
Des référentiels à la validation des compétences numériques : questionnements et dispositifs

Cathia Papi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/986>

DOI : 10.4000/questionsvives.986

ISBN : 978-2-8218-1394-6

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Pagination : 11-17

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Cathia Papi, « Des référentiels à la validation des compétences numériques : questionnements et dispositifs », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°17 | 2012, mis en ligne le 15 septembre 2012, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/986> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.986>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.



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.

Des référentiels à la validation des compétences numériques : questionnements et dispositifs

Cathia Papi

- 1 Au XXI^e siècle, la majorité des activités professionnelles et éducatives exigent une maîtrise et une adaptation rapide à des usages divers et variés des outils numériques. De même, alors que de nombreux services en ligne se développent, l'acquisition de compétences numériques ou "*e-skills*" semble nécessaire à la participation à la vie de la société. En effet, l'équipement en matériel informatique et connexion internet s'est largement diffusé et concerne la majorité de la population dans plusieurs régions du monde telle que l'Europe¹. Cependant, alors que tout un chacun est supposé être familier des technologies de l'information et de la communication (TIC), force est de constater que, même pour les jeunes générations, l'aspect ludique sous lequel sont bien souvent abordées les TIC (Lardelier, 2006) n'implique pas forcément la maîtrise de leurs usages (Helsper & Eynon, 2009 ; Corrin, Bennett, & Lockyer, 2010 ; Thomas, 2011) et créé de nouvelles inégalités (Brotcorne & Valenduc, 2009).
- 2 Certes, les recherches relevant de la sociologie des usages (Perriault, 1989 ; Akrich, 1998 ; Jouët, 2000) ou de la traduction (Callon, 1986 ; Latour, 1992) aussi bien que du modèle de genèse instrumentale (Rabardel, 1995) ont démontré que, loin d'être achevée lors de la mise sur le marché, la conception des artefacts se poursuit dans le processus d'appropriation de ces objets matériels ou symboliques par les usagers. Mais les « bricolages » (Lévi-Strauss, 1962 ; De Certeau, 1990) qui s'opèrent alors ne sont pas toujours signes d'une créativité synonyme d'efficacité. En effet, pour que s'instaurent des pratiques, c'est-à-dire des comportements habituels, des usages correspondant à des utilisations stabilisés caractéristiques d'une culture professionnelle (Moeglin, 2005 ; Chaptal, 2007) les usages sont supposés refléter non pas des tentatives fortuites mais des compétences. Ainsi, comme le souligne Baron (2006), les outils informatiques ne sont pas des dispositifs « presse-bouton », mais au contraire « des systèmes complexes et programmables, dont la mise en œuvre requiert des compétences et des

connaissances spécifiques que n'ont en général pas les jeunes », et qu'ils doivent donc acquérir pour un usage raisonné de ces outils.

- 3 C'est ainsi que les compétences identifiées comme susceptibles d'être indispensables dans nos sociétés ont été répertoriées dans des référentiels couvrant des domaines de compétences relativement vastes – à l'instar du référentiel européen des compétences informatiques (e-CF) visant aussi bien les utilisateurs et les fournisseurs informatiques, les professionnels des secteurs privés et public ainsi que les partenaires éducatifs et sociaux en Europe – ou plus spécialisés, comme le mettent en évidence les référentiels du Certificat informatique et internet (C2i) de niveau 2 ciblant les compétences d'usage des TIC propres à certains champs professionnels tels que l'enseignement, l'ingénierie ou les métiers de la santé. Ces référentiels donnent lieu à des dispositifs de certification variant selon les pays tels que le Brevet et le Certificat informatique et internet (B2i et C2i), le *eDigital Competence Certificate* (eDDC), la *certificación internacional de competencias informáticas*, etc.
- 4 Distinct du diplôme généralement délivré par les universités, le certificat, entré dans le monde de l'éducation française par la porte de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et officialisé dans la loi de « modernisation sociale » de 2002, implique la mise en place de logiques, processus et organisations différents de ceux caractérisant l'éducation et la formation universitaire diplômante. En effet, prenant l'exemple de la Commission technique d'homologation, Veneau et Maillard (2007) mettent bien en avant la manière dont la certification participe d'une logique d'employabilité. Si, dans le cadre du B2i et du C2i, cette logique est justifiée par la transversalité des compétences en jeu dans les usages des TIC, elle diffère sensiblement de la logique de reconnaissance de la plus ou moins complète acquisition de savoirs et savoir-faire propre au système de diplomation. La certification implique ainsi de changer de processus d'évaluation : il ne s'agit plus de noter les acquis relatifs à un cours spécifique mais de valider des compétences référencées. A l'instar de la certification de n'importe quelle entreprise ou produit (Sutter, 2005), celle des compétences implique effectivement une validation émanant d'un jury au regard de l'évaluation de conformité des compétences à celles énoncées dans le référentiel. L'introduction d'un tel processus occasionne, dans les établissements d'enseignement, un changement d'organisation tant au niveau de l'évaluation que de la formation. Tandis que l'approche par compétences en éducation a déjà fait l'objet de nombreuses critiques, la mise en œuvre des dispositifs visant la certification des compétences numériques ne peut dès lors manquer de susciter de nombreux questionnements d'ordre pédagogique concernant les paradigmes (Boutin, 2004) et situations (Jonnaert, 2011) en jeu ainsi que leur articulation aux programmes de formation et formes d'évaluation.
- 5 Notamment développé dans les établissements scolaires et universitaires, le processus de certification de compétences d'usages des TIC introduit une nouveauté dans le système éducatif. S'éloignant aussi bien des cours d'informatique ou de bureautique, que de l'assistance technologique pour l'enseignement et l'apprentissage, la visée de développement de ce que l'Union Européenne désigne sous le terme de « compétence numérique »² semble d'autant plus novatrice qu'elle remet en cause les traditions de diplomation, de découpages disciplinaires et de transmission des connaissances avec la certification de compétences transversales. Mais alors qu'une telle pratique est encouragée tant au plan européen (recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006, « semaine des compétences numériques » en mars, depuis

2010) qu'au plan national (création, dès le début des années 2000, puis généralisation du B2i et C2i en France, par exemple), les établissements conservent une grande marge de manœuvre dans la manière de favoriser et évaluer le développement des compétences définies.

- 6 Dès lors, est-il pertinent de parler de compétences numériques ? Si tel est le cas, quelles sont les compétences numériques identifiées et les nouveaux systèmes d'organisation mis en place pour permettre leur développement en France et à l'étranger ? Comment les différents modèles d'évaluation s'articulent-ils ? Dans quelle mesure les compétences validées résultent-elles ou non du processus de formation ? Quelles sont les pratiques et représentations des acteurs impliqués ? S'orientent-ils ainsi vers une certaine uniformisation des usages ? En quoi cela influence-t-il les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ?
- 7 Ce numéro de *Questions vives, recherches en éducation* propose de présenter et questionner différents dispositifs de développement des compétences numériques dans un dossier thématique regroupant articles de recherche et témoignages d'acteurs engagés dans de tels dispositifs.
- 8 Ce dossier s'ouvre par deux états de l'art permettant de circonscrire et contextualiser la thématique. Jean-Yves Causer commence ainsi par interroger le concept de compétence en le situant dans le champ professionnel dont il est originaire. Partant de l'inscription du discours sur la compétence dans la continuité de celui sur la qualification, il pointe « l'attractivité de la notion de compétence » dans un contexte de « fortes attentes sociales partagées par les salariés, les employeurs et les pouvoirs publics » et interroge la défiance dont elle fait l'objet. Les compétences numériques sont alors présentées comme un enjeu de taille dans le champ professionnel en ce sens où les salariés doivent s'adapter aux évolutions technologiques sans y être nécessairement préparés.
- 9 Alors que les jeunes sont souvent perçus comme plus aptes à adopter rapidement les technologies de l'information et de la communication, la revue de littérature réalisée par Florian Dauphin met en relief les limites de cette aisance. En effet, si les adolescents, imprégnés par l'immédiateté offerte par internet, sont de fervents usagers des TIC, c'est dans le cadre d'activités communicationnelles et ludiques, participant au processus de construction identitaire, mais se révélant bien distinctes des attentes de l'école. Il pointe donc l'écart existant entre les compétences relationnelles développées par les adolescents via la communication médiatisée et les compétences techniques qui leur sont souvent défaut. Tandis que « les usages communautaires et ludiques révèlent davantage un rapport sensible aux TIC qu'un rapport rationnel et raisonné », il distingue les usages profanes des TIC dans la culture juvénile des usages prescrits dans la culture scolaire et invite ainsi à la formation des jeunes.
- 10 Le développement des compétences numériques dans le champ de l'éducation fait ainsi l'objet des six articles suivants questionnant différents dispositifs de formation intégrés dans les établissements scolaires et d'enseignement supérieur.
- 11 Partant du questionnaire de la mesure des compétences numériques, Etienne Vandeput et Julie Henry présentent un dispositif mis en place dans sept écoles pilotes belges. Dénommé « visaTICE », la plateforme de formation aux TICE donne accès à différents modules, organisés autour d'un livre comprenant divers éléments de réflexion et d'activité en vue de favoriser l'acquisition de compétences numériques permettant une maîtrise des TIC comprise comme un usage se traduisant par

l'obtention exacte du résultat souhaité. Tandis que la preuve de l'efficacité du dispositif n'est pas encore établie, les enjeux et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'un « dispositif souple qui s'appuie sur l'école sans se soumettre à sa structure et à son organisation », comme dans le développement des compétences numériques, posent des questions récurrentes dans l'instauration de tels dispositifs.

- 12 Dans le contexte français, Cédric Fluckiger et Daniel Bart soulignent, quant à eux, les difficultés rencontrées par les enseignants du primaire pour évaluer et valider les compétences numériques de leurs élèves dans le cadre du B2i requis pour l'obtention du diplôme national du Brevet en fin de collège. En effet, le B2i semble caractérisé par des « injonctions contradictoires [qui] 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 ». Ils pointent ainsi la spécificité du travail demandé aux enseignants qui doivent, dans leur classe, élaborer et mettre en œuvre les moyens de favoriser la validation des compétences référencées au niveau national.
- 13 Le B2i est également abordé par Thierry Gobert, non plus sous l'angle de la certification mais sous celui des compétences qui demeurent au-delà de leur validation en primaire, collège ou lycée. L'enquête menée porte ainsi sur des étudiants inscrits en IUT. Elle met en évidence certaines limites aux compétences développées antérieurement tel que le fait de limiter une fonctionnalité au contexte dans lequel elle a été vue sans avoir conscience de sa généralisation possible. L'observation participante par ailleurs menée de longue date, en tant qu'enseignant-chercheur, permet à cet auteur de repérer une tendance selon laquelle « en même temps que s'est simplifiée l'utilisation des interfaces et que se sont accrues les fonctionnalités communicantes, les étudiants semblent avoir progressivement perdu de leurs compétences techniques ». Tandis que la maîtrise des échanges en réseaux n'est pas aussi simple qu'il y paraît, Thierry Gobert en appelle alors au développement de compétences dites socio-numériques.
- 14 Chrysta Pélissier et Stéphanie Mailles-Viard Metz poursuivent cette réflexion sur le C2i en s'intéressant à sa mise en œuvre en IUT. Posant leur réflexion dans le cadre conceptuel du modèle ISA (Intention, Stratégie et Attendus), elles relèvent trois types de compétences (transversales professionnelles, transversales spécifiques et de base) et mettent en relief que l'apport potentiel du C2i ne concerne pas uniquement les étudiants mais également les autres acteurs de la formation en IUT en ce sens où la mise en œuvre de cette certification peut être appréhendée comme une aide, cette dernière étant définie comme « le résultat d'une activité professionnelle intellectuelle qui permet de faire évoluer un acteur dans ses apprentissages. »
- 15 Ce lien entre TICE et institutions est développé par Claire IsaBelle, François Desjardins et Freddy Bofili qui se demandent si le faible usage des TIC par les enseignants souvent relevé ne serait pas lié à un manque de soutien de la part des directions d'école. Ce dernier, pouvant être engendré par un moindre sentiment de compétence, ces chercheurs s'intéressent au sentiment d'efficacité personnelle des directions d'écoles canadiennes francophones (hors Québec). Fondée sur le modèle intégral de compétences de Desjardin (2005), leur enquête souligne la disparité des compétences et des souhaits en termes de formations TIC.
- 16 La troisième partie de ce dossier thématique se situe au cœur même des dispositifs. Elle comprend effectivement quatre témoignages d'acteurs engagés dans la formation aux compétences référencées dans le C2i niveau 1.

- 17 L'expérience relatée par Sandrine Delecroix et Valérie Caron porte sur la préparation du C2i par des étudiants suivant un cursus de pharmacie à l'université de Clermont-Ferrand. C'est ici plus précisément le développement des compétences de recherche d'information (domaine B2 dans le référentiel de 2008 ou D4 dans le référentiel 2011) qui est présenté, sujets et réaction des étudiants à l'appui. Cette formation à la méthodologie documentaire est mise en avant comme un stimulant ayant amené à repenser l'enseignement jusqu'alors dispensé.
- 18 Le second témoignage porte sur la mise en place du C2i à l'école normale supérieure de Marrakech. Somaya El Gharras et Lahoussaine Ait Ounejjar expliquent la manière dont il a d'abord fallu former enseignants et personnels administratif en identifiant les acquis et comblant les manques afin que ceux-ci puissent ensuite participer à la formation des étudiants, eux-mêmes destinés à l'enseignement. Ces auteurs font ainsi le point sur les compétences numériques des acteurs de l'université et sur les stratégies de déploiement d'une telle formation.
- 19 Yassine Jelmam met en évidence que les compétences puisées dans les usages du web 2.0 par les étudiants tunisiens sont fréquemment acquises en dehors du contexte universitaire et sont distinctes de celles sollicitées par ce dernier, dans le cadre du C2i, bien qu'apparemment proches en terme de domaines de compétences. Face aux apprentissages extra-universitaires des étudiants, il invite ainsi à reconsidérer le positionnement de l'institution concernant la formation aux TIC.
- 20 Finalement, les deux derniers témoignages concernent la préparation du C2i tel qu'il est généralisé à l'université de Picardie depuis septembre 2008. Obligatoire en L1 dans le cadre d'une UE informatique et internet dont la note est calculée à partir des résultats obtenus aux épreuves pratiques (5 activités) et théorique (le QCM national), le C2i est préparé de façon similaire dans les différentes filières grâce à l'accompagnement assuré par une cinquantaine d'étudiants, généralement en master, ayant obtenu le C2i et suivi une formation avant d'exercer la fonction de moniteur C2i. Sylvain Vaillant, moniteur depuis la mise en œuvre du dispositif, fait part des évolutions constatées concernant le dispositif, les étudiants et le rapport à cette activité de formation particulière. Maxime Girot, après deux années consécutives de monitorat C2i, présente son activité et s'appuie sur son expérience pour faire ressortir une typologie des étudiants. Les deux moniteurs C2i mettent ainsi en relief, d'une part, le contraste entre certains stéréotypes présentant les jeunes comme maîtres des technologies et la réalité d'une forte hétérogénéité des compétences, et, d'autre part, la richesse de cette activité qui constitue, pour eux, une première expérience d'enseignement.
- 21 Finalement, ce numéro s'ouvre sur une vision vietnamienne des sciences de l'éducation avec la note de lecture de Nguyễn Tân Dai au sujet de l'ouvrage de Trần Kiêm intitulé *Science de gestion de l'éducation : Quelques problématiques théoriques et pratiques* paru en 2008. Ce compte-rendu nous permet ainsi de découvrir, en français, cette approche particulière de l'éducation émergeant dans un nouveau champ de réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation permanente*(134), 79-90.
- 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). Neuchâtel : IRDP.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions*, 81, 25-41.
- Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. Comment réduire ces inégalités ? *Les Cahiers du numérique*, 1(5), 45-68.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique* (36), 169-208.
- Chaptal, A. (2007). Paradoxes des usages des TICE. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, Hors-série, 73-92.
- Corrin, L., Bennett S., & Lockyer, L. (2010). Digital natives: Everyday life versus academic study », *7th International Conference on Networked Learning 2010*, en ligne <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1214&context=edupapers>
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Helsper E., & Eynon R. (2009). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation et Formation*, e-296, 31-42.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 4(100), 488-521.
- Lardelier, P. (2006). *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard.
- Latour, B. (1992). *Aramis ou l'amour des techniques*. Paris : La Découverte.
- Lévi-Stauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble : PUG.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage*. Paris : Gallimard.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Sutter, E. (2005). Certification et labellisation : un problème de confiance. Bref panorama de la situation actuelle. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 42(4-5), 284-289.
- Thomas M. (dir.), 2011, *Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies*. Oxon : Routledge.
- Veneau, P., & Maillard, D. (2007). La formation à l'épreuve de la certification. L'exemple de la Commission technique d'homologation. *Éducation et Sociétés*, 2(20), 135-148.

NOTES

1. D'après l'Observatoire des Inégalités « 85 % des Français possèdent un téléphone portable, 78 % ont un micro-ordinateur et 75 % sont équipés d'Internet à domicile » (<http://www.netpublic.fr/2012/06/fracture-numerique-25-des-francais-n-ont-pas-acces-a-internet/#more-5901>). Le communiqué de presse Eurostat 47/2012 souligne que « en 2011, plus des trois-quarts des personnes âgées de 16 à 74 ans dans l'UE27 ont utilisé un ordinateur, tandis que cette proportion s'élevait à 96 % parmi les jeunes de 16 à 24 ans. » (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/4-26032012-AP/FR/4-26032012-AP-FR.PDF).

2. Définition : « la compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration. » (Recommandation du parlement et du conseil Européen du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie).

AUTEUR

CATHIA PAPI

CURAPP, Université de Picardie Jules Verne