens, le choix fondateur du B2i qui réfute la nécessité d'un enseignement technologique me paraît dangereux.

De la solidité des piliers du socle commun

Le traitement politique et institutionnel de la place des technologies de l'information et de la communication à l'école est un processus complexe hors de ce propos mais dont on peut retenir un élément de conclusion. Adoptées à la marge comme une possibilité ouverte au nom de la liberté pédagogique, les TIC atteignent aujourd'hui au statut de compétences exigibles de tous les élèves à la fin de la scolarité obligatoire. C'est en ce sens qu'ont été élaborés les piliers du socle commun dont un est dédié à ces questions. Malheureusement, il rejette toute idée d'enseignements spécifiques au profit d'apprentissages empiriques (« par l'usage »), ce qui est normal puisqu'il est réduit au B2i actuel. Heureusement, l'un des deux ajouts proposés par le Haut Conseil de l'Éducation concerne les compétences sociales et civiques en y incluant une éducation aux médias et à l'image¹². Espérons qu'il s'agit là d'une porte ouverte pour un enseignement des médias et de leur usage dans lequel le B2i trouvera la place importante qui lui est due mais sans le résumer pour autant à un dispositif de validation d'acquis qui risque de laisser bien des élèves sur le bord du chemin, loin des ambitions humanistes annoncées. ●

