

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIEURIE ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA
ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF
RESEARCH AND TRAINING IN SCIENCES
OF EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APPROCHE PAR
COMPÉTENCES (APC) ET PRATIQUES
DOCIMOLOGIQUES EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ET
SOCIALES : LE CAS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE**

Thèse de Doctorat/Ph.D. en Sciences de l'éducation et ingénierie éducative

Soutenue publiquement le 7 mai 2024 à l'Université de Yaoundé I

Filière : *Curriculum et Évaluation*
Spécialité : *Évaluateur Docimologue*

Par :

Gaspard ONANA ONGOLO

Titulaire d'un Master en Curriculum et Évaluation

Devant un jury constitué ainsi qu'il suit :

Président : M. Pierre-Fabien NKOT, Professeur - Université de Yaoundé II ;

Rapporteur : M. Alexi-Bienvenu BELIBI, Maître de conférences - Université de Yaoundé I ;

Membres : M. Chandel EBALE MONEZE, Professeur - Université de Yaoundé I ;

M. Vandelin MGBWA, Professeur - Université de Yaoundé I ;

M. Cyrille Ivan CHAFFI, Maître de conférences - Université de Yaoundé I.



ATTENTION

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document ;

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

À
nos chers parents,
feu Adrienne MFESSE BILOA
et Pius ONGOLO ONANA

Nos vifs et sincères remerciements s'adressent à :

- notre professeur et directeur de thèse, Pr Alexi-Bienvenu BELIBI, de l'École Normale Supérieure de Yaoundé dont les orientations ont été essentielles de la formation d'initiation à la recherche pour les travaux de master jusqu'à la rédaction complète de cette thèse. Pour son écoute, sa disponibilité, ses conseils stratégiques, ses encouragements et son soutien permanent qui nous ont permis d'avancer assurément ;
- tous nos enseignants et encadrants de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I et de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation et Ingénierie Éducative ;
- tous nos encadreurs de "Bircham International University, Faculty of Arts and Humanities, Speciality of Sociology", pour leur encadrement en lien direct avec le domaine des représentations sociales ;
- Mme BELL née NGO NJENG Hannelotte et M. NKOGNE Joseph, respectivement Inspecteurs Pédagogiques National et Régional (pour le Centre) des Sciences et Techniques Économiques (STE) pour leur collaboration.
- M. Côme Didier NKOA BOLO, professionnel de langue française en service à l'Imprimerie Saint-Paul pour ses conseils pratiques de l'écrit ;
- notre chère épouse, ONANA née Virginie MBEZELE NOAH pour son soutien incommensurable ;
- notre famille pour son soutien moral ;
- tous ceux qui de près ou de loin nous ont conseillé et soutenu lors de la rédaction de cette thèse.

SOMMAIRE

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACCRONYMES	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES	XIII
RÉSUMÉ	XIV
ABSTRACT.....	XV
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	2
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	9
1.1. ÉTAT DES LIEUX DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	9
1.2. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU CHAMP D'INVESTIGATION.....	18
1.3. PROBLÈME	33
1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	36
1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE	37
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	38
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	39
1.8. CLARIFICATION DES CONCEPTS CLÉS.....	40
1.9. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES.....	47
CONCLUSION DU CHAPITRE 1	50
CHAPITRE 2 REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APC	51
2.1. REPRÉSENTATIONS SOCIALES	51
2.2. PRINCIPALES APPROCHES PÉDAGOGIQUES.....	82
CONCLUSION DU CHAPITRE 2	128
CHAPITRE 3 PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE	129
3.1. DOCIMOLOGIE.....	129
3.2. ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE	138
3.3. PARTICULARITÉS DE L'ÉVALUATION DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE	142
3.4. PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES	161
CONCLUSION DU CHAPITRE 3	206
CHAPITRE 4 THÉORIES EXPLICATIVES	207
4.1. CHOIX ET JUSTIFICATION DES THÉORIES EXPLICATIVES.....	207
4.2. PRÉSENTATION DES THÉORIES EXPLICATIVES.....	210
4.3. APPROCHE STRUCTURALE ET TRANSFORMATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	223
CONCLUSION DU CHAPITRE 4	233

CHAPITRE 5 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	234
5.1. TYPE DE RECHERCHE.....	234
5.2. POPULATION ET ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE	235
5.3. MÉTHODES D'ÉTUDE ET DE RECUEIL DES DONNÉES.....	236
5.4. MÉTHODE D'ANALYSE DE CONTENU	243
5.5. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	253
5.6. APPROCHE THÉORIQUE DES ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES	255
5.7. LIMITES ET ENJEUX DE L'ANALYSE DE CONTENU	256
5.8. TECHNIQUES DE REPÉRAGE DE L'ORGANISATION ET DE LA STRUCTURATION D'UNE REPRÉSENTATION SOCIALE	258
5.9. FORCES ET LIMITES MÉTHODOLOGIQUES.....	265
CONCLUSION DU CHAPITRE 5	267
CHAPITRE 6 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	269
6.1. RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	269
6.2. RÉSULTATS DES ENTRETIENS.....	308
6.3. RÉSULTATS DES CORPUS TEXTUELS RELATIFS AUX PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES OBSERVÉES	314
CONCLUSION DU CHAPITRE 6	338
CHAPITRE 7 DISCUSSION ET SUGGESTIONS	339
7.1. DISCUSSION.....	340
7.2. IMPLICATIONS PRATIQUES DES RÉSULTATS OBTENUS.....	351
7.3. LIMITES DE L'ÉTUDE	352
7.4. SUGGESTIONS.....	353
CONCLUSION DU CHAPITRE 7	368
CONCLUSION GÉNÉRALE	369
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	373
ANNEXES	XV
TABLE DES MATIÈRES.....	CIII

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AP	Animateur Pédagogique
APC	Approche Par les Compétences
APS	Approche Par les Situations
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
Bac ES	Baccalauréat Économique et Social
BIEF	Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation
BREDA	Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique
CARS	Creating A Research Space
CC	Contrôle Continu
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie
CRDI	Centre de Recherche pour le Développement International
DRES-CE	Délégation Régionale des Enseignements Secondaire pour le Centre
DSCE	Document de Stratégies pour la Croissance et l'Emploi
DSRP	Document de Stratégies pour la Réduction et la Pauvreté
EC	Éléments Centraux
ECP	Éléments Centraux Prioritaires
ECS	Éléments Centraux Suppléants
EFTP	Enseignement et Formation Techniques et Professionnels
ENSET	École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
EPT	Éducation pour tous
GCE	General Certificate of Education
IPE	Institut International de Planification de l'Éducation
IPAR	Institut de Pédagogie À vocation Rurale
IPN	Inspecteur Pédagogique National
IPR	Inspecteur Pédagogique Régional
LMD	Licence, Master et Doctorat
MCDC	Mécanisme Compétitif de Développement des Compétences
MEC	Mise En Cause
MELS	Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport

MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base
MINEDUC	Ministère de l'Éducation Nationale
MINEPAT	Ministère de la Planification et de l'Administration Territoriale
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUFORS	Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des cadres et de la Recherche Scientifique du Maroc
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MS EXCEL	Microsoft Excel
NC	Noyau Central
OBC	Office du Baccalauréat du Cameroun
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ODD4	Objectif de Développement Durable numéro 4
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
OPO	Objectif Pédagogique Opérationnel
OTI	Objectif Terminal d'Intégration
PADESCE	Projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Secondaire et des Compétences pour la Croissance et l'Emploi
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PISA	Programme International du Suivi des Acquis
PPO	Pédagogie Par Objectifs
QCM	Question à Choix Multiples
SAE	Situation d'Apprentissage et d'Évaluation
SEDY	Secrétariat à l'Éducation de l'Archidiocèse de Yaoundé
SMART	Spécifique, Mesurable, Atteignable et Réaliste dans le Temps imparti
SNC	Socle National de Compétences du Cameroun
SND30	Stratégies Nationales du Cameroun pour le Développement Durable horizon 2020-2030
STE	Sciences et Techniques Économiques
SES	Sciences Économiques et Sociales
STT	Sciences et Technologies du Tertiaire
SWOT	Strengths (forces), Weaknesses (faiblesses), Opportunities (opportunités) and (et) Treats (menaces)
TCM	Tâche à Choix Multiples
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Le concept de compétence dans son acception la plus forte.....	43
Tableau 1.2	Opérationnalisation de la variable indépendante (VI) : Représentations sociales de l'APC	48
Tableau 1.3	Opérationnalisation de la variable dépendante (VD) : Pratiques docimologiques selon l'APC	49
Tableau 2.1	Présentation synthétique des principales voies d'articulation entre représentations sociales et processus sociocognitifs.....	71
Tableau 2.2	Caractéristiques de la compétences et incidences sur son évaluation.....	96
Tableau 2.3	Croisement des critères relatifs à une compétence donnée de manière à vérifier leur indépendance deux à deux	109
Tableau 2.4	Caractéristiques des deux modèles d'entrée dans le curriculum	118
Tableau 2.5	Analyse comparative PPO versus APC	119
Tableau 2.6	Divergences de pratiques pédagogiques entre l'APC et la PPO.....	120
Tableau 2.7	Différences clés entre les examens traditionnels et les tâches authentiques relevant de l'APC.....	122
Tableau 2.8	Analyse critériée des trois systèmes d'évaluation	126
Tableau 3.1	Capacités cognitives à mesurer selon le type et le niveau d'examen	134
Tableau 3.2	Contenu des principales étapes du processus d'évaluation.....	162
Tableau 3.3	Correspondance entre types de recueils et modèle d'interprétation	164
Tableau 3.4	Test BluePrint des objectifs cognitifs versus contenu évalué du programme de l'épreuve de SES, au probatoire officiel 2022	167
Tableau 3.5	Grille d'évaluation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)	179
Tableau 3.6	Grille de scrutation interne d'une épreuve écrite.....	182
Tableau 3.7	Répartition des réponses par catégorie pour chaque TCM	183
Tableau 3.8	Outil de diagnostic du degré de maîtrise d'un critère	198
Tableau 3.9	Caractéristiques de l'évaluation selon l'APC et incidences sur les pratiques docimologiques	206
Tableau 4.1	Conditions de transformation des représentations sociales	227
Tableau 5.1	Classification de différentes méthodes utilisées dans le cadre de l'approche structurale des représentations sociales	242

Tableau 5.2	Différences en termes de codage /catégorisation selon trois approches de l'analyse de contenu.....	248
Tableau 5.3	Qualités fondamentales des catégories issues de l'étape de catégorisation dans l'analyse de contenu (d'après Bardin, 1998 ; Moliner et al., 2002 ; Robert & Bouillaguet, 2007).....	249
Tableau 5.4	Critères primaires et secondaires de validité associés aux recherches qualitatives	250
Tableau 5.5	Processus analytique de l'analyse de contenu	251
Tableau 5.6	Classification de principales techniques d'analyse de données multidimensionnelles selon le type d'information et le type de décision....	256
Tableau 5.7	Croisement du rang versus importance et de fréquence d'apparition d'associations verbales.....	263
Tableau 6.1	Distribution de l'item 15 du questionnaire	270
Tableau 6.2	Noyau central des éléments caractéristiques des principes pédagogiques fondamentaux (APC)	272
Tableau 6.3	Distribution de l'item 37.1 du questionnaire	274
Tableau 6.4	Noyau central de l'APC au regard de l'échelle d'attitude « tout à fait d'accord » des items relatifs à ses principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux.....	275
Tableau 6.5	Distribution de l'item 37.2 du questionnaire	277
Tableau 6.6	Noyau central de l'APC au regard de l'échelle d'attitude « pas tout à fait d'accord », des 05 items relatifs à ses principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux.....	279
Tableau 6.7	Croisement entre les caractéristiques d'une compétence et leurs incidences respectives sur son évaluation (Item 38 du questionnaire)	281
Tableau 6.8	Distribution de l'item 63.1, du questionnaire relatif au classement par ordre d'importance des répondants vis-à-vis des cinq énoncés des items correspondant aux pratiques docimologiques dont ils pratiquent « toujours » et, classés de la plus importante à la moins importante	282
Tableau 6.9	Noyau central de l'APC, au regard des items relatifs aux pratiques docimologiques dont les répondants pratiquent « toujours » et classés du plus important au moins important.....	284
Tableau 6.10	Distribution de l'item 63.2, du questionnaire relatif au classement par ordre croissant d'importance des répondants vis-à-vis des cinq énoncés des items correspondant aux pratiques docimologiques dont ils ne pratiquent « jamais »	286

Tableau 6.11	Noyau central de l'APC, au regard des items relatifs aux pratiques docimologiques dont les répondants ne pratiquent « jamais » et classés du moins au plus important.....	288
Tableau 6.12	Répartition des participants par âge	292
Tableau 6.13	Comparaisons des scores moyens de la pratique de docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire par groupe d'âges	293
Tableau 6.14	Répartition des participants en fonction de leur ancienneté au travail	294
Tableau 6.15	Comparaisons des scores moyens de la pratique de docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire en fonction de l'ancienneté	295
Tableau 6.16	Répartition des participants en fonction de leur sexe	296
Tableau 6.17	Comparaison des scores moyens de la pratique de docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire en fonction du sexe	297
Tableau 6.18	Répartition des participants en fonction de leur grade.....	297
Tableau 6.19	Comparaison des scores moyens de la pratique de la docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire en fonction du grade.....	299
Tableau 6.20	Répartition des participants en fonction de leur diplôme	300
Tableau 6.21	Comparaison des scores moyens de la pratique de la docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire en fonction du diplôme académique	301
Tableau 6.22	Corrélation entre les variables sociodémographiques et les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire	302
Tableau 6.23	Régression sur les variables sociodémographiques et les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire	302
Tableau 6.24	Corrélation entre la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux et les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire	304
Tableau 6.25	Régression sur la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques de la représentation sociale de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux et les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire	305

Tableau 6.26	Corrélation entre les attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire	306
Tableau 6.27	Régression sur les attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire	307
Tableau 6.28	Principes pédagogiques selon l'APC (thème 1).....	309
Tableau 6.29	Pratiques docimologiques selon l'APC (thème 2).....	310
Tableau 6.30	Test Blueprint des objectifs cognitifs versus contenu évalué du contrôle continu (CC) n°3, 10 décembre 2022 mi-troisième séquence (deuxième sujet : épreuve de synthèse de SES en terminale, collège catholique bilingue la Retraite, copie physique en annexe 6)	317
Tableau 6.31	Grille de scrutation interne du sujet de synthèse des SES en terminale CC n°3, Collège catholique bilingue La Retraite.....	318
Tableau 6.32	Test Blueprint des objectifs cognitifs versus contenu évalué du contrôle continu (CC) n°3, 10 décembre 2022 moitié de la troisième séquence (épreuve de synthèse de SES terminale, Collège François-Xavier Vogt, copie physique en annexe 7).....	319
Tableau 6.33	Grille de scrutation interne du sujet de synthèse de SES terminale CC n°3, Collège François-Xavier Vogt	320
Tableau 6.34	Test Blueprint des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (épreuve synthèse de SES en terminale, Complexe scolaire bilingue M ST Jean Zoa).....	321
Tableau 6.35	Grille de scrutation interne de l'épreuve de en synthèse terminale, du Complexe scolaire bilingue M ST Jean Zoa (copie physique en annexe 8)....	322
Tableau 6.36	Test Blueprint des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (l'épreuve de SES première, Complexe scolaire adventiste d'Odza, copie physique en annexe 9)	323
Tableau 6.37	Grille de scrutation interne de l'épreuve de SES en première, complexe scolaire adventiste d'Odza	324
Tableau 6.38	Test Blueprint (TBP) des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (épreuve de SES en première, Lycée technique et commercial bilingue de Yaoundé, copie physique en annexe 10)	325
Tableau 6.39	Grille de scrutation interne de l'épreuve de la deuxième séquence, SES en première, LTICB	326

Tableau 6.40	Test Blueprint des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (épreuve de SES en première. Lycée technique KEYNES, copie physique en annexe 11)	327
Tableau 6.41	Grille de scrutation interne de l'évaluation n°2 novembre 2022 (épreuve de SES en première. Lycée technique KEYNES, annexe 11)	328
Tableau 6.42	Test Blueprint des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (sujet de SES en terminale. La Gaieté, copie physique en annexe 12).....	329
Tableau 6.43	Grille de scrutation interne de l'évaluation n°2 novembre 2022 (épreuve de SES en terminale. La Gaieté).....	330
Tableau 7.1	Aperçu comparatiste des évolutions curriculaires.....	358
Tableau 7.2	Analyse comparative des modèles d'entrée curriculaires, des principes pédagogiques et docimologiques des profils de sortie dans la perspective de sortie des zones muettes des représentations sociales négatives de l'APC..	359
Tableau 7.3	Analyse comparative des modèles d'épreuves conçues selon la PPO et l'APC	360
Tableau 7.4	Systematisation matricielle des pratiques docimologiques selon l'APC.....	365

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Diagramme de Venn des combinaisons possibles de différentes évaluations...	112
Figure 5.1	Phases et étapes de l'analyse de contenu.....	245
Figure 5.2	Synthèse méthodologique de la recherche.....	268
Figure 6.1	Histogramme sur la variable âge	292
Figure 6.2	Histogramme sur la variable ancienneté.....	294
Figure 6.3	Histogramme sur la variable sexe.....	296
Figure 6.4	Histogramme sur la variable grade	298
Figure 6.5	Histogramme sur la variable diplôme.....	300
Figure 6.6	Synthèse du noyau central des représentations sociales de l'APC au regard des pratiques déclarées, observées et démasquées chez les enseignants du secondaire en SES.....	336
Figure 7.1	Modélisation fonctionnelle des pratiques docimologiques	366

RÉSUMÉ

Introduite au secondaire depuis plus d'une décennie déjà, les pratiques docimologiques de l'approche par les compétences (APC) au secondaire en général et particulièrement en sciences économiques et sociales (SES) restent pour les praticiens un défi à relever. Basée sur le principe d'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière des situations d'intégration et d'apprentissage à résoudre des tâches complexes, l'APC tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs débouchant trop souvent sur l'analphabétisme fonctionnel. L'objectif général de cette thèse est d'analyser la manière dont les représentations socialement construites de l'APC par ces praticiens influent sur leurs pratiques docimologiques. Et pour l'atteindre, l'étude s'est appuyée sur la triangulation méthodologique légitimée par le caractère intégratif (non seulement de l'APC, mais) de l'approche même des représentations sociales. L'étude s'appuie sur un échantillon restreint de vingt-cinq participants obtenus après avoir défini les critères d'inclusion et d'exclusion. Après la collecte des données et leur analyse, il ressort que, bien pour autant que l'APC reste un cadre de référence des politiques publiques en éducation au Cameroun, les composantes caractéristiques des représentations sociales de cette pédagogie chez ces formateurs ne relèvent pas de ses principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux. En outre la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux est significativement liée aux pratiques docimologiques en SES chez ces formateurs. Bien plus, les attitudes relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC sont significativement liées aux pratiques docimologiques en SES chez ces enseignants. À cet égard, les pratiques docimologiques gagneraient à prendre en compte les zones muettes des représentations sociales de l'APC inondées par les théories implicites de la personnalité.

Concepts clés : représentations sociales, approche par compétences, pratiques docimologiques, sciences économiques et sociales.

ABSTRACT

Introduced in secondary education for more than a decade already, the docimological practices of the skills-based approach in secondary education in general and particularly in economic and social sciences remain a challenge for practitioners to take up. Based on the principle of integration of acquired knowledge, in particular through the regular exploitation of integration situations and learning to solve complex tasks, Competency-based Approach (CBA) attempts to combat the lack of effectiveness of educational systems which too often leads to functional illiteracy. The general objective of this thesis is to analyze the way in which the socially constructed representations of CBA by these practitioners influence their docimological practices. And to achieve this, the study relied on methodological triangulation legitimized by the integrative character (not only of the CBA but also) of the social representations' approach. The study is based on a restricted sample of twenty-five participants obtained after having defined both the inclusion and exclusion criteria. After the collection of data and their analysis, it appears that, although the CBA remains a reference framework for public policies in education in Cameroon, the component characteristics of the social representations of this pedagogy among these trainers do not fall within its scope, fundamental educational principles, standards and values. Furthermore the hierarchical structuring of the characteristic elements of the social representations of the CBA with regard to its fundamental practices is significantly linked to the docimological practices in economic and social sciences among these teachers. Moreover, attitudes relating to the fundamental educational principles, standards and values of CBA are significantly linked to docimological practices would benefit from taking into account the silence areas of social representations of the CBA flooded by implicit theories of personality.

Keyconcepts: Social representations, Competency-based approach, Docimological practices, Social and economic sciences.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le modèle éducatif camerounais n'est pas en marge des exigences mondiales pour ce qui est de la qualité de l'éducation et de la formation (MINEDUB et al., 2005, p. 93 ; 2012, p. 6). En un mot, l'approche pédagogique en vigueur, du primaire au supérieur dans les textes officiels, est l'approche par les compétences (APC), encore appelée pédagogie de l'intégration et exigée par le contexte mondial (Gouvernement du Cameroun, 2020, p. 75). Ainsi, sa mise en application traduit une volonté politique pour une réforme pédagogique objectant le cap de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035. Cependant, elle ne s'inscrit pas sur une table rase, mais dans une continuité de pratiques de formation avec de légères innovations (Belibi et al., 2022), lesquelles s'appuient sur des « cadres de pensée préexistants » (Yapo, 2016, p. 19). Dans ce sens, le système éducatif du Cameroun part de la pédagogie traditionnelle ou l'approche par les contenus, qui y a prévalu comme partout ailleurs jusqu'aux années 1970 (Demeuse et al., 2006), pour la pédagogie par objectifs (PPO) adoptée juste après avec pour laboratoire national, l'Institut de Pédagogie À vocation Rurale (IPAR), puis vers la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) spécialement au primaire comme intermédiaire pour l'APC et connue prématurément par nouvelle vision de l'évaluation (Achankeng, 2011, p. 9 ; MINEDUB, 2001, p. 1 ; MINEDUC, 1999, p. 92). Pour ce qui est de l'APC, elle est introduite officiellement au secondaire par le MINESEC, le 13 août 2012 (Bikitik, 2017, p. 107). Au-delà des spécificités de chacune d'elles, il s'agit d'une perspective éclectique dont l'APC est le prolongement (Onana, 2019, p. 1 ; Scallon, 2015, pp. 102-103 ; Roegiers, 2006, p. 19).

Toutefois, la mise sur pied d'une réforme curriculaire reste une affaire de « compromis avec les contraintes de terrain et d'acceptabilité sociale, politique et culturelle » (Centre International d'Études Pédagogiques [CIEP], 2010, p. 56). D'autant plus qu'un curriculum, même bien ficelé, ne peut garantir à lui seul l'évolution des pratiques, parce qu'il n'a d'effets qu'à travers les représentations que se construisent les formateurs de terrain et leur traduction pratique (Morissette & Legendre, 2014). Dans le même sens, un référentiel de pratiques s'il existerait même, ne pourrait en aucun cas traduire, de façon pragmatique, la tâche réelle, car celle-ci ne décrit pas des références, mais offre au contraire des points de repère et des orientations (Onana, 2022, p. 458). Nonobstant la refonte, plus ou moins, des curricula dans la filière des sciences économiques et sociales (SES) en termes de compétences (MINESEC, 2015), l'élaboration du référentiel d'un dispositif de supervision pédagogique en août 2012 et du socle national de compétences (MINEDUB et al., 2012), l'imprégnation des enseignants du

secondaire en Sciences et Techniques Économiques (STE), dont fait partie la discipline des SES, ainsi que les techniques et procédés d'évaluation dans les exigences de l'APC intégrant à la fois les paradigmes docimologique, sociologique et de l'évaluation formative, a véritablement pris corps avec le tout premier séminaire de pédagogie sur la question (Délégation Régionale des Enseignements Secondaires pour le Centre [DRES-CE], 2016). Ce paradigme de l'évaluation incluant ainsi celui de la productivité constitue une force de convergence et de pacification du monde de l'éducation, puisqu'il suggère une vision factuelle, objective et scientifique de l'éducation, rendant ses finalités évidentes et incontestables et, par la démarche même de l'évaluation, permettant de trouver le chemin de l'amélioration (Centre International des Études Pédagogiques [CIEP], 2010, p. 73).

Entendue comme complexe, l'APC avec la contextualisation, la capitalisation et le transfert des connaissances qu'elle incarne, exige beaucoup des formateurs de tous les niveaux et domaines de l'éducation et de la formation demeurant ainsi un défi (CIEP, 2010, p. 56). La conception et l'utilisation des instruments docimologiques, voire le jugement des productions dites aussi complexes, ne semblent pas très aisés, car les pratiques docimologiques observées chez ces derniers se font jusqu'ici à plusieurs vitesses. Pour le CIEP (2010, p. 54), « les enseignants ont du mal à faire avancer et à modifier leurs pratiques ». Cependant, il convient de préciser que cette étude ne concerne pas les SES comme spécialité des Sciences et Technologies du Tertiaire (STT), mais plutôt comme une discipline inter et / ou transdisciplinaire et, par conséquent clé de la filière des SES, d'où sa dénomination identique SES.

Ainsi, malgré un arrimage, plus ou moins, des programmes aux exigences de l'APC et peu important les résultats des évaluations plébiscités aux différents examens officiels et de passage en général et, en particulier en filière des SES, on note d'actualité, une insatisfaction au niveau des mécanismes docimologiques des acteurs y impliqués quant à leur évolution du processus transitoire de la PPO vers l'APC dans lequel le Cameroun s'est engagé, il y a déjà une décennie. Une situation qui ne permet pas de résoudre le principal problème suscitant même l'adoption de l'APC, à savoir l'incapacité technique des diplômés de notre système éducatif à s'intégrer valablement dans le tissu socioéconomique environnant et, de façon globale solutionner « les problèmes de développement du Cameroun et de la sous-région » (MINEPAT, 2018, p. 53) et, en particulier, l'employabilité des diplômés dudit système (Belibi et al., 2022). D'où le problème de sécurité à l'emploi et à l'accès entrepreneurial offrant l'employabilité aux produits du système à partir des opportunités de formation professionnalisante et d'une ingénierie des dispositifs pas seulement d'enseignement, mais aussi d'évaluation valides.

Pourtant, au regard de la contextualisation, de la fructification, du transfert et des représentations des savoirs qu'elle requiert tant des formateurs que des formés, l'APC est considérée pour les sociétés postindustrielles comme une approche répondant « à la complexification des modèles de travail et aux exigences de nouvelles compétences » (Onana, 2022, p. 445 ; 2023a, p. 2) et, par conséquent, une puissante force de production et d'innovation au fondement même de tout développement compétitif (CIEP, 2010, p. 56). Dans cette perspective, l'évaluation formelle des acquis d'apprentissage nécessite désormais l'appropriation de deux nouvelles compétences docimologiques de base de la part des acteurs concernés : « construire une épreuve d'évaluation en termes de situations complexes et corriger une production en se servant des critères de correction » (Bipoupout et al., 2008, p. 67).

Pour Kikwike (2017, p. 22), les représentations des formateurs, entendues comme processus de reconstruction de la réalité sociale (Moliner, 1996 ; Herzlich, 1969), restent le sixième et dernier processus fondamental de la docimologie, car intègrent les cinq premiers, à savoir l'observation, la mesure, la notation, la cotation et l'évaluation des acquis. Ce qui suscitent des interrogations particulières liées aux croyances, stéréotypes et attitudes des acteurs impliqués dans ce processus d'évaluation dans la perspective de l'APC, et surtout après tant d'années d'implémentation de la réforme insinuant par là, un certain degré de maîtrise des principes d'évaluation selon ladite approche par ces derniers (constats du SEDY, 2020). D'autant plus qu'en sociologie de l'évaluation, Perrenoud (1989, pp. 19-31) pense qu'évaluer revient à la fois à développer et à négocier des représentations se justifiant que les normes, les valeurs et les jugements sont plutôt ancrés dans les esprits et non dans les objets.

Par ailleurs, « les pratiques docimologiques, entendues comme pratiques sociales mises en œuvre par les formateurs de classe en SES, ne sont explicables qu'à partir des représentations qu'ils construisent de l'APC » (Onana, 2022, p. 462). Ainsi, les représentations sociales apparaissent comme un outil central et déterminant pour la compréhension et l'explication de ces pratiques sociales (Yapo, 2016, p. 38). D'où la formulation du thème : « Représentations sociales de l'approche par compétences (APC) et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales : le cas des enseignants du secondaire ».

Cette thématique est conséquente d'une profonde réflexion axée sur l'exploration de l'un des aspects essentiels de la mise sur pied du socle national de compétences. Notamment, celui de doter la jeunesse camerounaise d'une éducation de qualité combinant efficacement compétences et attitudes professionnelles d'une part et d'autre part, faciliter son insertion dans le marché du travail (MINEDUB et al., 2012, pp. 8-12). Une autre réflexion suscitant ce travail s'inspire de l'opérationnalisation du deuxième grand pilier stratégique de la rupture avec le

passé : « De l'ajustement à la transformation structurelle du Cameroun. » (MINEPAT, 2018, p. 27), qu'est « la transformation du secteur éducation / formation dont le résultat principal attendu est la disposition des ressources humaines dotées de compétences nécessaires pour conduire le Cameroun au stade de pays émergent horizon 2035 » (MINEPAT, 2018, p. 97). Pour l'atteindre, le premier objectif spécifique des cinq prévus est de « restructurer les deux sous-systèmes éducatifs camerounais et réviser les systèmes d'évaluation » (MINEPAT, 2018, p. 97), objectif dont le deuxième volet, se justifie sur le fait que l'évaluation constitue « une porte d'entrée privilégiée pour l'évolution des pratiques de classe » (Roegiers, 2004, p. 122).

En outre, la stratégie de l'éducation et de la formation professionnelle prévoit une réorganisation du secteur de l'éducation à travers cinq principaux points à l'instar d' « une formation continue étendue et doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience » (Gouvernement du Cameroun, 2020, p. 72), un aspect qui concerne davantage les enseignants du secondaire technique et professionnel (PADESCE, 2023).

Ainsi, l'étude suscite, à notre avis, un intérêt multidimensionnel balayant à la fois les plans scientifique, socioprofessionnel, culturel, politique et économique. Sans toutefois remettre en cause l'existence d'un quelconque lien entre pratiques et représentations sociales, de façon générale, Ferréol (2004, p. 195) fait comprendre que celui-ci pose toujours « un problème dont la contextualisation [...] est loin d'être mécanique ». Cependant, sans insinuer qu'aucun changement depuis l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais jusqu'à date n'est pas visible, l'étude rejoint Bipoupout et al. (2008, pp.17- 21) qui affirme qu'il est très aisé d'obtenir un changement formel n'infiltrant pas les pratiques professionnelles. En particulier, l'étude se focalise sur les pratiques docimologiques des formateurs des SES comme discipline en spécialité SES dans nos établissements secondaires publics et privés. Pour ce faire, elle interroge le lien spécifique entre les représentations socialement construites de l'APC par ces intervenants et les pratiques docimologiques qu'ils entreprennent. Une interrogation constituant la question principale, et dont l'objectif général est d'analyser la relation entretenue entre les représentations sociales de l'APC et les pratiques docimologiques chez ces formateurs. L'atteinte de cet objectif constitue l'hypothèse générale permettant de résoudre ou non le problème de l'étude. Pour mener à bien cette investigation, trois hypothèses opérationnelles sont testées par le biais des informations issues des outils de collecte et d'analyse de données soumis à ces enseignants en SES comme discipline dans le département du Mfoundi.

La structuration de l'étude obéit au type fondamental en sciences humaines et sociales. Ainsi, sa démarche de réflexion tourne autour de sept chapitres poursuivant chacun des

objectifs intermédiaires bien déterminés permettant d'atteindre l'objectif général préfixé et, par ricochet, de résoudre le problème de recherche qu'il pose à partir des résultats obtenus.

Selon le modèle '*Creating A Research Space*' que propose Swales (1990), sont évoqués dans le premier chapitre titré problématique de la recherche, l'état des lieux de la littérature scientifique autour des représentations sociales et pratiques ; la présentation sommaire de l'objet de chaque recherche ; les résultats obtenus tout en ressortant les limites particulières et communes vis-à-vis des perspectives du champ d'investigation en vue d'extirper une première caractéristique de l'originalité de l'étude. Elle se contextualise à deux niveaux. D'abord sur les plans sociopolitique, culturel et économique de l'introduction de l'APC dans le modèle éducatif camerounais en général. Ensuite, au niveau du secondaire et, particulièrement en spécialité des Sciences Économiques et Sociales (SES), suivi d'un aperçu du profil de compétences des intervenants de la discipline des SES relatif à leurs formations initiale et continue. Dans cette contextualisation situationnelle, les constats de l'analyse exploratoire, au regard des pratiques docimologiques, sont spécifiquement relevés. Les perspectives du champ situationnel permettront, par la suite, de justifier l'approche des représentations sociales dans l'étude des pratiques docimologiques. Elles sont suivies de la formulation du problème clé, des questions et objectifs de la recherche qui en découlent ainsi que de l'exposé de l'intérêt multidimensionnel relatif à l'étude. Enfin, les concepts clés de l'étude sont clarifiés, elle-même délimitée et ses variables opérationnalisées.

Le deuxième chapitre est consacré aux représentations sociales de l'objet d'étude qu'est l'APC comme variable indépendante. Il y est question de présenter non seulement la théorie des représentations sociales, mais aussi les différentes approches pédagogiques qui se sont succédé dans le temps jusqu'à date. Une section du chapitre est spécifiquement consacrée à l'exploration des pistes d'un quelconque lien théorique entre représentations et pratiques docimologiques. L'étude s'appesantit particulièrement sur l'approche par contenus-matières, l'approche ou la pédagogie par objectifs (PPO) et l'approche par les compétences (APC) en soulignant pour chacune d'elles, son historique, ses caractéristiques, ses principes et implications, tout en ressortant non seulement les innovations et limites ou défaillances, mais aussi les points de divergence et / ou de convergence qu'elles entretiennent entre elles.

L'étude explore la variable dépendante dans le chapitre 3 intitulé pratiques docimologiques des acquis d'apprentissage. Après l'évocation de principaux aspects sur la science des examens qu'est la docimologie, un accent est mis sur l'évaluation pédagogique qui reste multidimensionnelle tout en insistant sur celle des acquis d'apprentissage. Le vocable de compétence comme savoir-agir en situation précise, acquis principal dans la perspective de l'APC, y est

élucidé de fond en comble. Sont contextualisées enfin les pratiques docimologiques dans le cadre de l'étude en exposant leurs généralités et divers contours.

Dans le chapitre 4, sont présentées tout en justifiant systématiquement leur choix, les théories scientifiques permettant d'expliquer non seulement le problème de l'étude, mais aussi les résultats obtenus à l'issue de l'analyse des données collectées. Y sont principalement convoquées, les théories des représentations sociales selon Moscovici (1961, 1972, 1988), la théorie du noyau central systématiquement selon deux approches : l'approche structurale et l'approche aixoise entre autres celles du noyau figuratif (Abric, 1976) et du noyau matrice (Moliner, 2016) ; la théorie de la transformation des représentations (Guimelli, 1988, 1998 ; Flament, 1994), et enfin la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991).

Le chapitre 5 axé sur la méthodologie, explicite la définition, le type de la présente recherche, l'exposé des caractéristiques de la population d'étude et de l'échantillon, les méthodes appropriées d'étude sur les représentations sociales et instruments adéquats de collecte de données (Riutort, 2019, pp. 113-161). Cependant, loin de l'application des recettes éprouvées, puisqu'elles ne valent que par ce qu'elles révèlent, comme difficultés ou impasses (Riutort, 2019, p. 114), il reste utile dans ce travail de les sociologiser. Autrement dit, il est crucial d'envisager les opérations de collecte de données en tant qu'opérations pleinement sociales mettant en présence des agents sociaux coopérant (ou pas) à l'investigation dont les tenants et les aboutissants leur échappent en grande partie. Les techniques d'analyse de données y sont également évoquées ainsi que celles d'interprétation du contenu des représentations sociales de l'APC ainsi identifiées à l'issue de l'analyse et tests d'hypothèses. Un *design* méthodologique y est présenté sous forme de figure en guise de conclusion, récapitulant ainsi toute la démarche méthodologique adoptée vis-à-vis de la mise en œuvre de l'étude.

Grâce aux principaux outils statistiques d'analyse descriptive et inférentielle des données relatives aux études des représentations sociales évoquées dans le chapitre 5, le chapitre 6 aide à opérationnaliser l'analyse des données collectées sur le terrain avec de brèves interprétations des résultats obtenus. Celle-ci part systématiquement des pratiques déclarées issues du questionnaire et du guide d'entretien vers celles observées en différé issues des « traces textuelles » (Ghiglione & Matalon, 1985, p. 11 », d'abord des copies physiques des épreuves écrites et professionnelles de la discipline des SES. Ensuite, des copies des apprenants déjà corrigées par les formateurs concernés. Une confrontation entre les résultats issus des pratiques déclarées et ceux obtenus des pratiques observées est faite en vue non seulement d'établir un quelconque rapport de cohérence ou de convergence et, pourquoi pas, de divergence entre ce que disent les enquêtés et ce qui est réellement observé, mais aussi de

valider ou d'invalider définitivement les hypothèses de recherche qui font l'objet de discussion dans le dernier chapitre.

Tout en rappelant brièvement la démarche méthodologique, la confirmation ou non des hypothèses de recherche et, par conséquent, de l'hypothèse générale, le chapitre 7 fait à la fois l'objet d'une discussion systématique, des implications pratiques et des suggestions qui en découlent. Y sont aussi évoquées : les limites relatives à la nature même des études sur les représentations sociales en général et, en particulier, à celle-ci ; au-delà de leur confrontation, les spécificités des résultats obtenus par rapport à ceux des thématiques similaires, antérieures et actualisées sont soulevées, ainsi que les suggestions relatives non seulement au système de transformation des représentations sociales de l'APC identifiées, mais aussi à celui du changement de comportements des enseignants de la discipline des SES du secondaire vis-à-vis des pratiques docimologiques qu'ils mettent en œuvre au regard de ladite approche pédagogique restant jusqu'ici en vigueur au Cameroun.

En conclusion générale, un rappel de la préoccupation initiale de l'étude, à savoir l'analyse du lien entre les représentations socialement construites de l'APC par les formateurs du secondaire en SES et leurs pratiques docimologiques mises en place est fait. Ainsi qu'un retour sur la démarche méthodologique et, globalement, sur les résultats obtenus à l'issue de l'analyse et de l'interprétation des données, lesquels permettent une validation statistique ou non des trois hypothèses de recherche et, par ricochet, de l'hypothèse générale. Une brève synthèse de la discussion des hypothèses ainsi validées (ou non) vient les confirmer / infirmer théoriquement. Les principales contributions de l'étude au progrès scientifique sont non seulement récapitulées, mais aussi pour tenter résoudre le problème qu'elle pose, une théorie du changement au parfum, à la fois, de rénovation, d'innovation et de refondation (Develay, 2015, p. 135) de pratiques docimologiques. Partant d'un processus de sortie des zones muettes des représentations sociales négatives de l'APC identifiées à travers une approche compariste des curricula, des principes pédagogiques et docimologiques selon l'approche par les savoirs (APS / PPO) et l'approche par les compétences (APC), une systématisation matricielle des gestes professionnels couplée à une modélisation fonctionnelle de leur opérationnalisation au regard des exigences de l'APC, sont suggérées. Loin d'avoir exploré toutes les pistes de solution ou de remédiation au problème de recherche soulevé, d'autres perspectives d'investigation ultérieure sont proposées en vue d'une professionnalisation efficiente des pratiques docimologiques chez ces formateurs du secondaire selon ladite approche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, il est question d'asseoir les bases scientifiques à la fois claires et solides de cette étude portant sur les représentations sociales et pratiques, puisqu'elles ne pourraient s'inscrire ex nihilo. Pour y parvenir, le modèle *''Creating A Research Space''* (CARS) de Swales (1990), recommande de structurer de façon globale toute étude en trois grandes étapes : *''Establishing a territory, establishing a niche and occupying the niche ''*. Référant la première à la situation problème qui préoccupe tout chercheur, le modèle CARS la subdivise en trois points : *''Making a central claim, making topic generalisations and / or reviewing items of previous research ''*. Ledit modèle opérationnalise également la deuxième grande étape en trois points : *''Counter-claiming, indicating a gap in prévious research, raising a question about previous research or continuing a tradition ''*. Quant à la troisième étape, elle est subdivisée par le modèle CARS en quatre points : *''Outlining purposes or announcing present research, announcing main findings, indicating strcuture of the paper and evaluation of findings''*. Il s'énonce bien que les deux premières étapes de l'étude s'inscrivent particulièrement dans le développement de cette problématique. Celle-ci se structure systématiquement en plusieurs éléments, entre autres l'état des lieux de la littérature scientifique tournant autour des représentations et pratiques sociales, le contexte et la justification du champ d'investigation, le problème, les questions et les objectifs de la recherche, l'intérêt de l'étude, la clarification des concepts clés pour mieux circonscrire le domaine d'action et, enfin, l'opérationnalisation de ses variables.

1.1. État des lieux de la littérature scientifique

L'étude sur les « représentations sociales de l'APC et pratiques docimologiques » trouve son fondement scientifique sur la base des recherches antérieures. En tant qu'un des domaines des sciences de l'éducation, l'évaluation n'est pas restée en marge de l'évolution scientifique. Pendant les quatre dernières décennies, l'évaluation scolaire, aussi bien que les méthodes pédagogiques, s'est métamorphosée, à maintes reprises, partant de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des atteintes d'objectifs, et aujourd'hui à l'évaluation des compétences. Cette mouvance dans les objets d'évaluation a des répercussions significatives sur ses démarches (Monney & Fontaine, 2016, p. 62). Entre ce qui est prescrit par les approches pédagogiques et ce qui est réellement observé dans les pratiques de classe, il y a toujours un

écart dans la mesure où l'on ne peut en aucun cas représenter un phénomène social dans son contexte original (Le Boterf, 2008 ; Moscovici, 1988, p. 368). Ainsi, l'étude s'inscrit dans une continuité de recherche entre représentations, perceptions et conceptions de l'évaluation des acquis chez les enseignants, lesquels sont entendus par Bipoupout et al. (2008, p. 14) comme « formateurs » et / ou « animateurs » et non des « maîtres-enseignants », et leurs diverses pratiques sociales de classe dont moult chercheurs s'y sont déjà intéressés. Pour Campenhoudt et Quivy (2011, p. 58), les lectures exploratoires aident à faire le point sur la préoccupation initiale et les entretiens exploratoires participent à la découverte des aspects à prendre en considération vis-à-vis du champ d'investigation.

La pédagogie de l'intégration a systématiquement été opérationnalisée en Afrique depuis les années 1990, surtout au niveau primaire, constituant l'école obligatoire (Roegiers, 2004, 2008). Cependant, l'APC se confronte à beaucoup de difficultés, à savoir les résistances au changement de la part de tous les acteurs (personnel d'encadrement, inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants, parents, etc.), le manque de formation de pointe, les aspects institutionnels relatifs à la non-actualisation des textes, l'organisation des activités d'évaluation qui n'épousent pas toujours la vision de l'APC, etc. (Roegiers, 2003, pp. 81-82).

Soussi et al. (2006) ont mené une recherche sur les pratiques d'évaluation. Ils se sont intéressés d'une part à la prise en compte des attentes institutionnelles à un moment donné et, d'autre part aux pratiques des formateurs de l'École primaire suisse et dans l'enseignement post-obligatoire à travers des entretiens et un questionnaire. L'analyse des éléments collectés confirme que les pratiques déclarées des enquêtés, peu importe le niveau, se distinguent par leur définition et leurs représentations des deux principaux types d'évaluation. En ce qui concerne l'École primaire, l'évaluation formative, au-delà de l'aspect diagnostique des lacunes et de la période où elle intervient, aide à mesurer la progression tout en permettant la régulation de l'enseignement. L'évaluation sommative / certificative vise avant tout à attester le degré d'atteinte des objectifs ou à valider les compétences des apprenants. Soussi et al. (2006) rappellent que le cadre de référence fournit une définition de l'évaluation formative similaire à celle de l'enseignement primaire et, par ailleurs, soulignent une fonction d'information vis-à-vis des acquis de la formation tout en précisant que l'École doit se doter de dispositifs garantissant sa transmission. Le même cadre de référence martèle la transparence au niveau des apprenants vis-à-vis des objectifs de formation, des moyens d'enseignement et des critères d'évaluation. Or, dans la pratique, les auteurs constatent que si la transparence était de mise dans le fait d'avertir les évalués du passage des épreuves, le type d'informations données serait plus variable. Toutefois, il s'agit des pratiques déclarées. Autrement dit, des discours et

représentations, et pas du tout des pratiques observées. La récolte de spécimens de travaux d'évaluation des formateurs interrogés lors des entretiens a mis tous ces constats en évidence (Soussi et al., 2006, pp. 91-92).

Au regard d'un certain nombre de mesures et de réformes adoptées par les autorités éducatives de la communauté belge, et dont le nœud central passe par la critique du doublement et la mise en place d'une pédagogie par cycles, Dupriez et Cornet (2006) se sont intéressés aux représentations et pratiques des formateurs de l'École primaire dans le but d'accroître l'égalité de chances de réussite et d'assurer, à tous les apprenants, des chances égales d'émancipation sociale. En considérant les dispositifs et les pratiques pédagogiques comme étant des constructions sociales contextualisées, dont le but vise à rendre davantage légitimes les objectifs d'une telle réforme et de les conduire avec plus d'assurance dans un changement de pratiques, deux axes semblent devoir s'imposer. D'une part, lutter par diverses voies contre la ségrégation entre l'École et la logique de compétition et, d'autre part, sensibiliser davantage les formateurs aux enjeux sociaux scolaires ainsi qu'aux pratiques pédagogiques. Ainsi, leur étude a abouti aux suggestions qui se sont accentuées avec la signification et les enjeux sociaux de la réforme, et lesquelles évitent de rendre la pédagogie responsable de l'essentiel du poids du changement.

Perez-Roux (2008) s'est intéressé aux processus de construction des savoirs professionnels pendant la formation initiale. Un travail qui lui a permis d'appréhender une forte articulation entre les normes de la formation, les représentations d'une profession et les valeurs personnelles. Une étude qui rend compte, en permanence, des évolutions identifiables dans le discours et éclairées par les pratiques professionnelles contextualisées. Les résultats obtenus relèvent l'évolution des représentations et des pratiques et, globalement, du sens accordé à la formation. Ces travaux soulignent également dans quelle mesure le développement de compétences et de gestes professionnels s'inscrit non pas ex nihilo, mais dans une continuité biographique et transactions relationnelles plus ou moins motivantes.

S'intéressant à l'évaluation des acquis à l'École obligatoire, Soussi et al. (2009) ont particulièrement examiné l'état de la situation du dispositif existant ainsi que les points forts et faibles de l'évaluation cantonale et communale. Ils ont, ensuite, envisagé des perspectives vis-à-vis de nouveaux dispositifs d'évaluation prévus tant sur le plan national que régional et suggéré une organisation transversale de l'évaluation en vue d'établir un plan de mise en place. Soussi et al. (2009, p. 88) soulignent que dans le dispositif des évaluations externes à l'école obligatoire genevoise, les épreuves sont conçues par des didacticiens-formateurs en partenariat avec des formateurs du domaine sous la coordination d'un expert en évaluation. Les données

recueillies ont été analysées dépendamment de trois critères, à savoir la qualité technique des épreuves, leur utilité et leur efficacité ou efficience. Les points forts et faibles ainsi que les suggestions d'amélioration ont été mis en évidence. Pour ce qui est des points forts, la plupart des catégories d'acteurs interrogés, à savoir les autorités éducatives, les concepteurs de curricula et les formateurs de cette école, relèvent une bonne qualité desdites épreuves. L'analyse docimologique de quelques-unes d'entre-elles laisse entrevoir une bonne fiabilité, et les différents enquêtés confirment l'utilisation des prétests, des tables de spécification les aidant à repérer les objectifs évalués. Certains de ces formateurs soulignent aussi l'objectivité de ces épreuves vis-à-vis de celles conçues par eux-mêmes pour leurs propres apprenants. Soussi et al. (2009, p. 90) pensent que « ces épreuves sont perçues comme étant un bon reflet de ce qui est attendu, et les consignes de passation et de correction y sont explicites » de plus, l'expérience et la stabilité des concepteurs desdites épreuves y sont aussi relevées.

Au regard des points faibles, l'analyse des données collectées, auprès des mêmes enquêtés laisse entrevoir un certain nombre d'aspects : des approches différentes au primaire dépendamment des disciplines. D'où la nécessité de les harmoniser pour un degré de fiabilité élevé en vue de l'évaluation de certains savoirs complexes. Les responsables de ces épreuves ont dû se confronter à un consensus pas très unanime entre le nombre d'items essentiels permettant d'évaluer exactement les acquis des apprenants et l'obligation d'en poser beaucoup moindre, beaucoup plus chez les tout-petits. Les prétests systématiques aident à la fois à tester la formulation des items et leur compréhension, et à établir la table de spécification permettant d'identifier certains items à index de difficulté trop faible ou trop élevé. En revanche, ces prétests n'apprécient pas la qualité technique des épreuves en termes de validité, de fiabilité ou de sensibilité, d'où l'existence de biais relatifs aux conditions de passation et de correction, tel que le taux de couverture d'une épreuve. Les données recueillies relèvent l'absence de formateurs de classe dans les commissions d'élaboration de ces épreuves et le manque de stabilité au niveau de leur contenu d'une année à l'autre. Au vu de leur utilité, les répondants reconnaissent que ces évaluations les aident à réguler les apprentissages et à harmoniser leurs pratiques. Cependant, leur analyse vis-à-vis de leurs fonctions de certification et de régulation figurant dans les textes officiels a montré que leur usage répond à plusieurs besoins (Soussi et al., 2009, pp. 91-92).

En ce qui concerne l'efficacité et / ou l'efficience, comme point positif, l'étude note que l'analyse docimologique de ces épreuves a mis en évidence une meilleure validité prédictive. Comme point moins positif, la place des épreuves communes dans les carnets et leur prise en considération globalisante sont entendues comme un problème par la plupart des

répondants. Néanmoins la surcharge de travail due à la correction et à la saisie des résultats est aussi relevée. Aussi, comme point positif, tous les enquêtés ont suggéré l'amélioration de certains aspects, tels que la standardisation des épreuves, l'amélioration des conditions de passation et / ou de correction, le développement de l'analyse des résultats et des prétests ainsi que les moyens ou ressources mis en œuvre pour la réaliser (Soussi et al., 2009, p. 93). Comme perspectives, les auteurs laissent un certain nombre d'interrogations en suspens, dont celles de la pluralité des finalités, de la discrimination des types ou tâches d'évaluation et des différences entre disciplines (Soussi et al., 2009, pp. 92-93).

Ayant relevé un écart entre l'intention de mettre sur pied une politique d'intégration au sein d'une institution scolaire et la perception de celle-ci, Ramel et Lonchamp (2009) se sont penchés sur des réticences des formateurs de classe, afin de mieux appréhender ce qui pose débat dans la pratique d'une école plus inclusive, en ce qui concerne les effectifs réduits. Quant à l'intégration scolaire, les résultats obtenus témoignent d'un faible engagement des formateurs à l'intégration des pratiques. Les auteurs notent que seule une minorité des interrogés la trouve souhaitable et atteignable. La plupart des formateurs approuvent des effets positifs pour les apprentissages sociaux des apprenants intégrés et l'impartialité de l'intégration de ceux qui ne le sont pas. L'intégration scolaire est donc remise en cause particulièrement pour les perspectives liées aux apprentissages scolaires, alors qu'il s'agit de sa raison d'être fondamentale. Les chercheurs pensent qu'il est à la fois réconfortant de constater cette ouverture à l'intégration scolaire, mais alarmant d'observer dans quelle mesure elle s'implante pendant les dix premières années de pratique (Ramel & Lonchamp, 2009, pp. 70-71).

Au vu des conditions d'intégration, ces chercheurs prouvent, à travers leurs résultats, que l'essentiel du soutien à l'intégration est orienté beaucoup plus vers les apprenants et peu en direction de leurs formateurs. Cependant, ces résultats relèvent l'importance d'attribuer une attention particulière à l'ensemble des intervenants pour que celle-ci puisse se développer. En ce qui concerne l'impact de l'intégration scolaire, les chercheurs pensent qu'il faille consolider la priorité d'augmenter les moyens de soutien à la fois aux formateurs et apprenants. Au regard du rôle de la formation, ils disent qu'il est « frappant de constater que la formation n'a pratiquement pas été mentionnée par les formateurs de classe parmi les ressources mobilisées face à des situations liées à l'intégration » (Ramel & Lonchamp, 2009, p. 72). Il est primordial pour ces chercheurs qu'une formation pratique les accompagne.

Ouatara et al. (2009) ont investigué sur les réalités et défis de la formation par compétences dans les Écoles primaires de la Côte d'Ivoire. Leur objectif général était d'analyser les facteurs influençant la mise sur pied de la formation par compétences dans

lesdites Écoles. Ils sont partis de deux hypothèses opérationnelles, à savoir le mode d'implémentation de la réforme influençant les représentations des acteurs selon leur statut et les pratiques pédagogiques des formateurs du primaire résultant des représentations de la formation par compétences. De l'analyse des données collectées, la réalité de la mise en place de la réforme laisse entrevoir les faiblesses ayant émaillé son application. Il s'agit de l'atmosphère de crise, caractérisée par des effectifs pléthoriques, la faible qualité de la formation et de l'insuffisance de l'information des formateurs de terrain. De plus, l'absence de concertation avec la base a occasionné chez ces derniers, une résistance au changement. Ainsi, deux tendances se dégagent des représentations des acteurs impliqués à ces pratiques pédagogiques. Pour les uns, la PPO et la formation par compétences sont identiques, et pour les autres elles sont différentes.

Mahamat (2011) a cherché à savoir si les formateurs des Écoles primaires d'application de Kousseri, région camerounaise de l'Extrême-Nord, pratiquent l'APC dans leurs classes. L'analyse des données recueillies a abouti à quatre principales conclusions, à savoir le changement induit par l'APC n'est pas encore perceptible dans les faits, la plupart des formateurs du primaire en sont encore à la première génération de la PPO et ne recourent pas jusque là à l'APC dans leurs pratiques de classe, car rencontrent plusieurs difficultés dans sa mise sur pied.

Goffin et al. (2014) ont aussi investigué sur la manière dont les futurs formateurs du secondaire conçoivent et mettent en œuvre l'évaluation formative. Leur réflexion nous intéresse dans la mesure où elle lie conceptions et pratiques d'évaluation. Leur étude se fonde sur une analyse de contenu réalisée auprès de soixante-six futurs formateurs destinés au secondaire supérieur en Belgique francophone. Les auteurs leur ont demandé d'expliquer pourquoi il est considéré que l'évaluation fait partie intégrante à la fois de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats obtenus leur ont permis d'observer que la majorité des enquêtés renvoient l'évaluation aux fonctions de diagnostic et / ou de régulation, qu'une minorité d'environ 1/6 évoque l'idée de régulation interactive, et que la majorité des répondants anticipent les difficultés de mise en place vis-à-vis de l'élaboration des épreuves et de la correction des productions subséquentes.

Ismaël (2014) a travaillé sur les conceptions des formateurs du primaire marocain en vue des démarches de formation à mettre en œuvre pour l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration. L'analyse des données recueillies laisse observer d'une part, que les participants privilégient une perspective néobéhavioriste à la mise sur pied de la pédagogie de l'intégration et, d'autre part, que lesdites démarches dont privilégient ces participants pendant

les apprentissages ponctuels et d'intégration obéissent à un dispositif didactique allant de l'observation à la compréhension puis à l'application. Le chercheur fonde cette démarche de transmission des savoirs sur deux considérations. D'abord la durée insuffisante de l'encadrement des formateurs du primaire sur la pédagogie de l'intégration ne facilite pas leur appropriation efficace de la mise en pratique d'une intervention pédagogique dirigée vers l'acquisition des ressources et la construction des compétences. Cette durée ne les aide non plus à construire et à intégrer le savoir dans des situations complexes compte tenu de leurs vécus expérimentaux dans les pratiques de classe qui se sont longtemps opérationnalisées dans les standards d'enseignement et d'apprentissage basés sur la PPO. Ensuite, l'ambiguïté encadrant les modalités pédagogiques et didactiques de la pédagogie de l'intégration provoque un décalage entre le vécu des formateurs et ce qu'ils doivent réellement faire, conduisant ainsi aux difficultés à améliorer leurs pratiques de classe sous un angle de construction des compétences. Le chercheur conclut que la mise sur pied de la pédagogie de l'intégration par de telles procédures de formation peut être inefficace à l'actualisation de l'APC (Ismael, 2014, p. 141).

Monney et Fontaine (2016) ont produit un article sur les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les étudiants d'un programme de formation en éducation préscolaire et primaire. Les résultats obtenus selon la méthode d'évocation hiérarchisée menée auprès de quarante-deux enquêtés révèlent que l'évaluation, dans son rôle de régulation des apprentissages, fait partie intégrante du noyau central desdites représentations sociales. Mais, pour s'arrimer à la réalité de la pratique de classe, la régulation s'opérationnalise d'abord sous un angle sommatif visant spécifiquement la certification. Par ailleurs, pour que l'étude des représentations sociales soit la plus intégrale possible, et que nous ne combattions les stéréotypes, Monney et Fontaine (2016, p. 79) pensent que deux autres dimensions complémentaires à celle du discours doivent impérativement être envisagées, à savoir les actions et les mobiles qui sous-tendent ces actions. Les chercheurs concluent en suggérant une perspective autour de l'aspiration théorique qu'est l'évaluation comme soutien à l'apprentissage et à son adaptation à la pratique réelle de classe.

Dans la perspective d'enrichir la réflexion autour de la différenciation pédagogique, Moldoveanu et al. (2016) ont exploré les représentations et pratiques rapportées des formateurs du primaire. Au-delà du fait que le discours des décideurs lui donne une place de premier ordre, les données récentes démontrent à suffisance une faible utilisation de celle-ci par les formateurs. Les auteurs soulignent en conséquence un brouillard conceptuel et un manque

d'encadrement pédagogique approprié des formateurs, dans un contexte où la mise en pratique de la réforme impliquerait des changements structurels de l'activité des acteurs.

Mouele (2017) s'est interrogé sur les besoins de formation continue des formateurs gabonais du primaire en évaluation sommative au regard de leurs perceptions, enjeux et caractéristiques de leurs pratiques déclarées. L'analyse des données collectées a révélé trois aspects. Au vu de leurs perceptions, les formateurs certifient que leur savoir actuel vis-à-vis des compétences en évaluation sommative est encore rudimentaire. Ensuite, pour ce qui est des enjeux de l'évaluation sommative, tous les interrogés souhaitent être formés sur la gestion des rapports interpersonnels en évaluation sommative. Enfin, les participants mentionnent rencontrer plusieurs difficultés à manipuler les instruments d'évaluation selon l'APC et à les concevoir, eux-mêmes, pour leurs pratiques de classe. Ces résultats, pour l'investigateur, prouvent à suffisance que les besoins ressentis par ces formateurs du primaire sont de nature à rendre l'évaluation sommative subjective et, par ricochet, les amènent à prendre des décisions peu pertinentes. Le chercheur pense que si des solutions appropriées ne sont pas immédiatement entreprises, cette difficulté risque de devenir un facteur fondamental d'échec et de mauvaise orientation scolaire (Mouele, 2017, pp. 215-216).

Le travail de Sékou (2017) fait référence à une expérience d'accompagnement des formateurs maliens du secondaire face à l'appropriation de nouvelles pratiques d'évaluation en cohérence avec la version de l'APC adoptée dans ledit pays. Utilisant une procédure de questionnaire, de réflexion et d'ajustement des pratiques, la collaboration des acteurs impliqués dans l'étude a non seulement mis en relief les pratiques courantes d'évaluation couplées aux difficultés qu'elles incluent, mais aussi a incité une dynamique de leur contextualisation, favorisant le développement d'un point de vue critique des pratiques de classe. Le chercheur relève également les éclaircissements théoriques sur les principes qui sous-tendent l'évaluation formative des compétences en milieu scolaire. Enfin, son travail a mis en débat l'importance de la contextualisation dans la mise en pratique des innovations pédagogiques couplées aux différents processus de négociation que cela demande.

S'inscrivant sur le champ de la didactique du français, Guerif (2017) s'intéresse aux représentations et pratiques déclarées des enseignants novices en français comme langue étrangère. Ce qui intéresse cette étude dans cet article est la conclusion qui en résulte après analyse des représentations et pratiques déclarées. L'investigateur note un décalage possible entre ce qui est dit par les participants et ce qui est réalisée, et pense qu'il faille s'orienter vers d'autres perspectives de recherche en investiguant sur les pratiques observables. Par ailleurs, il précise que l'insertion dans la profession se déroule fréquemment par tâtonnement, et que cette

période souvent qualifiée de survie ne permet pas toujours de prendre un recul en vue d'intégrer de nouvelles ressources répondant aux difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Thibaut et Abdeljalil (2019) ont cherché à appréhender à la fois si les formateurs de classe du Burkina et du Sénégal se sont appropriés l'APC et si son utilisation apporte un sens aux apprenants malgré maints défis auxquels ces formateurs sont confrontés. L'analyse des données recueillies a abouti à plusieurs conclusions, entre autres ces derniers ont été peu impliqués dans la conception de l'APC alors même qu'ils connaissent bien les challenges en termes de formation, étant donné qu'ils sont au centre du processus et que l'indisponibilité des outils appropriés met en parallèle les moyens pédagogiques inadaptés au vu des enjeux de ladite approche.

Onana (2019) s'est intéressé aux compétences techniques en évaluation et pratiques docimologiques des formateurs du primaire du sous-système francophone camerounais. Son objectif était d'analyser comment les compétences techniques dont disposent ceux-ci en pratiques docimologiques influent sur l'évaluation des compétences de leurs apprenants. Les résultats obtenus mettent en évidence une diversité d'éléments essentiels dans la définition du concept de compétence. Les mots clés y apparaissent, sauf qu'ils sont, de manière isolée, assimilés en majorité à une fragmentation des savoirs. Seule une minorité, soit trois formateurs du primaire sur une centaine l'ont assimilé non seulement à une combinaison de savoirs, mais aussi ont dépassé le niveau des savoir-faire et sont allés jusqu'aux savoir-être. De plus, les procédures d'élaboration des épreuves et de jugement des productions complexes, selon les standards de l'APC, n'étaient pas respectées par les enquêtés. Après analyse descriptive et tests d'hypothèses, Onana (2019 p. 161) conclut [...] que l'instituteur ou l'institutrice qui a une « mauvaise perception du concept de compétence aura des difficultés à élaborer une épreuve de compétence, conformément aux exigences de l'APC, et à porter un jugement fiable et équitable pouvant inférer la compétence évaluée ».

Bien avant, un groupe de travaux s'est appesanti globalement sur le rôle du degré de pratique de l'objet de représentation dans le processus de structuration (Fraissé, 2000 ; Guimelli & Reynier, 1999 ; Rouquette & Rateau, 1998). Ensuite sur celui de la connaissance de l'objet de représentations (Salesses, 2005b), et enfin sur celui de l'engagement (Moliner & Gutermann, 2004) et de l'attitude face à l'objet de représentation (Salesses, 2005a). D'autres encore se sont inclinés à la transformation des représentations sociales, à l'influence de l'intégration des pratiques nouvelles dans la dynamique représentationnelle (Guimelli, 1998), à l'influence sociale (Mugny et al., 1997), à celle des actes engageants (Tafari & Souchet, 2002) et à l'homologie structurale (Viaud, 2003).

Pianelli (2008) évoque également un groupe d'études ayant contribué à identifier plusieurs relations possibles entre représentations, entre autres les relations d'emboîtement (Abric, 2002 ; Abric & Verges, 1994 ; Verges, 1992), de réciprocité (Abric & Verges, 1996) et d'antonymie (Guimelli & Rouquette, 2004 ; Milland, 2001, 2002).

L'étude souligne qu'au vu d'un autre, les pratiques formatrices appartenant aux socles de la mesure et celles relevant de l'observation et du jugement se chevauchent (Bellehumeur & Painchaud, 2008). Dans la même perspective, s'interrogeant sur les pratiques courantes d'évaluation des apprentissages en situation de classe, Giroux et al. (1996) obtiennent des réponses témoignant d'un décalage entre les pratiques mises en place et celles nécessitant les curricula en vigueur. Face à un objet nouveau tendant à remettre en cause certaines attitudes et pratiques déjà intégrées dans son système cognitif, l'acteur social cherche à stabiliser son système de représentation de la réalité (Leu, 2005, p. 3). Autrement dit, le noyau central de ses représentations sociales.

Limites chronologiques et contextuelles des travaux antérieurs

Sachant que les représentations se métamorphosent dans le temps et dans l'espace, une première limite commune à tous ces travaux est d'ordre chronologique, bien qu'ils restent d'actualité, pour la plupart, les résultats datent de plus de quatre ans aujourd'hui. De plus, ces travaux sont non seulement peu orientés au niveau secondaire, mais aussi s'appesantissent beaucoup plus, pour un grand nombre, sur le paradigme d'enseignement-apprentissage, voire sur les comportements des examinés. Très peu se sont intéressés aux comportements des examinateurs et particulièrement « presque pas » des comportements de ceux intervenant en SES au MINESEC. Or, pour Yapou (2016, p. 34) les représentations sociales constituent un système contextualisé.

Loin du bilan complet des positions empiriques antérieures, l'étude entend convoquer globalement leurs résultats pour une synthèse holistique en lien du champ d'investigation (cf. 1.2.3) et davantage d'autres plus similaires et actualisées pour confrontation à ceux obtenus à l'issue de l'analyse, de l'interprétation et de la discussion des résultats (cf. 7.1.4).

1.2. Contexte et justification du champ d'investigation

Pour mieux justifier le champ de l'étude, celle-ci se contextualise en deux volets : d'abord son contexte sociopolitique et économique de l'avènement de l'APC dans le modèle éducatif camerounais. Ensuite son contexte situationnel qui relève des réalités propres à la

recherche. Enfin, une synthèse des travaux antérieurs, couplée aux perspectives du champ d'investigation en lien avec le contexte situationnel est soulignée, avant la justification.

1.2.1. Contexte sociopolitique et économique de l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais

Contexte sociopolitique et économique généralisé de l'APC en éducation

À la suite de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue en 1990 à Jomtien ; du forum de Yaoundé en 1994 sur la définition de la finalité de l'école, de la réforme des curricula et scolarisation des filles ; des déclarations de Salamanca en 1994 ; de Bamako en 1998 ; de Séoul et de Moncton en 1999 ; de Dakar en 2000 ; de Beyrouth en 2001 et de l'Incheon en 2015 ; du forum de Luxembourg sur le développement de l'éducation et de la formation en 2000, de celui tenu à Cotonou en 2001 sur le développement des savoir-faire des professionnels, etc., plusieurs pays ont remis sur la table le rôle de l'enseignement et de la formation dans la croissance et le développement socio-économique (MINEDUB et al., 2012, p. 2 ; Fotso, 2011, p. 14 ; Gouvernement du Québec, 2004, p. 1 ; BREDA, 1995, p. 95). Ces différents pays ont orienté leurs systèmes éducatifs dans un large processus de réformes ayant pour cible, l'amélioration de leur rendement. Ces réformes furent à l'origine à la fois d'un premier essai d'évaluation internationale des résultats des apprenants, mené par des chercheurs indépendants et de la création en 1960 de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). La reprise de l'idée survient dans les années 80, suite à l'interrogation, dans le monde développé, sur la qualité de l'enseignement, lancée en 1983 par le rapport américain, « *A Nation at Risk* » (Roegiers, 2016). À partir de cet instant, les travaux portant sur l'évaluation des résultats des modèles éducatifs furent conduits à l'OCDE, confirmant finalement la création du Programme international pour le suivi des acquis des apprenants (PISA). À la fin des années 90, la prédominance des décideurs politiques internationaux sur les chercheurs dans ce domaine particulier de la recherche-évaluation est éminente (Laderrière cité dans Roegiers, 2016). Au Forum mondial de l'éducation tenu en 2000 à Dakar, les participants ont entrepris de réaliser les Objectifs du millénaire pour le développement (Gouvernement du Cameroun, 2020), notamment l'ODD4 de l'UNESCO et de l'éducation pour tous en matière d'éducation.

Ainsi, sous l'impulsion de l'Organisation Internationale de la Francophonie, du soutien de l'UNICEF et de l'UNESCO (Gérard, 2007) et surtout de celui de la banque mondiale (Bikitik, 2017, p. 107), l'orientation prise depuis 2001 par un certain nombre de pays africains

est l'approche par intégration des acquis (Roegiers, 2008, p. 11), en vue de répondre aux challenges de la société contemporaine sur le plan socio-économique. Ces avancées se manifestent d'abord dans les curricula officiels (Legendre cité dans Roegiers, 2008, p. 4) et, par ricochet, s'expriment concrètement dans les pratiques de classe et d'examen, et d'encadrement des formateurs de classe, d'éditeurs de manuels scolaires, etc.

Introduction de l'APC dans le modèle éducatif camerounais

Le Cameroun n'est pas resté en marge de ce large mouvement et s'est engagé véritablement dans une refonte de ses programmes (MINEDUB et al., 2012, p. 6). Il a à la suite de la Loi d'orientation de l'éducation votée en 1998 élaboré sur la période 2006-2011 un Document de stratégies sectorielles de l'éducation et de la formation validé en 2013, ancré sur les orientations du Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP).

Sous cet angle, la vision « Cameroun 2035 » du secteur de l'éducation consiste d'une part, à armer la jeunesse d'une éducation de qualité combinant de bonnes compétences et attitudes professionnelles et, d'autre part, à favoriser son insertion harmonieuse dans le marché du travail (MINEDUB et al., 2012, p. 8). En 2018, les nouveaux curricula de l'enseignement primaire conçus selon l'APC ont été validés et appliqués. Au secondaire, la mise sur pied de ladite approche a été systématique d'un palier à un autre. Au supérieur, le système LMD a été adopté. Par ailleurs, le quatrième Objectif de Développement Durable (ODD4) du Document de stratégies nationales du Cameroun pour le développement durable horizon 2030 (Gouvernement du Cameroun, 2020), à savoir garantir à tous une éducation équitable, inclusive de qualité et des moyens d'apprentissage tout au long de la vie (Gouvernement du Cameroun, 2020, p. 39), réaffirme la volonté de l'Etat camerounais à améliorer davantage l'offre socio-économique de son modèle éducatif, à travers des approches pédagogiques appropriées au regard de la perspective de la vision du Cameroun horizon 2035. Raison suffisante pour Fonkoua, préfacier de Fotso (2011), d'affirmer que :

Les pédagogies contribuent à la configuration des profils d'hommes et de types de société. Ainsi, la modification profonde d'une société dépend du niveau d'ancrage des valeurs cimentant son éducation d'une part, de la puissance du vent de changement imposé de l'extérieur d'autre part. Dans tous les cas, chaque modèle de société est normativement porté par un modèle éducatif qui, à son

tour, valorise une ou plusieurs stratégies pédagogiques dans son fonctionnement. (Fotso, 2011, p. 9)

La complexité du contexte social actuel exige davantage chez l'être humain une mobilisation de ses diverses ressources pour justifier le principe de compétences dans la situation de formation. Et dans un monde davantage éclaté où l'éducation, prise comme phénomène de régulation sociétale, est traversée et ébranlée par des courants axiologiques des connaissances diverses, l'utilisation de l'APC permet de mesurer le niveau d'atteinte de l'objectif en éducation tenant compte à la fois de l'intégration des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, mais également des savoir-devenir. (p. 10)

Ainsi présenté, le contexte sociopolitique et économique de l'introduction de l'APC dans le modèle éducatif camerounais a tout simplement permis d'asseoir certains fondements sociopolitiques et économiques de l'objet d'étude qu'est l'APC. Cependant, cette étude ne saurait être globale, elle est liée à une situation bien précise. D'où son contexte situationnel.

1.2.2. Contexte situationnel de l'étude

Introduction de l'APC au secondaire et création de la spécialité des SES

Vulgarisée en Europe par Roegiers (2000) à travers le Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF) sous le vocable de pédagogie de l'intégration, l'APC est introduite officiellement dans l'enseignement secondaire camerounais le 13 août 2012 en privilégiant la révision progressive des curricula et la rénovation des pratiques de formation (Bikitik, 2017, p. 107). Dans cette optique, la révision du programme officiel de la discipline SES est effective (MINESEC, 2015), lequel, sept ans plus tard, n'est pas actualisé comme prévu dans l'article 2 du même arrêté au vu des mutations socio-économiques du Cameroun et du monde (Gouvernement du Cameroun, 2020 ; MINEPAT, 2009) ; certains thèmes relevant des problèmes sociaux contemporains (sport et politique, action humanitaire, etc.) dont parle, par exemple, Valette (2020) ne sont pas pris en compte. Il ne donne non plus les orientations claires, précises et pratiques selon le modèle pédagogique APC.

Profil des enseignants du secondaire en SES comme discipline

Les informations sociodémographiques relatives au profil des intervenants dans l'enseignement des SES au secondaire sont particulières. On y retrouve à la fois des professeurs certifiés des Écoles normales supérieures d'enseignement technique (ENSET) en sciences et techniques économiques (STE) et des formateurs du secondaire non certifiés, mais diplômés des facultés des sciences économiques et de gestion. Il est également noté qu'aucun des intervenants du département du Mfoundi, par exemple, n'est diplômé des facultés des sciences économiques et sociales même d'ailleurs, puisqu'elles n'existent pas encore dans les Universités camerounaises (statistiques de l'inspection de pédagogie pour la région du centre, année 2021 / 2022 et de l'exploitation de l'identification sociodémographique issue du questionnaire et du guide d'entretien). Ce qui est retenu en fin de compte est que certains formateurs disposent initialement d'une formation pédagogique et d'autres pas.

Formation initiale des acteurs impliqués en SES comme discipline

Pour ce qui est du profil d'entrée à l'ENSET, l'exploration des arrêtés de recrutement révèle que celui des élèves professeurs des SES n'est pas clairement défini et la filière des SES non mentionnée. S'agissant de la première année du premier cycle, par exemple, les arrêtés de recrutement exigent encore le baccalauréat « B » pour concourir en économie et le contenu des épreuves relève du programme d'économie générale de la terminale « B » qui n'existe plus depuis 2012. Bien sûr que le baccalauréat en SES est d'une manière ou d'une autre l'équivalent du baccalauréat B, en termes de contenus cette équivalence devrait être valide en sens inverse (MINESUP, 2021). Quant au profil de sortie de l'ENSET, les diplômés des STE sont très compétents à enseigner avec aisance l'économie générale, l'économie d'entreprise, les mathématiques et l'informatique appliquées à l'économie, mais ne le sont pas autant avec les SES qui incluent d'autres domaines étranges à leur formation initiale. Certes, la formation pédagogique initiale est un avantage comparatif, mais face à une discipline nouvelle, provoquant des schèmes étranges dans le système cognitif de ces formateurs du secondaire, couplée d'un modèle pédagogique aussi complexe qu'est l'APC et des difficultés liées à l'appropriation efficace et efficiente sur le tas de la didactique d'une discipline nouvelle, l'étude s'interroge si ces derniers peuvent s'y conduire d'entrée de jeu en experts.

Ces formateurs voire leurs apprenants, ont besoin d'une appropriation efficiente de l'évolution de l'actualité socio-économique et environnementale s'insérant au quotidien dans les apprentissages et évaluations (SEDY, 25-26 août 2022). Ce qui n'est pas souvent le cas même dans les examens officiels de l'OBC et, particulièrement, dans la discipline SES. Il

n'existe pas encore de manuels officiels de l'apprenant jusqu'à date adaptés au contexte socio-économique et politique du Cameroun conforme au programme officiel en vigueur et pouvant inspirer le formateur pour ce qui est de la conception des situations d'apprentissage et d'évaluation. Il n'existe non plus de référentiel d'activités de formation par compétences, encore moins celui d'activités d'évaluation dans cette discipline.

Formation continue des encadreurs et formateurs de classe à l'APC

Au Cameroun, la formation à l'APC des personnes ressources que sont les délégués régionaux, départementaux, et les inspecteurs du MINESEC commence pendant l'année scolaire 2012 / 2013 et est suivie par les séminaires de formation pour les animateurs pédagogiques et formateurs de classe dans des établissements scolaires pilotes (Alima, 2015). Toutefois, qu'elle soit initiale ou continue, la formation peut être propice au vécu d'expériences réussies et au modelage (François, 2005).

Dans cette perspective, insistant sur les compétences mises sur pied par le sujet pour déchiffrer la complexité de la réalité, Goffman (1974) emploie la notion de « cadre » pour représenter les structures et modalités à partir desquelles les concernés saisissent une réalité sociale préarticulée. Pour lui, l'individu dispose des cadres primaires incluant des caractéristiques naturelles et sociales constituées d'actions humaines « pilotées ». La définition de la situation varie sensiblement selon l'hypothèse retenue. Les cadres primaires peuvent faire l'objet de diverses transformations tendant à détériorer le sens : la modélisation correspondant à une modification de certaines activités déjà attribuées d'une signification par un cadre primaire en activité disposant une signification nouvelle et la fabrication définissant les entreprises consacrées délibérément à troubler l'activité de l'agent social en le conduisant à interroger ses convictions sur le déroulement de la situation (cité dans Riutort, 2019, p. 296).

Des entretiens exploratoires menés au mois de novembre 2021 auprès des formateurs du secondaire en SES du Collège bilingue de la Retraite, un établissement privé confessionnel, l'Institut Victor Hugo, un établissement privé laïc, et du Lycée technique et commercial bilingue de Yaoundé, un établissement public, nous ont permis d'accéder au « contenu naturel » de ladite représentation. Particulièrement, il ressort que les séminaires de formation relatifs aux pratiques de classe selon l'APC sur le nouveau programme des SES sont effectifs et réguliers depuis 2015 et le tout premier séminaire sur le « renforcement des capacités des formateurs du secondaire en STT à l'élaboration des sujets de qualités » a eu lieu le 21 octobre 2016 au Collège Larousse à Yaoundé (cf. Inspection régionale de pédagogie pour le centre). Cependant, la mise sur pied de ces nouvelles pratiques en situation d'apprentissage ou d'examens est,

jusqu'ici, confrontée à plusieurs difficultés : pas de manuels appropriés, non-existence d'une banque nationale ou régionale d'anciennes épreuves à accès gratuit dont Bipoupout et al. (2008, p. 60) spécifient l'importance dans la construction des situations « cibles » ; des effectifs pléthoriques et pas assez de temps pour individualiser les corrections ; pour certains de ces formateurs, rien n'a réellement changé en termes de pratiques et même en termes de contenu et, pour d'autres, c'est juste le langage qui a changé, etc.

Constats d'analyse exploratoire vis-à-vis des instruments docimologiques

L'analyse exploratoire des documents relatifs aux pratiques docimologiques de classe en sciences économiques et sociales (anciennes épreuves et leurs corrigés, copies d'apprenants déjà corrigées ; cahiers de texte ; fiches statistiques des examens et concours internes ; rapports pédagogiques et d'ateliers d'examens internes ; bulletins), réalisée au mois de mars 2022 auprès du Collège bilingue de la Retraite, du Complexe bilingue M^{gr} Jean Zoa, de l'Institut Victor-Hugo et du Lycée technique et commercial bilingue de Yaoundé laisse entrevoir des épreuves séquentielles qui ne respectent pas toujours la définition officielle (entendue comme nomenclature ou structure officielle de l'épreuve) quoique non réactualisée après la révision des programmes de 2015 ; des épreuves de SES préétablies (MINESEC, 2012a, 2012b) ; des reprises intégrales des exercices déjà faits et corrigés pendant l'apprentissage ne traduisant aucune nouveauté ; des erreurs de surface et de contenu (données manquantes ; des fautes de grammaire et de logique ; parfois des épreuves sans barème) ; une organisation des informations déficientes ; une correction non critériée des productions et non harmonisée ; pas d'annotation positive sur les copies déjà corrigées et remises aux apprenants ; dans certains établissements, les copies à corriger ne sont pas désanonymisées ; des commentaires qui portent sur la personnalité de l'évalué ; un bulletin sanction qui reste beaucoup plus quantitatif ; des appréciations individualisées du correcteur qui n'y sont pas toujours consignées ; pas d'évaluation intégrée à l'apprentissage dont la raison est le manque de temps ; proposition d'épreuves pour la plupart du temps sans grille de correction tel que le préconise Roegiers (2003, p. 232).

Procédure officielle de conception et de validation des épreuves au Cameroun

Pour ce qui est des examens officiels, Mbolé (2012) spécifie que l'initiative d'une proposition d'épreuve est du ressort d'un formateur de terrain répondant à l'appel d'un inspecteur pédagogique national (IPN) à lui transmis par l'inspecteur pédagogique régional (IPR). Une fois la proposition reçue, l'IPR procède à une première scrutation et mise en forme, puis la transmet à l'IPN compétent qui procède, à son tour, à la mise en forme définitive, la

valide (exceptées, celles de divers baccalauréats qui sont validées par des professeurs d'Universités) et la transmet sous pli confidentiel à la structure compétente. Dans le processus d'évaluation des acquis, ce procédé permet de prendre en considération à la fois le « curriculum implanté », les pratiques de classe et le « curriculum officiel ». Autrement dit, les programmes scolaires officiels. Cependant, l'analyse des anciennes épreuves officielles allant de la session 2014 à la session 2022 aux probatoire et baccalauréat SES, laisse entrevoir une conception des épreuves qui ne respectent pas toujours le programme officiel (exercices hors programme et annulés pendant les corrections et harmonisation des corrigés, cas de l'épreuve des SES au probatoire 2021, et de celle des mathématiques appliquées à l'économie au probatoire 2022), incluant des erreurs de surface et parfois sans aucune signification au sens de l'APC. Jusqu'à la session du baccalauréat 2022, l'épreuve de dissertation économique n'est toujours pas accompagnée des critères de correction, ni d'échelle de cotation, et des extraits de textes accompagnant l'épreuve de dissertation économique ne sont pas toujours d'actualité, etc.

Au niveau institutionnel, l'Animateur Pédagogique (AP), responsable de la discipline, est garant de la qualité de l'épreuve de SES sur proposition de l'enseignant ou du formateur de classe. Lorsqu'il existe plusieurs classes par niveau avec au moins deux intervenants, celle-ci est harmonisée et validée d'abord par le responsable de niveau, puis soumise à l'animateur pédagogique qui la valide après une deuxième scrutation.

1.2.3. Synthèse des résultats antérieurs et perspectives du champ d'investigation lié au contexte situationnel

Synthèse des résultats antérieurs en lien du champ de l'étude

Des lectures approfondies, l'étude retient en synthèse un certain nombre d'aspects. Un chevauchement de pratiques des formateurs de classe entre celles appartenant aux mobiles de la mesure et celles convenant à l'observation et au jugement (Bellehumeur & Painchaud, 2008). Un décalage entre leurs pratiques mises en œuvre et celles nécessitant des curricula en vigueur (Giroux et al., 1996). Les pratiques pédagogiques ont évolué ces quatre dernières décennies de l'approche traditionnelle à la pédagogie par objectifs (PPO), puis à l'APC (Bikitik, 2017 ; Monney & Fontaine, 2016 ; Fotso, 2011) ; de l'APC à l'articulation théorie-pratique, la formation initiale de futurs formateurs de classe devrait être adaptée aux besoins et nouveaux défis de la société (Monney, 2014). L'absence d'une véritable formation initiale des formateurs à la docimologie constitue le principal blocage de la conception des sujets de qualité, dans un contexte où c'est le décret qui confère la compétence (Mbolé, 2012 ;

Moldoveanu et al., 2012). Lors des séminaires de formation du mois d'août 2022 organisés par le Secrétariat à l'Éducation pour l'Archidiocèse de Yaoundé (SEDY) et supervisés par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et Nationaux, les responsables relèvent que l'APC va à tâtons malgré les nombreux séminaires.

De plus, ces lectures relèvent aussi qu'il y a un écart entre les pratiques déclarées ou prescrites et les pratiques de classe observées (SEDY, 2020, 2021, 2022 ; Bikitik, 2017 ; Guerif, 2017 ; Moldoveanu et al., 2016 ; Soussi et al., 2006), entre l'intention de mettre sur pied la pédagogie de l'intégration et la perception de celle-ci (Ramel & Lonchamp, 2009). La formation et la mise en place de l'APC dans l'enseignement sont confrontées à plusieurs réalités, défis, enjeux, perceptions et représentations (Onana, 2019, 2023b ; Mouele, 2017 ; Ismael, 2014 ; Mahamat, 2011 ; Ouattara et al., 2009 ; Bipoupout et al., 2008 ; Le Boterf, 2008). La mise sur pied de l'APC au Cameroun a souffert de deux principaux maux d'ailleurs corrélés, entre autres, l'insuffisante appropriation du concept et l'insuffisante discussion autour du concept (Bikoi, préfacier de Bikitik, 2017, p. 11). Les formateurs impliqués dans le processus d'évaluation des compétences ne sont pas suffisamment bien outillés (Onana, 2019 ; Ouattara et al., 2009). La PPO et l'APC s'inscrivent dans des cadres théoriques bien différents et opposés, respectivement le behaviorisme et le socioconstructivisme ou le cognitivisme (Legendre, 2007). L'APC s'inscrit dans le prolongement des pratiques de la PPO (SEDY, 2020, 2021, 2022 ; Fotso, 2011 ; Roegiers, 2004, 2006). Au Cameroun, la pratique des méthodes transmissives persiste au-delà des recommandations, des instructions officielles qui martèlent d'en limiter l'usage (Bikitik, 2017, p. 30). Face à un objet nouveau, comme l'APC, tendant à remettre en cause certaines attitudes et pratiques déjà ancrées dans son système cognitif, l'acteur social cherche à maintenir son système de représentations de la réalité et donc, le noyau central de ses représentations sociales (Leu, 2005).

Un autre groupe de travaux et lectures antérieurs font retenir que : l'éducation est un fait social total (Mauss, cité par Lo Monaco et al., 2016 ; Moscovici, 1988) ; que l'évaluation est une pratique sociale (Morissette, 2009) et que toute pratique sociale fait l'objet de représentations (De SÁ, 2016 ; Monney & fontaine, 2016 ; Seca, 2013) ; que deux compétences professionnelles de base sont nécessaires et non négociables pour évaluer les acquis selon l'APC, entre autres l'élaboration d'une épreuve d'évaluation en termes de situations-complexes et, le jugement de la production qui en découle en se servant des critères de correction (Bipoupout et al., 2008, p. 66). Si d'une façon ou d'une autre, les pratiques pédagogiques ont sensiblement évolué (Bikitik, 2017, p. 60), jusqu'ici les pratiques évaluatives n'ont pas véritablement changé et surtout celles des examinateurs du secondaire en SES au

Cameroun ; il y a une résistance au changement (Delaitte, 2018 ; Meziane, 2014 ; Mahamat, 2011 ; Bipoupout et al., 2008). Et parce que leurs pratiques d'évaluation n'ont pas changé, il y a problème, car non seulement tout chamboulement de réformes éducatives implique un changement de pratiques de classe et d'évaluation (Roegiers, 2008), mais aussi tout changement de pratiques sociales entraîne des modifications cognitives (Guimelli, 1994c).

Perspective du champ d'investigation lié au contexte situationnel

Si les pratiques sociales font l'objet de représentations (Ouatara et al., 2009), certes il y a un fondement théorique des principes d'évaluation des acquis, mais lesdites représentations ne sauraient être universelles. Elles dépendent non seulement du contexte et d'un environnement précis, mais aussi des personnes qui se les représentent et des croyances d'auto-efficacité de chacune d'elles sur ses capacités à mettre en œuvre les pratiques docimologiques qu'elle juge conformes au modèle pédagogique recommandé (APC). Ce que Bandoura (1986) traduit, dans sa théorie sociale cognitive, par modèle triadique de causalité réciproque (Riutort, 2019 ; Goffman, 1976).

Cependant, ce que l'exploration ne relève pas encore, c'est comment les formateurs du secondaire et particulièrement en SES au Cameroun se représentent socialement l'évaluation selon l'APC, dans leurs pratiques d'examens, eux qui étaient supposés évaluer ou évaluaient déjà selon la pédagogie par objectifs (PPO). Une évaluation critériée axée sur la taxonomie de Bloom et dont les recherches antérieures et récentes révèlent que beaucoup ne l'ont même pas maîtrisée (Onana, 2019 ; Mahamat, 2011). Et maintenant qu'il leur est demandé d'évaluer les acquis scolaires selon l'APC, une évaluation axée sur la résolution des situations-problèmes complexes, contextuelles et inédites (Roegiers, 2003, 2006, 2008), le constat exploratoire est que leurs pratiques docimologiques divergent, chacun ou chaque groupe de ces formateurs l'appliquant de la manière qu'il se la représente (SEDY, 2021, 2022). D'où ce penchant sur les représentations sociales en vue d'appréhender les pratiques docimologiques observées chez les enquêtés.

1.2.4. Justification des représentations sociales dans l'étude des pratiques docimologiques

L'analyse exhaustive du lien entre représentations et pratiques, Abric (1994b, p. 230) révèle qu'elles s'engendrent mutuellement. Une position qui s'appuie sur ces propos de Jodelet et Moscovici (1990, p. 287) : « Les pratiques sont des systèmes d'actions socialement structurés

et institués en relation avec des rôles. ». Coulibaly (2009, p. 65) revient sur le débat et se demande si l'on peut-on affirmer que les représentations induisent les pratiques ou l'inverse. Il rejoint ainsi la position de Abric (1994b) et bien d'autres chercheurs en empruntant les propos de Autes (1985) qui pensait qu'il serait tout à fait inutile de se demander si c'est la pratique qui orchestre les représentations ou alors l'inverse. Néanmoins, pour lui, c'est un système. Il poursuit sa pensée en soutenant que les représentations accompagnent la stratégie, tantôt elles la précèdent, l'informent et la mettent en forme ; tantôt elles la justifient, la rationalisent et la rendent légitime. Cependant, Rouquette (2000) souligne que ces deux influences ne sont pas équivalentes. Ce lien est d'autant plus complexe que Moscovici (2001b, p. 9) déclare que s'il n'y a jamais de règle ou de pratique qui ne soit accompagnée d'un bon nombre de représentations, et si ces dernières sont causales, le lien est causal et subtil.

Au regard de la nature de l'objet d'étude, tout concept subissant le passage d'un usage savant à des usages sociaux (Legendre, 2007) provoque « des compréhensions multiples et complémentaires de ce qu'est l'APC » (Roegiers, 2008, p. 28). Hirtt (2009, p. 29) pense qu'il faille accepter que « les programmes issus de la réforme par compétences sont d'une légèreté extrême pour ce qui est de la précision des contenus cognitifs. Ce qui ouvre la porte à des interprétations extrêmement divergentes ». Les pratiques d'évaluation des apprentissages dépendent non seulement de ce que Perrenoud (1998) appelle une transposition pragmatique conduisant à une remise en forme des orientations ministérielles en fonction des contraintes et des ressources de la pratique, mais elles sont aussi le produit de plusieurs négociations auxquelles se livrent les formateurs de classe. Ces négociations aboutissent aux accords pragmatiques traduisant la façon dont l'évaluation est entreprise sur le terrain. Pour Morissette et Legendre (2014), un programme, même bien conçu, ne peut garantir à lui seul la progression des pratiques, car il n'a d'effets qu'à travers les représentations que se construisent les formateurs et leur traduction pragmatique de classe. Un référentiel de pratiques, s'il existerait même en SES, n'est pas une description du travail réel. Comme le label l'indique, les référentiels ne décrivent pas des références. Ce sont des points de repère, des balises, des orientations. Plus une tâche est complexe, plus il devient moins aisé de l'exprimer en une procédure précise et, à la limite, elle deviendra arbitraire. En d'autres termes, elle est laissée pour une large part à la discrétion de l'acteur qui aura à l'entreprendre (Le Boterf, 2008, p. 28). Les procédures peuvent circonscrire ou réduire des incertitudes, mais ne sauraient en aucun cas inventorier, avec exactitude et complétude, toutes les précautions à envisager et toutes les éventualités d'événements pouvant survenir. Le prescrit est rempli de lacunes et ne peut en aucun cas être exhaustif. Au cours de l'action, le sujet est toujours confronté à des circonstances

spécifiques. Il ressort que chaque professionnel développe et met sur pied ses propres pratiques selon son entendement (Le Boterf, 2008, p. 29).

La première étape du processus d'évaluation consiste à collecter un ensemble d'informations particulièrement pertinentes, valides et fiables (De Ketele, 1989), et deux principaux types d'informations sont à recueillir : les faits traduisant les informations objectivables d'une façon ou d'une autre auxquelles on peut se fier, principes prescrits de l'APC pour ce qui est de ce travail ; et les représentations entendues comme informations essentielles à l'instar des avis, des perceptions, des images... des personnes impliquées par l'évaluation et qu'il faut analyser avec prudence (Roegiers, 2006, p. 17). La perception cognitive est une activité mentale d'évaluation quantitative, mais beaucoup plus qualitative (Le Boterf, 2008) et l'évaluation des compétences est multidimensionnelle parce que la compétence l'est par définition. Cette dernière a non seulement pour assises les savoirs, mais aussi des perceptions, car elle repose sur le jugement socioprofessionnel de l'évaluateur (Mels, 2011). Ce jugement socioprofessionnel renvoie au domaine subjectif de toute pratique sociale (Rouquette, 1997) qui, elle-même, est tributaire de la perception ou plus globalement des représentations sociales de la tâche. Riutort (2019, p. 294) se réfère plutôt à la dimension cognitive de l'action et aux significations que les agents confèrent à l'individualisme théorique. Blumer (cité dans Riutort, 2019, p. 293) insiste plutôt sur le fait que les interprétations de la réalité sont étroitement dépendantes des situations dans lesquelles les individus se trouvent plongés en interaction avec d'autres.

Les représentations sociales sous-entendent ainsi une activité de reproduction d'un objet. Autrement dit, une véritable construction mentale dudit objet s'opérant à un niveau concret et s'articulant autour d'une signification sociale centrale. Grâce à un système cohérent et stable de catégorisation, elles interviennent comme filtres interprétatifs et sont une grille de lecture de la réalité facilitant la communication et les échanges sociaux. Elles représentent également une source d'anticipation des comportements d'autrui (Abric, 1991), engendrant à la fois attributions, stéréotypes, etc. Elles aident à justifier les conduites vis-à-vis des normes d'un groupe donné et à les intégrer, participant en cela à conserver les positions sociales, particulièrement à travers la socialisation et les comparaisons sociales, une propriété dite d'altérité.

Les représentations qu'ont les individus sont tributaires de leur culture, religion, âge, sexe, personnalité, croyances, position que les sujets occupent dans la société (Rouquette & Rateau, 1998, p. 15). Pour ce qui est des formateurs de terrain comme dans cette étude, la formation pédagogique initiale et continue, l'âge et le nombre d'années d'expérience ainsi que

le contexte social dans lequel ils évoluent, avec comme courroie de transmission l'éducation, les médias, l'hérédité, les expériences personnelles et le milieu social sont autant de facteurs influençant l'ouverture à une approche pédagogique caractérisée à la fois par la flexibilité et l'ouverture de la diversité (La Grenade, 2017). Par ailleurs, la construction des représentations sociales est affectée par d'autres facteurs, tels que la débandade des informations vis-à-vis de l'APC, l'écart et l'accès inégal à celle-ci selon le groupe, la pression du groupe à l'inférence, la focalisation sur certains volets comme le niveau de pratique, la connaissance plus ou moins de l'objet représenté et l'implication du groupe vis-à-vis de l'objet. Ces facteurs engendrent des divergences de position face à un objet socialement significatif (Abric, 2001, pp. 89-90). C'est ce que Rouquette et Rateau (1998) traduisent par propriété d'héritage des représentations sociales. Pour Jodelet (cité dans Abric et al., 1984), toute représentation sociale est entendue comme représentation de quelque chose et / ou de quelqu'un et ne saurait donc être, en aucun cas, le double du réel ou de l'idéal, la partie subjective de l'objet ou la partie objective du sujet. Ladite représentation n'est que le processus par lequel s'établit leur relation.

La construction psychosociologique qu'est une représentation sociale s'élabore ainsi de plusieurs manières. Une première s'attache à l'activité purement intellectuelle par laquelle le sujet construit sa représentation. La représentation sociale s'opérationnalise ainsi à deux dimensions. Une dimension de contexte où le sujet en situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social fait intervenir dans son élaboration des idées, des valeurs et modèles qu'il tire des idéologies véhiculées dans la société (Jodelet cité dans Abric et al., 1984). Une seconde optique met l'accent sur les aspects signifiants de l'activité représentative. Le sujet est considéré comme producteur de sens qu'il accorde à son expérience dans le monde social. Le caractère social dérive de l'utilisation de systèmes de code et d'interprétation fournis par la société ou de la projection de valeurs et d'aspirations sociales. En ce sens, la représentation se traduit comme l'expression d'une société précise. Un troisième point de vue traite la représentation comme une forme de discours faisant découler les caractéristiques de la pratique discursive de sujets socialement situés. Ses propriétés sociales découlent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants et de la finalité de leur discours. Dans le quatrième courant, c'est la pratique sociale du sujet qui est prise en considération. Acteur social inscrit dans une position sociale, le sujet produit une représentation reflétant les normes institutionnelles découlant des idéologies liées à la place qu'il occupe. Pour la cinquième optique, le jeu des relations intergroupes détermine la dynamique des représentations. Le développement des interactions entre les groupes infléchit les représentations que les membres ont d'eux-mêmes, de leurs groupes, des autres groupes et de leurs membres. Il

mobilise une activité représentative visant à réguler, anticiper et justifier les relations sociales s'établissant ainsi. Une dernière perspective, plus sociologisante, faisant du sujet le porteur de déterminations sociales, fonde l'activité représentative sur la reproduction des schèmes de pensée socialement établis, des visions structurées par les idéologies dominantes ou sur le redoublement analogique de rapports sociaux.

Ces approches et analyses des phénomènes représentatifs se serpentent et se recourent parfois à l'intérieur du champ d'étude des représentations sociales. Elles abordent deux des interrogations fondamentales de la théorie dont se questionne doublement Jodelet (1994) : comment le social intervient dans la construction psychologique que sont les représentations sociales ? Et comment cette élaboration dite psychologique s'insère dans le social ?

Les représentations sociales fournissent un cadre de référence et évoluent selon les variations dans les rapports entre les intérêts des groupes dont elles entraînent la différenciation. Elles constituent des interprétations et des symbolisations traduisant l'appartenance et la participation sociale des sujets produisant un savoir davantage plus pratique, parce que les représentations sociales permettent d'agir sur l'environnement. Sous un autre rapport, la familiarisation de l'étrange va de pair avec l'ancrage, et faire prévaloir les cadres de pensée anciens, c'est classer dans le déjà connu (Moscovici, 1981). Ce mode de classement vis-à-vis d'un prototype n'est jamais neutre, car les prototypes orientant les classements n'ont pas que les propriétés taxonomiques. Il fait correspondre des attentes et des contraintes définissant les comportements que l'on adopte à l'égard des personnes qu'ils classent en ceux qui sont exigés d'eux. Ainsi, l'ancrage assure le lien entre la fonction cognitive de base de la représentation et sa fonction sociale. De plus, il fournit à l'objectivation ses éléments imagés, à titre de préconstruits, pour servir à l'élaboration de nouvelles représentations. Pour l'appréhender, il faut pouvoir l'expliquer et la recherche de causalité est un aspect logique essentiel de la pensée sociale. En face d'un événement ou d'un objet nouveau à propos duquel le sujet ne dispose pas de savoir, expliquer en trouvant une causalité est une manière de se le représenter. Mais cette explication ne se fonde pas uniquement sur la base des informations et des observations dont le sujet dispose, car il ne procède pas seulement par inférence, mais aussi par déduction. C'est pourquoi Moscovici (1982, 1988) fait coexister dans la manière de penser la réalité de tous les jours, deux types de causalité, à savoir la causalité par attribution, efficiente, attribution d'une cause à un effet comme dans la démarche scientifique, et la causalité par imputation cherchant à découvrir les intentions derrière les actes, le pourquoi de leur finalité. C'est d'ailleurs ce dernier type de causalité qui est mobilisé lorsqu'un acte n'est pas en lien avec les représentations de l'observateur (Jodelet cité dans Abric et al., 1984).

S'interrogeant sur l'apport de la formation dans le changement en éducation, Bipoupout et al. (2008) ont déclaré que toute innovation ou réforme en éducation entraîne un changement, peu importe sa nature à quatre niveaux hiérarchisés. D'abord la sensibilisation des acteurs et particulièrement des formateurs de classe. Ensuite, le changement de représentations par rapport au statut du savoir, au rôle de l'apprenant dans l'apprentissage, aux méthodes d'apprentissage et aux fonctions de l'évaluation ; le changement de pratiques professionnelles en faisant travailler les apprenants d'eux-mêmes et se positionnant comme animateur plutôt comme maître-enseignant. Et enfin l'amélioration quantitative et qualitative des résultats. Ainsi, les auteurs pensent qu'une adhésion de principe ne suffit pas, et faire évoluer les représentations des formateurs de terrain est l'un des rôles primordiaux de la formation en vue de provoquer une adhésion de fait. Il est également possible d'obtenir un changement formel n'infiltrant pas les pratiques professionnelles (Bipoupout et al., 2008, pp. 17-21).

Les psychologues et les pro-APC (Legendre, Roegiers, Boterf, Bipoupout, Morissette, Hirtt, Perrenoud, Barbier, Vergnaud, etc.) sont presque unanimes que les représentations sociales servent toujours de trait d'union entre le prescrit, entre autres principes pédagogiques selon l'APC et l'action de ce qui est prescrit, les pratiques docimologiques selon l'APC. Perrenoud évoque, par exemple, des savoirs en acte (Barbier, 1996) ou des connaissances en acte (Vergnaud, 1990, 1994, 1996). De tels savoirs ne tiennent pas compte des discours voire des représentations (Perrenoud, 2011, p. 48). À travers ses diverses expressions, les représentations sociales expriment leur caractère relationnel et renvoient au fonctionnement des règles et valeurs dans une culture précise (Fisher, 1996, p. 132).

Au regard de tout ce qui précède, il reste utile d'une part, qu'investiguer sur le champ des représentations sociales peut aider à expliquer les pratiques docimologiques, entendues comme pratiques sociales, mises en scène par les formateurs du secondaire en SES. Supposant que dans leur fonctionnement, l'existence de processus d'ordre interindividuel ou intergroupe contribuant à faire d'elles un tout dépassant la somme des parties (Moscovici cité dans Lo Monaco et al., 2016, p. 500), les représentations sociales ne s'apparentent pas à se résumer à une addition de processus intra-individuels (Abric, 1987). Toutefois, il est possible de prendre en compte que ces derniers constituent un point de départ aux phénomènes représentationnels étudiés tout en apportant une part d'explication complémentaire (Doise, 1982). Ce qui suscite d'autre part, un intérêt particulier sur la notion d'auto-efficacité reflétant une variable intra-individuelle qu'est l'implication personnelle (Lo Monaco et al., 2016, pp. 557-561) des formateurs du secondaire en SES. D'où la formulation de cette étude de la manière suivante :

« Représentations sociales de l'approche par compétences (APC) et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales : le cas des enseignants du secondaire ».

1.3. Problème

L'adoption des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dans les années 2000 a permis au Gouvernement camerounais d'entreprendre plusieurs stratégies de mitigation centrées sur quelques considérations clés dont la croissance économique, le bien-être des populations, le développement du capital-humain, la promotion de l'emploi et l'insertion socio-économique des formés. Pour répondre à ces grandes orientations stratégiques auxquelles il s'est engagé, le Cameroun a développé une vision politique horizon 2035 à travers l'adoption du Document de Stratégies pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP) en 2003 puis révisé en 2009 aboutissant au Document de Stratégies pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et plurtard en 2020, à la Stratégie Nationale de Développement horizon 2030 (SND30). À cet égard, l'Etat camerounais à travers le DSCE et la SND30, envisage atteindre un taux de sous-emploi global inférieur à moins de 50 % en 2030 comparativement à celui qui a été observé de 75,8 % en 2005 ou plutôt de 77 % en 2014 (MINEPAT, 2009, p. 14 ; 2020, p. 144).

Cependant, bon nombre de difficultés perdurent, en particulier celle du chômage. Une situation critique chez les sortants du second cycle du secondaire, d'après les statistiques du Document de Stratégies Sectorielles pour l'Education et la Formation (DSSEF), où 32 % occupent un emploi qualifié en 2001 et 21 % en 2012 (MINEPAT, 2013, p. 34). Pire pour le Centre de Recherche pour le Développement International ([CRDI], 2023), dans la mesure où, la diminution observée du taux de chômage global (de 12,4 % en 1994 à 7 % en 2022) masque la réalité du marché du travail au Cameroun, car elle s'est accompagnée d'une augmentation de la population active se trouvant dans le secteur informel (qui est passée de 5 % en 1993 à 90 % en 2017). Pourtant, la vision de développement du Cameroun à l'horizon 2035 du secteur de l'éducation et de la formation, à travers le Socle national de compétences (SNC), consiste, d'une part, à doter la jeunesse camerounaise d'une formation de qualité combinant de bonnes compétences et attitudes professionnelles et, d'autre part, à favoriser son insertion harmonieuse dans le marché du travail (MINEDUB et al., 2012, p. 8).

Dans cette perspective, la SND30 à travers le quatrième Objectif de développement durable (ODD4), réaffirme la volonté de l'Etat camerounais à améliorer davantage les offres

d'Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels (EFTP) de qualité selon l'approche « Centre d'Excellence » du Mécanisme Compétitif de Développement des Compétences (MCDC) du Projet d'Appui au Développement des Enseignements Secondaires pour la Croissance et l'Emploi (PADESCE, 2023).

De façon concise, le Gouvernement du Cameroun entend, en cohérence avec le plan technologique, élaborer et implémenter les référentiels de formation selon l'approche par les compétences (APC) avec un accent précis sur la mise en adéquation de la demande d'emploi dont le deuxième pilier est la validation des acquis professionnels et la certification des compétences (MINEPAT, 2009, pp. 89-90 ; 2020, p. 75). Une approche pédagogique qui garantit, selon le Gouvernement du Québec (2004), que toute personne diplômée sera apte à exercer la compétence évaluée en situation réelle ou professionnelle.

Au regard des priorités et objectifs sus-évoqués, l'APC est ainsi introduite et implémentée au MINESEC depuis le 13 août 2012 en privilégiant la révision progressive des curricula et la rénovation des pratiques pédagogiques et docimologiques (Bikitik, 2017, p. 107). Une décision poursuivant le seul but du Gouvernement camerounais de promouvoir, à travers la SND30, un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue et compétent dans un domaine capital, en lien de la formation reçue, pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer (MINEPAT, 2020, p. 73).

Or le constat est qu'aujourd'hui, malgré un frémissement au niveau des programmes qui se sont plus ou moins arrimés aux exigences de l'approche par les compétences (APC), on observe quand même une insatisfaction au niveau des mécanismes docimologiques vis-à-vis du processus migratoire de l'approche par les savoirs (APS) vers l'approche par les compétences (APC) dans lequel le Cameroun s'est engagé, il y a plus de dix ans déjà. Une situation qui empêche visiblement l'atteinte de l'objectif général du deuxième pilier stratégique de la rupture avec le passé, qu'est l'offre de formations de qualité couplée à la certification obéissant aux standards de la norme ISO 17024 (MINEPAT, 2020, p. 75), ne garantissant pas ainsi des produits de qualité selon la norme internationale ISO 9000 (PADESCE, 2003) et n'objectant non plus de ce fait la résolution des questions de son développement socioéconomique (MINEPAT, 2018, p. 53), en particulier l'insertion socio-économique des diplômés. *D'où le problème de sécurité à l'emploi et à l'accompagnement entrepreneurial des produits du secondaire issus du système éducatif camerounais.*

En d'autres termes, il s'agit d'un problème relatif à l'assurance qualité interne et employabilité (dont soulignait encore l'Institut International de Planification de l'Éducation [IPE, 2020], et qui existait déjà dans la stratégie d'emploi de la DSCE, mais qui a été désormais érigée en pilier stratégique dans la SND30) des produits (ou diplômés entendus comme signifiants) du système éducatif camerounais à partir des opportunités de formation professionnalisante et d'une ingénierie des dispositifs d'évaluation (ou de certification) garantissant l'exercice des compétences évaluées en situation réelles. De telle enseigne que l'école remplisse sa fonction première, celle d'adaptation à la vie, à la profession et en particulier, au milieu de vie des certifiés / diplômés (diplôme entendu comme signe d'une œuvre réalisée) en relation avec le système éducatif (entendu comme le signifié).

À cet égard, Chartier et al. (2013, p. 171) déclarait que l'évaluation des compétences reste consubstantielle à une formation professionnalisante et au processus de certification. Et pour Perrenoud (1989), procéder à une évaluation est synonyme de construction et de négociation des représentations. Les valeurs, les normes et jugements ne sont pas dans les choses, mais dans les esprits, assertion que confirme encore Kikwike (2017, p. 23) en considérant les représentations comme l'un des processus fondamentaux de la docimologie. En tant que principaux constituants des représentations sociales (Fisher, 1996, p. 125), Savard (2003, p. 6) pense que « nos croyances et nos attitudes en matière d'évaluation des apprentissages sont les principaux déterminants de nos pratiques. Ce sont même nos croyances qui les fondent ».

Parmi les quatre niveaux de changement de toute innovation ou réforme en éducation, Bipoupout et al. (2008, p. 21) soulignent que ledit changement consiste à faire évoluer les représentations des acteurs vis-à-vis du statut du savoir, de la place que doit tenir l'apprenant dans l'apprentissage, des méthodes d'apprentissage et fonctions de l'évaluation. Et puisque les formateurs du secondaire en SES sont supposés être suffisamment outillés en pratiques docimologiques selon l'APC, d'abord au regard de l'ancienneté des répondants dans l'enseignement (cf. tableau 6.14 et figure 6.2), ensuite à celui de la formation initiale couplée à autant de séminaires (SEDY, 2021, 2022), il semble pertinent d'interroger la base de toute connaissance (Monney, 2014). Autrement dit, qu'elles aient même fait l'objet d'étude ou pas, dans un autre contexte, l'étude se penche sous l'angle des représentations sociales entendues comme système contextualisé (Yapo, 2016, p. 34) pour tenter d'expliquer le problème spécifique qui en ressort. Ainsi, trois pistes de réflexion sont initialement explorées : de quelle manière les formateurs du secondaire en SES se représentent socialement l'APC ? À quelle

approche pédagogique se réfèrent-ils ? Et comment lesdites représentations influent sur leurs pratiques docimologiques ?

Cependant, même si l'approche structurale met davantage l'accent sur les comportements et les pratiques (Rouquette, 1999 ; Abric, 1994a), l'influence des représentations à plusieurs égards (Lo Monaco et al., 2016, p. 525) sur la manière dont les sujets et les groupes sociaux se conduisent et communiquent fait consensus, tout comme celle qui s'ensuit sur les relations desdits sujets avec leur environnement physicosocial (Abric, 1994b, p. 13) et dont Jodelet (1989b) résume parfaitement en ces termes :

On reconnaît généralement les représentations sociales, comme étant des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientant et organisant les conduites et les communications sociales. De même elles interviennent dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales. (pp. 36-37)

Ainsi, une interrogation particulière se soulève de ce triplet de pistes de réflexion.

1.4. Questions de recherche

1.4.1. Question principale

Combinées en une seule, ces trois pistes de départ conduisent l'étude à celle d'investigation principale suivante : de quelle manière les représentations socialement construites de l'APC par les enseignants du secondaire en SES sont liées à leurs pratiques docimologiques ?

1.4.2. Questions secondaires (QS)

La présente recherche prend appui d'une part, sur les trois principales étapes de toute étude des représentations sociales relatives à une triple identification, à savoir son contenu, ses principes organisateurs, et ses ancrages (Clémence, 2003a ; Lorenzi-Cioldi, 1992) et, d'autre part, sur la perspective de l'approche structurale de leur analyse, en fonction des critères d'identification du contenu, de diagnostic structural et d'identification de la nature des

éléments centraux (Lo Monaco et al., 2016, p. 137) telle que définie par Abric (1994a ; 1994c) et utilisée dans plusieurs travaux récents (La Grenade, 2017 ; Yapo, 2016, p. 131 ; Monney, 2014, p. 31 ; Pianelli, 2008, p. 53). Concrètement, l'étude prétend investiguer sur :

- ✓ **QS 1** : quels sont les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES ?
- ✓ **QS 2** : comment se situent ces représentations par rapport aux différentes approches pédagogiques en amont ?
- ✓ **QS 3** : quels liens existent-ils entre les pratiques docimologiques chez les enseignants du secondaire en SES et leurs représentations sociales de l'APC ?

1.5. Objectifs de recherche

De ces questions découle un objectif général subdivisé en trois objectifs secondaires.

1.5.1. Objectif général

Traduisant l'activité centrale à mener, l'objectif général de l'étude est d'analyser la manière dont les représentations socialement construites de l'APC par les enseignants du secondaire en sciences économiques et sociales influent sur leurs pratiques docimologiques.

1.5.2. Objectifs secondaires (OS)

Pour l'atteindre, l'objectif général est subdivisé en trois objectifs spécifiques traduisant chacun une action concrète. En lien avec les pistes secondaires (QS_i), l'étude entreprend de :

- ✓ **OS 1** : dégager les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC en les situant chez les enseignants du secondaire en SES ;
- ✓ **OS 2** : analyser le lien entre la structuration hiérarchique de ces éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC et les pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire ;
- ✓ **OS 3** : cerner le lien qui existe entre les attitudes vis-à-vis des valeurs pédagogiques fondamentales de l'APC et les pratiques docimologiques chez les enseignants des SES du secondaire.

1.6. Intérêts de l'étude

L'intérêt multidimensionnel de cette étude est à la fois scientifique, socioprofessionnel, politique et économique.

1.6.1. Intérêt scientifique

C'est la portée personnelle de l'étude dans le champ des représentations sociales et pratiques de l'ingénierie de formation selon l'APC. Fondamentalement, cette recherche aide à comprendre les pratiques docimologiques des formateurs terminaux du secondaire en SES au Cameroun, en identifiant le contenu de leurs représentations sociales de l'APC et de proposer un système de transformation des représentations préexistantes en vue de les arrimer véritablement aux nouvelles pratiques docimologiques conformes à l'APC.

1.6.2. Intérêt socioprofessionnel

La portée socioprofessionnelle de ce travail est également élargie. Ses principaux bénéficiaires vont des apprenants à la société tout entière, entre autres le personnel direct des institutions scolaires (formateurs de classe, conseillers pédagogiques, préfets ou administrateurs des études), les cadres pédagogiques chargés de la planification et du suivi des examens (OBC), et les personnes ressources en charge de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants au Cameroun (délégués et inspecteurs de pédagogie, formateurs des Écoles normales et institutions de formation professionnelle, Experts du PADESCE, etc.).

Les résultats de cette recherche permettront à l'enseignant du secondaire en SES d'avoir une vision claire de l'APC et, par ricochet, d'améliorer ses pratiques docimologiques dans ce sens. Vis-à-vis de la politique institutionnelle de l'évaluation des acquis, l'apprenant a le droit d'être évalué de manière juste, égale et équitable (Zanten, 2008) constituant ainsi les valeurs universelles de l'éducation pour tous (EPT). À cet égard, l'appropriation des principes et normes docimologiques conformes à l'APC permettra aux apprenants d'être évalués dans leur strict respect. Dans cette même politique institutionnelle, les instruments d'évaluation des acquis, en l'occurrence les épreuves, doivent être de qualité. Les suggestions de l'étude permettront d'asseoir un système de transformation des représentations préexistantes et une démarche systématique d'élaboration, de scrutation, de validation, de passation des épreuves écrites et de principaux outils d'appréciation objective, de jugement et de prise de décision à la fois des productions et du processus.

Qu'elle soit initiale ou continue, la qualité de la formation professionnelle pourra être revue et les contenus du programme officiel en SES retouchés, au regard de l'évolution socio-économique et politique du Cameroun voire du monde. Dans le cadre de cette recherche, il est juste question d'attirer l'attention des développeurs des curricula des ENSET sur la nécessité d'insérer une discipline propre aux pratiques docimologiques. La formation demeure un apprentissage continu tout au long de la vie (Piéron cité dans Zanten, 2008, p. 339). Et dans la perspective où elle a pour principal rôle de compléter la formation théorique et pratique initiale, il sera également question d'attirer l'attention des cadres pédagogiques du MINESEC, voire des Experts-métiers du PADESCE, à travers l'organisation des séminaires sur la nécessité du renforcement permanent et continu des compétences techniques liées aux pratiques docimologiques des formateurs du secondaire en SES.

1.6.3. Intérêts politique et économique

La fonction de certification des compétences et, par ricochet, de reconnaissance sociale est l'une, sinon la principale fonction de l'évaluation des acquis d'apprentissage à travers un ensemble de procédures que l'étude qualifie de pratiques docimologiques. La compétence est d'abord le fruit d'une vision politique, d'un système de valeur d'une nation et non seulement un diplôme. Autrement dit, une qualité attachée au sujet au-delà de ses performances. Et c'est cette vision qui définit en termes de besoin la qualité d'hommes à former. L'APC a pour objectif prioritaire, de développer l'autonomie pratique de tous les acteurs impliqués dans le domaine de la formation et de la certification en vue de rompre avec le chômage total qui constitue, aujourd'hui, un fléau socio-économique majeur.

L'intérêt multidimensionnel de cette recherche provoque une certaine motivation. Son champ d'action étant profond et complexe, il serait judicieux de la délimiter pour plus de précisions et de concisions.

1.7. Délimitation de l'étude

La délimitation de l'étude couvre à la fois les plans thématique et spatio-temporel. Elle consiste concrètement, à circonscrire le champ de pensée où elle va évoluer en précisant, avec brèves explications, ses contours et bornes thématiques. Ce travail couvre le champ sociologique des représentations sociales et pratiques en contexte de formation. Ainsi, il s'appesantit sur les représentations sociales de l'APC en vue de mieux cerner les pratiques docimologiques des formateurs du secondaire en SES au Cameroun.

Compte tenu de certaines difficultés liées à la réalisation de cette étude, il est question de circonscrire géographiquement la zone de réalisation des recherches avec aisance. Ainsi, un accent particulier est mis sur la région du centre. Tenant compte de la population cible très réduite, l'investigation s'étend sur tous les établissements de la région du centre disposant de la spécialité SES jusqu'à l'effet de saturation. Pour bien la mener, surtout en ce qui concerne l'enquête de terrain, l'étude couvre la période académique 2019-2023.

1.8. Clarification des concepts clés

Les concepts à clarifier dans cette étude sont : représentations sociales, approches par compétences (APC), pratiques docimologiques et sciences économiques et sociales (SES).

1.8.1. Représentations sociales

Éthimologiquement, le terme représentation découle du Latin « *repræsentario* » et exprime l'action de rendre visible. Le préfixe « re » évoque l'idée de l'absence et de la reprise, et le radical « présent » reflète l'idée d'une image. En un seul terme, une représentation est une image entretenue par la pensée d'un concept, d'un événement ou d'une chose ne pouvant être vu physiquement. La Grenade (2017, p. 59) spécifie qu'à la base, le concept de représentation est employé dans le sens de rapporter un document ou un événement à la connaissance d'une personne. Ensuite, sa compréhension a évolué vers un sens plus figuratif traduisant l'action de rendre un objet ou un événement absent, présent à l'esprit au biais d'une image. Le caractère social sous-entend l'idée d'une interaction psychosociale entre acteurs et objets impliqués dans son élaboration par le processus de la pensée sociale. Le concept de représentations sociales a déjà fait l'objet d'une diversité de définitions dont les plus pertinentes sont les suivantes :

Les représentations sont soit une évocation des objets en leur absence, soit une double perception en leur présence de compléter les connaissances perceptives en se référant à d'autres objets non actuellement perçus. Si les représentations prolongent en un sens la perception, elles introduisent un élément nouveau qui lui est réductible : un système de significations comprenant une différenciation entre signifiant et signifié. (Piaget cité dans Fisher, 1996, p. 125)

Les représentations sociales sont un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses. (Moscovici cité dans Fisher, 1996, p. 125)

Les représentations sociales sont un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produites, elles sont fortement marquées par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui les véhicule et pour lequel elles constituent un élément essentiel de sa vision du monde. (Abric, 2005, p. 59)

Herzlich (1969) les saisit comme un processus de construction de la réalité. Selon l'auteur, l'accent mis sur la notion de représentations objecte à réintroduire l'analyse des modes de connaissance et de processus symboliques dans leur relation avec les conduites. Le « concept de représentations sociales désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués » (Jodelet cité dans Fisher, 1996, p. 125).

En clair, les représentations sont :

Les interprétations et les significations individualisées qu'ils se donnent aux éléments matériels et symboliques de la situation et par les inférences qu'ils produisent. Autrement dit, les définitions personnelles des causes des données cachées en fonction des données observées et reconnues comme vraies. (Valzan cité dans Bipoupout et al., 2008, p. 18)

Elles incluent les éléments de connaissance, des croyances, des idéologies, des visions du monde. (Bourdis et al. 2002, p. 338)

1.8.2. Approche par les compétences (APC)

Concept clé de l'APC : compétence

Le concept clé de cette expression reste celui de compétence. Plusieurs auteurs ont épilogué dessus sous diverses perspectives (Allal, 2007 ; De Ketele, 1997, 2007 ; Jonnaert et al., 2006 ; Rey, 2006 ; Roegiers, 2000 ; Perrenoud, 1997 ; Le Boterf, 1994 ; Tardif, 1992, etc.). Largement utilisée dans la littérature spécialisée du discours pédagogique d'aujourd'hui, quelques-unes de ses définitions sont retenues dans cette étude :

La compétence est un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations en vue de résoudre des problèmes posés par celles-ci (De Ketele, 1996) ; elle est une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation (Perrenoud, 1997) ; elle est aussi la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes (Roegiers, 2000) ; Pour Bernaert et Romainville (1997), elle est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs : savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettent, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. (Tous cités dans Bikitik, 2017, p. 43)

Pour Develay (2015, p. 57), elle est un savoir savoir-agir réfléchi car ce savoir-agir peut « se fléchir » sur le comportement qu'il désigne et en expliquer le sens.

De toutes ces définitions, il ressort trois éléments structuraux convergents, à savoir les ressources ou compétences opérationnelles à mobiliser, la situation-problème professionnelle ou académique incluant les tâches complexes à résoudre et pour combiner le tout en un ensemble cohérent, la capacité à mobiliser des ressources pertinentes dans un processus de résolution de problèmes contextualisés (Bikitik, 2017, p. 43). Une fois acquise, la compétence demeure un « comportement intégré » (Nuttin, 2000, p. 38) et s'exprime sous forme de reflexe, à tout moment prévu (ou imprévu), consciemment (ou inconsciemment).

Le tableau 1.1 présente le contenu du concept de compétence dans son appréhension la plus exhaustive :

Tableau 1.1

Le concept de compétence dans son acception la plus forte

COMPÉTENCE		
=		
Ressources	X	Famille de situations-problèmes
Savoirs	Mobiliser	Situations avec résolution non connue
Savoir-faire	=	au départ
Savoir-être	Activer	Ensemble de tâches
Complexes	Combiner	Événement imprévu
de façon autonome		

Source : tiré de Bikitik (2017, p. 43)

APC comme approche pédagogique faisant office de l'objet d'étude

Terme polysémique, l'APC nécessite une précision préalable pour ce qui est du contexte de cette étude. Un caractère qui l'a conduit à des orientations sensiblement différentes dont les trois principales sont récapitulées de la manière suivante :

Certains parlent d'approche par compétences pour désigner une approche basée sur le développement des savoir-faire, d'habiletés, ou encore de ce que les Anglo-Saxons appellent skills. Il s'agit d'une approche très pragmatique, proche de la pédagogie par objectifs (PPO), visant à rendre l'apprenant capable d'effectuer un certain nombre de gestes ou de tâches précises ; certains modèles éducatifs ont également construit leurs curricula sur ce que l'on appelle compétences transversales, qui représentent des capacités très générales que l'apprenant doit acquérir au terme de la scolarité, et qui traversent toutes les disciplines [...] ; les compétences transversales sont complétées par des compétences disciplinaires qui, tout comme dans la première catégorie, sont très proches des objectifs spécifiques de la PPO ; une proportion sans cesse croissante des pays francophones a adopté plutôt une approche dite approche

par les compétences de base, encore connue sous le nom de pédagogie de l'intégration. (Bipoupout et al., 2008, p. 55)

Vulgarisée en Europe par Roegiers (2000) sous le terme de pédagogie de l'intégration, L'APC se fonde principalement sur les travaux de De Ketele des années 1980, prenant appui sur la notion d'objectif terminal d'intégration (Roegiers, 2006, p. 3). L'APC est un modèle pédagogique dont l'objectif est de fournir à l'apprenant les outils de résolution des situations-problèmes, de lui inculquer à situer au fur et à mesure les apprentissages vis-à-vis des situations ayant un sens pour lui, et à exploiter ses acquis dans ces situations (Roegiers, 2006). Pour Bipoupout et al. (2008), la pédagogie de l'intégration se fonde sur le développement des compétences, l'intégration des acquis scolaires et leur réutilisation dans des situations complexes. À travers sa fonction de soutien à l'apprentissage, elle s'inscrit comme une pédagogie de réussite en termes de degré de performance (Gouvernement du Québec, 2004).

Dans le cadre de l'étude, c'est l'approche par les compétences de base entendue comme pédagogie de l'intégration qui fait office de son objet. Et les représentations sociales de l'APC traduisent tout simplement le modèle pédagogique dont les acteurs impliqués dans le processus d'évaluation et examens se réfèrent à travers l'observation de leurs conduites.

1.8.3. Pratiques docimologiques

Docimologie comme science au service de l'apprentissage

Éthimologiquement, le terme « docimologie » dérive de deux termes latins « Dokimé » signifiant épreuve, examen et « logos » signifiant science, discours. Combinés en un seul, la docimologie représente « l'étude scientifique, systématique des examens, en particulier de systèmes de cotation ou de notation et du comportement des examinateurs et des examinés » (De Landsheere, 1980, p. 13). Son but est d'identifier les biais d'un processus d'évaluation.

Docimologie comme outil clé de l'APC dans le développement des compétences

Restant toutes deux au service de l'apprentissage, la vision formative de l'APC intègre certaines exigences d'évaluation. Dans cette optique, la docimologie apparaît comme un instrument objectif de diagnostic critérié des erreurs ou difficultés en vue d'une amélioration efficace et efficiente des acquis d'apprentissage (Onana, 2023a, p. 84).

Pratiques docimologiques

De la définition de Jodelet et Moscovici (1990, p. 287) stipulant que les pratiques sont des « systèmes d'action socialement structurés et institués en relation avec des rôles », le terme « rôles » retient l'attention de Coulibaly (2009, p. 63), lorsqu'il reprend ces propos de Lautier (2001) : « Les rôles prescriptifs sont traduits, recodés, en fonction [des] théories socialement forgées sur le Soi au travail, sur la situation d'enseignement, sur la nature de la tâche à accomplir ». Une position demeurant valide dans le contexte de situation d'évaluation, car au regard de l'APC, elle reste couplée à celle d'enseignement. Dans la littérature de l'heure, on rencontre davantage l'expression situation d'apprentissage et d'évaluation (Sékou, 2017), le processus d'évaluation s'inscrivant ainsi dans celui d'apprentissage.

Du contexte d'étude entre représentations et pratiques, Rouquette (2000) précise qu'en psychologie sociale, la notion de « pratiques » est un mixage incluant deux aspects parfois similaires. D'une part, la réalisation d'une action et sa fréquence et, d'autre part, le passage à l'acte et sa récurrence (cité dans Coulibaly, 2009, p. 64).

Ainsi, parler de pratiques docimologiques revient d'une part, à évoquer tout ce qui est relatif aux techniques, procédés et processus mis en scène dans les situations d'évaluation en contexte de classe et / ou d'examen et, d'autre part leur fréquence de réalisation. Quelle que soit la situation d'évaluation, celle-ci apparaît très complexe, d'autant plus que cette complexité est aussi essentielle, qu'elle s'applique non pas seulement à des relations de type sujets-objet, mais aussi à des relations humaines sujets-sujets (Coulibaly, 2009, p. 62).

Contextualisation des pratiques docimologiques dans l'étude

Concrètement, l'étude part des procédés d'évaluation relevant de l'unité sociale (la salle de classe) à ceux d'examens officiels des intervenants de premier ordre (de classe et d'examen) que sont les enseignants, traduits dans ce travail par formateurs du secondaire en SES en lien du contexte d'ingénierie de la formation. De façon simple, l'étude s'intéresse particulièrement

à leur conception, à leur validation et à leur exploitation de l’outil traditionnel (l’épreuve écrite et professionnelle de SES) le plus utilisé dans ces pratiques sociales au Cameroun.

1.8.4. Sciences économiques et sociales (SES)

SES comme spécialité

La spécialité économie sociale « ES » existe depuis la fin des années 1960, et s’est longtemps appelée « section B » (Bails et al., 2008) et l’est même encore aujourd’hui dans certains pays comme en République Centrafricaine, au Bénin, et bien d’autres encore. Elle fait partie de la filière Sciences et technologies du tertiaire (STT) de l’enseignement technique, professionnel et commercial dont Coombs (1985, p. 188) clamait déjà une nécessité absolue pour une proportion croissante de la population active dans le monde. Elle débute en classe de seconde et sa spécificité réside notamment dans une discipline à compétences transdisciplinaires appelée SES, et de par son volume horaire, quatre en seconde et six en première et en terminale (MINESEC, 2015). Le remplacement de cette appellation « série B » par « spécialité SES » au Cameroun (cf. décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 du MINESEC, portant réorganisation des spécialités de l’enseignement technique commercial) vise à apporter plus de clarté en lui attribuant une dénomination reflétant son contenu de base socio-économique et rendre l’enseignement plus pratique en l’arrimant à l’environnement sociojuridique par l’introduction de la bureautique, de l’informatique appliquée à l’économie, de la comptabilité, du droit, etc., pour le cycle de formation (Onana, 2022, pp. 445-467).

SES comme discipline, exigences des formateurs et apprenants

Étudiant l’homme et la société, au regard de son contenu, les SES, comme discipline, associent les savoirs des économistes, des sociologues, des juristes, des démographes et des politologues en vue de comprendre les sociétés contemporaines et pouvoir agir en citoyens éclairés. Ainsi, trois sous-disciplines sont particulièrement mises à contribution : l’économie, la sociologie et la science politique. On y combine savoirs théoriques, connaissances factuelles et savoir-faire statistiques en s’appuyant sur des supports documentaires très divers. On exige et valorise des qualités variées : un réel intérêt pour les questions socio-économiques, une bonne capacité d’argumentation, faire preuve d’autonomie, un esprit ouvert et critique et des qualités d’expressions, notamment à l’écrit (Bails et al., 2008, p. 10 ; Chartoire et al., 2007 ; Haddad, 2002, p. 7 ; Cauche et al., 1993).

Spécificité des SES pour l'étude

Tout compte fait, l'étude concerne les SES comme discipline clé et non comme spécialité. Et par conséquent elle s'intéresse aux enseignants de la discipline SES du secondaire. Des enseignants se positionnant davantage dans l'APC comme des formateurs, des animateurs, des guides et non des maîtres à suivre (Bipoupout et al., 2008, p. 17) faisant ainsi travailler les apprenants par eux-mêmes. Et c'est d'ailleurs pour ce mobile que l'étude utilise fréquemment l'expression « formateurs du secondaire en SES » comme synonyme de « enseignants du secondaire en SES » tout au long du travail.

1.9. Opérationnalisation des variables

Les tableaux 1.2 et 1.3 récapitulent l'opérationnalisation des variables indépendante et dépendante de l'étude. Cependant, celle de la variable indépendante obéit à la fois au cadre théorique de l'approche structurale des études sur des représentations sociales, au modèle bidimensionnel à travers l'intégration de la notion d'attitude, et aux principes organisateurs de prise de position individuelle. Moscovici (1961) attribue un rôle fondamental de l'attitude dans la naissance des représentations sociales. L'élaboration de celles-ci s'organiserait à partir des croyances, préjugés et attitudes consensuels (Doise, 1990) relevant ainsi de la perception sociale de l'objet qu'est l'APC dans notre contexte.

Tableau 1.2

Opérationnalisation de la variable indépendante (VI) : représentations sociales de l'APC

VI	Sous-variables	Modalités	Indicateurs
Représentations sociales de l'APC	1 Structuration hiérarchique des composantes ou éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC au regard de ses principes pédagogiques fondamentaux	1 Perception des principes pédagogiques fondamentaux d'enseignement / apprentissage selon l'APC	Croyances et préjugés liés : - à la distinction entre objectif et compétence ; - à la place des objectifs d'apprentissage dans l'APC ; - à la place de l'enseignant et à celle de l'apprenant dans l'APC ; - à l'orientation des principes d'enseignement et d'apprentissage ; - à l'organisation des activités d'intégration - aux activités d'enseignement / apprentissage les plus essentielles dans la perspective de l'APC.
		2 Perception des principes fondamentaux d'évaluation selon l'APC	Croyances et préjugés liés : - à l'orientation des situations d'évaluation, à leurs caractéristiques et à leurs fonctions ; - au système d'évaluation le plus important dans l'APC ; - à l'utilisation des outils clés aux pratiques d'évaluation et d'examens.
	2 Attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC	1 Attitudes relatives aux principes fondamentaux d'enseignement / apprentissage selon l'APC	Constructions mentales liées : - à la contextualisation et à la diversification des méthodes d'apprentissages ; - aux activités d'intégration ; - aux activités de remédiation suite au diagnostic critérié des erreurs ou difficultés ; - aux activités de transfert des acquis.
		2 Attitudes relatives aux principes d'évaluation des acquis selon l'APC	Images mentales stockées en mémoire et liées : - aux principes de congruence, de pertinence, de contestation et de révision des notes ; - aux méthodes formative et formatrice, critériée, contextualisée, auto-évaluation et coévaluation ; - aux caractéristiques des exercices et / ou des situations-problèmes de l'épreuve ; - à la procédure d'élaboration des outils d'évaluation et de jugement des productions ; - à l'évaluation globale selon l'APC et à la réussite scolaire.

Source : présente étude

Tableau 1.3

Opérationnalisation de la variable dépendante (VD) : pratiques docimologiques selon l'APC

Variable Dépendante	Sous-variables	Modalités	Indicateurs
Pratiques docimologiques selon l'APC	1 Caractéristiques de l'évaluation des acquis selon l'APC	1 Caractéristiques du concept clé de l'APC : compétence	- Inobservable, liée à l'activité, combinatoire et dynamique, inédite et globale, singulière et intégratrice, métacognitive, constructive et évolutive, individuelle et collective ; - composantes de la compétence : ressources isolées + intégration et transfert desdites ressources.
		2 Caractéristiques de l'évaluation des compétences	- Évaluation portant sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés et transférables ; - évaluation au service de l'apprentissage ; - évaluation à interprétation critériée ; - évaluation obéissant à une méthodologie d'avant-garde.
		3 Incidences de ces caractéristiques sur les pratiques docimologiques selon l'APC	- Objets d'évaluation : globale, multidimensionnelle, contextualisée, intégratrice, standardisation des conditions de passation et des critères de correction ; - fonctions d'évaluation : dynamique, aide à diagnostiquer, offre les possibilités d'ajustement et de poursuite des apprentissages, implique une diversité d'évaluateurs pour confrontation et normalisation ; - interprétation des résultats : se préoccupe de leur validité et privilégie les méthodes qualitatives ; méthodologie : respect rigoureux des conditions de conception, passation, validation et exploitation.
	2 Fréquences des pratiques docimologiques selon l'APC	1 Élaboration des épreuves écrites et professionnelles	- Conception : définition des objectifs, critères et indicateurs ; types de support, tâches et consignes.
		2 Scrutation, validation et utilisation d'une épreuve écrite et professionnelle	- Conformité à la réglementation officielle, aux aspects docimologiques et à la lisibilité ; - élaboration d'une grille critériée de correction et d'une grille d'exploitation des résultats ; - définition de l'échelle d'appréciation et de cotation ; - énonciation de la règle de décision ; - définition des consignes de passation, de réalisation et de collecte des copies.
		3 Jugement des copies, interprétation, prise de décision, communication des résultats, gradation finale de l'épreuve et de la démarche entreprise.	- Harmonisation de la grille de correction critériée ; - testage de la grille de correction sur quelques copies, suivi des ajustements éventuels ; - usage de la méthode analytique de correction des copies, des techniques de notation et d'annotation sur les productions complexes ; - prise de décision sur la performance individuelle et globale des évalués (remédiation, certification, promotion, etc.), et sur la qualité de l'épreuve ; - communication des résultats (bulletins et diplômes).

Source : présente étude

Conclusion du chapitre 1

Ce premier chapitre expose l'inventaire des principaux travaux ayant, de façon générale, trait aux représentations sociales et pratiques, contextualise et ressort l'originalité de ce travail scientifique. Il y a également été question de justifier l'approche des représentations sociales dans l'étude des pratiques docimologiques, de présenter clairement le problème préoccupant de la recherche et quelques aspects méthodologiques y relatifs en l'occurrence des questions, des objectifs de recherche et l'intérêt multidimensionnel. Les concepts clés y ont été clarifiés et les variables opérationnalisées.

CHAPITRE 2

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APC

L'APC est le concept central de cette recherche, dont l'objectif principal est d'évaluer les pratiques docimologiques par les représentations sociales que les enseignants du secondaire en SES, entendus dans l'APC comme formateurs (Bipoupout et al. 2008, p. 14) se font d'elle. Une approche résultant d'une évolution des pratiques d'éducation en rapport avec le développement des sociétés et des profils d'emplois dans les modèles éducatifs où elle s'applique. En réponse à la complexification des formes de travail et aux exigences de nouvelles compétences, l'école s'est arrimée aux pratiques sociales et exigences professionnelles nouvelles. Ettayebi et al. (2009) affirment que la connaissance a connu jusqu'ici plusieurs évolutions à l'image des sociétés et des civilisations auxquelles les curricula se contextualisent. Ces auteurs soulignent également que la notion de curriculum a évolué au rythme de la mouvance des théories d'apprentissage. Si la Pédagogie Par Objectifs (PPO) représentait un progrès dans la transmission des connaissances par rapport à l'approche par contenus-matières, l'APC représente aussi une évolution relative par rapport à la PPO (Centre International d'Études Pédagogiques [CIEP], 2009). S'inscrivant toujours dans des « cadres de pensée préexistants », à en croire Yapo (2016, p. 19), les représentations sociales de l'APC ne pourraient ainsi être ex nihilo.

2.1. Représentations sociales

Dans les sociétés postindustrielles, les changements socio-économiques, environnementaux, technologiques, éducationnels sont multiples. Mais « la compréhension et l'interprétation de ces changements ne sont guère aisées » (Yzerbyt & Klein, 2019, p. 159). La place qu'occupe la notion de représentations sociales en psychologie sociale est particulière, car n'étant pas encore bien reconnue comme un domaine spécifique en raison des approches behavioristes ayant dominé les études de perception sociale et qui l'ont incorporé à ce courant. Par ailleurs, il s'agit d'un concept relativement récent qui n'est pas encore bien intégré, même si Durkheim (1898) était le premier à introduire l'idée de représentations collectives et à assigner à la psychologie sociale la tâche d'étudier les représentations sociales (Fisher, 1996, p. 103).

2.1.1. Antériorité et naissance des représentations sociales

Selon Moscovici (1961), les informations vont être mises en commun à travers le travail collectif d'interprétation qui a donné lieu à l'émergence de conceptions majoritaires, sous forme de représentations partagées, qu'il qualifie de « représentations sociales ». La fonction de telles représentations est d'approvisionner ce qui nous est inconnu, en le rendant familier (Yzerbyt & Klein, 2019, p. 159). De la littérature en psychologie sociale, plusieurs théories antérieures ont vu le jour, mais dont les limites sont à l'origine de la naissance et de l'émergence des représentations sociales.

2.1.1.1. Béhaviorisme

Le béhaviorisme est apparu en riposte aux approches mentalistes voyant dans le mental la source de toute action. Pour la psychologie sociale béhavioriste, l'unique objet d'étude est le comportement et non la conscience. Watson (1913) est le principal promoteur de cette approche psychologique. Celle-ci fut combattue à ses débuts par le courant constructiviste incarné par Piaget en 1970 (Yapo, 2016, p. 16).

2.1.1.2. Constructivisme

Par les résultats de ses recherches en psychopédagogie, Piaget (1970) a démontré que la science ne pouvait pas réduire l'intelligence à des phénomènes d'apprentissage et d'imitation sur un modèle de l'éthologie sans tenir compte de la façon dont le savoir se construit chez le sujet ou le groupe. En ce sens, Piaget (1970) considère que le béhaviorisme ne s'est pas engagé dans la problématique de l'épistémologie. L'idée principale du constructivisme est de prendre en considération que l'esprit de l'apprenant n'est pas vide et n'est non plus un récepteur passif d'une connaissance qui serait donnée par le formateur. La compréhension s'élabore à partir des représentations que le sujet dispose déjà. En développant parallèlement à Piaget (1970) le socioconstructivisme, Vygotsky (1933) a mis en lumière les limites du constructivisme. Ce dernier a introduit le concept de zone proximale de développement pour ce qui est du développement précoce de l'enfant, et entendue comme :

La distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul, et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer via la manière dont

celui-ci les résout lorsqu'il est assisté d'un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. (Yapo, 2016, p. 17)

Autrement dit, la zone proximale de développement est la distance entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il peut mobiliser uniquement avec l'aide d'un expert. Le formateur du secondaire en SES doit donc assumer sa fonction, celle de ne pas attendre que l'apprenant construise par lui-même toutes ses connaissances et par une maturation psychologique plus ou moins naturelle. D'où l'apport d'autres approches, telles que le cognitivisme, la cognition et la cognition sociale dans la conception purement constructiviste (Yapo, 2016).

2.1.1.3. Cognitivisme

Née des travaux de Montessori (1870-1952), la cognition perçoit le savoir dans le sens du processus intra-individuel et du résultat (Zanten, 2008, p. 59). En psychologie, ce courant trouve son fondement sur l'hypothèse selon laquelle la pensée est un processus de traitement de l'information et que la mémoire stocke cette dernière de manière constructive. Ainsi, la cognition désigne les mécanismes de la pensée. Historiquement, elle désignait la capacité de l'être humain à manipuler des concepts. Cependant, dans les sciences cognitives, elle traduit non seulement les processus de traitement de l'information dits de « haut niveau », mais aussi d'autres processus plus basiques comme la perception, la motricité, voire les émotions (Yapo, 2016, p. 18).

2.1.1.4. Perception sociale

Avec Fisher (1996), l'étude s'interroge sur :

Comment construisons-nous le réel ? Quelle image faisons-nous d'autrui ?

Comment pensons-nous les situations dans lesquelles nous sommes impliqués ou que nous observons de l'extérieur ? La psychologie sociale s'est intéressée aux mécanismes cognitifs par lesquels nous pensons et percevons le social.

(Fisher, 1996, p. 102)

Le concept de perception sociale tel qu'il a été utilisé dans les travaux nord-américains, désigne non pas des processus visuels, mais des processus cognitifs mis en scène. De nos jours,

la science parle de cognition sociale pour étudier ces processus mentaux structurant notre connaissance d'autrui et du monde.

Mvessomba (2012, p. 80), définit la perception sociale comme « un processus psychique à travers lequel l'individu traite les différentes informations qu'il tire de la société. Il s'agit d'une activité mentale qui semble plus subjective qu'objective ». Pour lui, chaque être humain est obligé de recourir aux théories implicites de la personnalité pour fonctionner. Car il dispose de très peu de temps pour tester toutes les hypothèses possibles lorsqu'il doit rapidement prendre une décision dans une situation aux contours moins clairs. C'est pour cette raison qu'interviennent toujours, et dans toute perception sociale, des préjugés et stéréotypes, des croyances et même des attitudes.

Définitions et caractéristiques des stéréotypes et préjugés

Lippman (1922) est souvent crédité d'être le premier à introduire le terme « stéréotype » dans le domaine des sciences sociales. Terme impliquant à la fois l'idée de caractère (*typos*) et celle de solide et ferme (*stereos*). Ce savant préfère avancer l'idée d'images mentales traduisant un environnement construit par les individus et ayant pour but de rendre compte de leur réalité sociale. Il considère que les stéréotypes se situent au confluent de la réalité et des grilles de lecture des sujets et mêlent des éléments cognitifs et affectifs permettant d'ancrer l'action et de justifier l'état du monde. Les stéréotypes impactent profondément notre environnement quotidien, car alimentent des préjugés et nourrissent la discrimination dont sont malheureusement victimes trop de sujets. Il convient cependant de bien éclaircir qu'ils font parfois l'objet d'une confusion dans l'esprit du grand public, car les trois concepts renvoient chacun à des réalités différentes aux yeux des psychologues sociaux. Les stéréotypes concernent les croyances et les opinions des individus vis-à-vis des caractéristiques associées à divers objets, groupes et leurs membres (Klein et al. 2018 ; Yzerbyt, 2016). Les préjugés sont, quant à eux, les réactions affectives, les émotions, les sentiments qu'évoquent ces divers groupes (Yzerbyt & Aubé, 2018). Pour Faniko et al. (2018), la discrimination se réfère aux conduites adoptées par les uns et les autres et dans lesquelles, se font jour des différences de traitement envers les membres d'un groupe par comparaison à ceux d'un autre. De cette manière, ces trois notions font écho à une distinction récurrente au sein de la discipline entre les dimensions cognitive, affective et comportementale (tous cités dans Yzerbyt & Klein, 2019, pp. 72-73).

Ainsi, les préjugés et les stéréotypes aident à appréhender une des formes d'expression de processus cognitifs et à préciser les mécanismes de structuration mentale et sociale du réel ainsi que le fonctionnement des opinions et croyances sociales. Préjugés et stéréotypes sont

étroitement liés et se définissent comme deux éléments d'un même processus. La catégorisation consiste globalement à représenter la réalité sociale. Autrement dit, à la découper en catégories distinctes. Dans cette perspective, le préjugé peut être défini comme une attitude intégrant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard du type d'objet social, du type de sujets ou de groupes sociaux en raison de leurs appartenances sociales. C'est une disposition acquise dont l'objectif est de ressortir une différence sociale (Rosenberg & Abelson, 1960). Le stéréotype, quant-à lui, est une manière de penser par clichés et désigne « les catégories descriptives simplifiées fondées sur des croyances et par lesquelles nous qualifions d'autres sujets ou groupes sociaux » (Lippman cité dans Fisher, 1996, p. 113).

Processus de formation des stéréotypes et préjugés

De leurs définitions, les préjugés et les stéréotypes sont des constructions mentales. Les résultats des travaux de Tajfel (1978) prouvent que les sujets expriment leurs préférences en fonction du groupe dans lequel ils se trouvent et adoptent ainsi des comportements de discrimination qui sont liés à cette insertion. L'élaboration cognitive des stéréotypes paraît étroitement liée à la situation collective des sujets développant des positions de discrimination vis-à-vis d'un objet donné, en fonction de leur appartenance catégorielle (Fisher, 1996, p. 114).

Si l'élaboration des stéréotypes se définit comme un processus de rationalisation de certaines caractéristiques à l'égard d'un groupe dans une société donnée, la naissance des préjugés est liée à plusieurs facteurs d'un apprentissage social plus large, parmi lesquels la socialisation et l'émergence des préjugés. Autrement dit, le développement des préjugés va ensemble avec celui des attitudes et la scolarisation intégrant l'ensemble des influences déterminant les pensées et actions des sujets, en fonction des contextes dans lesquels ils sont amenés à progresser (Fisher, 1996, p. 116).

Modalités d'expression des stéréotypes et des préjugés

Pourquoi les individus entretiennent des préjugés et des stéréotypes ? Le stéréotype constitue un mécanisme important de maintien du préjugé et, pour cela, tous deux assurent une fonction primordiale de discrimination : la science parle de différenciation sociale. La discrimination est un comportement visible se traduisant par un traitement méprisant et vexatoire des individus ou des groupes qui font l'objet de préjugés. Dans cette direction, le préjugé agit comme un cadre de référence, et la discrimination est considérée comme un processus d'opérationnalisation (Fisher, 1996, p. 118).

Fonctions des préjugés et des stéréotypes

Diverses conclusions s'imposèrent à partir des observations fournies par les travaux de Langenfeld et Merkling (2010, p. 172) et Sherif (cité dans Fisher, 1996) :

D'abord, les préjugés fonctionnent comme des normes de groupe créant un ensemble d'attitudes défavorables vis-à-vis de l'extérieur. Cela a pour effet de sanctionner tout membre qui manifesterait une attitude positive vis-à-vis d'un membre du groupe ou de l'autre groupe. Ensuite, le développement des préjugés s'accompagne d'un sentiment de supériorité et de valorisation de soi-même. Ce renforcement du sentiment de sa propre valeur peut se traduire de plusieurs façons : une plus grande confiance en soi, des sentiments de cohésion et de puissance permettant à chaque membre de s'attribuer les qualités qu'il découvre chez le groupe. Et enfin, le système de gratification que les membres du groupe déploient entre eux peut être interprété par des groupes extérieurs comme un sentiment de supériorité exagéré, à travers lequel ils s'affichent comme les meilleurs dans tous les domaines. (Fisher, 1996, p. 122)

De plus, la fonction des préjugés et des stéréotypes correspond à la réduction du coût psychologique des représentations. Ils sont considérés comme des systèmes de défense pour les psychanalystes, et comme des résidus produits par l'apprentissage social pour les anthropologues. En ce qui concerne la psychologie sociale, Fisher (1996) pense que :

Les préjugés et les stéréotypes sont des processus mentaux permettant de vivre socialement à un moindre coût psychologique. Ils constituent ainsi un système de régulation sociale, dans la mesure où les schématisations opérées aident les individus à se faire une idée des choses et à réaliser des choix sans trop de risques. (p. 123)

Importance et valeur des stéréotypes

Les stéréotypes ont-ils un fondement objectif ? Allport (cité dans Mvessomba, 2012, p. 81) pense que « la plupart des stéréotypes contiennent ce qu'il a appelé un noyau de vérité.

Ils représentent une justification de la vérité, c'est-à-dire des idées, de la vision des choses, par un système d'explication qui fonde intellectuellement nos croyances ». D'une manière ou d'une autre, le fond d'exactitude objective des préjugés résulte d'un développement social et d'un noyau de vérité d'une schématisation. Les préjugés créent et entretiennent de cette manière la réalité sociale. Ils ne ciblent pas une objectivité scientifique, mais plutôt une efficacité symbolique (Lévi-Strauss cité dans Fisher 1996, p. 123).

Attitudes

Les attitudes sont des représentations mentales stockées en mémoire à propos des personnes, des objets, des actes ou encore des idées, et que l'on n'est pas en mesure d'observer directement. Autrement dit, personne ne peut véritablement mettre le doigt sur telle ou telle attitude du chef d'un individu. La science parle d'un construit psychologique, en ce sens qu'il serait inutile d'espérer une attitude particulière face à un objet attitudinal, se matérialisant dans les réactions de cet individu dès l'instant où il envisage cet objet. Les manifestations concrètes des attitudes mettent en valeur trois sphères : cognitive, affective et conative (Zanna & Rempel, 1988). La sphère cognitive recouvre les croyances, les opinions, les pensées qu'une personne mobilise à propos d'un objet attitudinal. La sphère affective porte, quant à elle, sur les émotions, les sentiments, le ressenti qui accompagnent l'évocation dudit objet (Breckler & Wiggins, 1989), et la sphère conative renvoie à l'action, c'est-à-dire aux comportements affichés eu égard à l'objet. Si les attitudes se déclinent dans les opinions que l'on professe, dans les réactions affectives que l'on manifeste et dans les actes que l'on accomplit, en amont et en surprise, elles s'ancrent aussi dans les trois sphères que sont les connaissances, les émotions et les comportements (Rosenbergs & Hovland, 1960). Bien entendu, les attitudes ne sont pas toujours ancrées de manière équivalente dans les aspects informationnels, émotionnels et comportementaux (tous cités dans Yzerbyt & Klein, 2019, pp. 280-319).

Pour Thomas et Znanieck (1918, p. 23), une attitude est un état d'esprit permettant à l'individu de formuler une opinion et d'agir d'une certaine manière vis-à-vis d'un objet social. Ces auteurs poursuivent en soulignant que l'attitude est un mécanisme psychologique étudié dans son déroulement vis-à-vis du monde social et en conjonction avec des valeurs sociales. Par ailleurs, Jaspars et Fraser (1984) ont avancé l'idée qu'un consensus existerait au niveau des cognitions associées à l'objet, mais que les positions à leur égard pourraient faire l'objet de variations individuelles dans un cadre de référence commun constitué par les représentations sociales. Le modèle bidimensionnel des représentations proposées par Moliner (1995) s'inscrit dans cette conception. Pour Doise (1989), cette perspective propose, en effet, de rendre compte

à la fois de l'aspect évaluatif des représentations sociales et de l'ancrage des attitudes dans les rapports symboliques (tous cités dans Lo Monaco et al. 2016, p. 488).

Quant au rôle des attitudes par rapport à l'objet de représentations, s'appuyant sur Salesses (2005a), Pianelli (2008, p. 83) relève que l'attitude positive vis-à-vis de l'objet semble générer un champ représentationnel plus structuré que lorsqu'elle est négative. L'attitude positive a un effet structurant et accélérateur du processus de structuration des représentations, tandis que l'attitude négative l'empêcherait. Par ailleurs, il note que les attitudes se rejoignent quel que soit le niveau de connaissance de l'objet.

2.1.1.5. Cognition sociale

La cognition sociale désigne l'ensemble des processus cognitifs, entre autres la perception, la mémorisation, le raisonnement et les émotions qui sont impliqués dans les interactions sociales non seulement chez l'être humain, mais aussi chez les animaux sociaux, en particulier les primates. En lien avec la nature desdites interactions, naissent les concepts de cognition sociale individuelle et de cognition sociale collective. Par cognition sociale collective, Yapo (2016, p. 19) entend celle qui renvoie à l'approche cognitiviste en psychologie telle que définie plus haut. Dans cette perspective, les objets sociaux sont soumis à une représentation mentale de type schéma. Autrement dit, des éléments caractéristiques, des attributs prototypes et exemplaires. Par cognition sociale collective, il désigne « un paradigme de la psychologie sociale étudiant les processus mentaux au niveau des groupes » (Yapo, 2016, p. 19). Pour Fisher (1996, p. 132), la cognition sociale représente l'ensemble « d'activités mentales de traitement d'informations sociales par lesquelles se construit un mode de connaissance du monde social et des autres, basé sur des savoirs préalables composés de valeurs et de croyances ».

En somme, la naissance de la théorie des représentations sociales résulte du débat ancien sur l'abandon de la distinction entre le sujet et l'objet, fort développée en particulier dans les théories béhavioristes et les approches connexes exposées plus haut. Contrairement à la théorie behavioriste, la théorie des représentations sociales révèle « qu'il n'y a pas de coupure entre les univers extérieur et intérieur de l'individu ou du groupe. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts » (Moscovici, 1969, p. 9). Autrement dit, cet objet s'inscrit dans un contexte actif, lequel est au moins en partie conçu par l'individu ou le groupe en tant que continuité de son comportement, de ses attitudes et des normes auxquelles il se réfère (Abric, 1994a). En d'autres termes, le stimulus et la réponse se forment au même moment et sont indissociables, une indissociabilité suggérant qu'une réponse n'est pas strictement une réaction

à un stimulus. Pour Abric (1996), une opinion ou une réponse à l'égard d'un objet ou une situation est, d'une manière ou d'une autre, constitutive de l'objet et le détermine. Cet objet est alors reconstruit de sorte qu'il soit en congruence avec le système d'évaluation utilisé par le sujet à cet égard. Il s'ensuit donc qu'un objet n'existe pas pour lui-même d'où la relation sujet-objet déterminant l'objet lui-même. Ainsi, « Une représentation est toujours représentation de quelque chose ou de quelqu'un » (Yapo, 2016, p. 19).

La rupture de la coupure sujet-objet introduit un nouveau statut à ce qu'il est convenu de traduire par réalité objective, définie par la composition objective de la situation de l'objet. Abric (1994b, p. 12) pense alors qu'il n'existe pas d'avance, de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire réappropriée par l'individu ou le groupe d'individus, reconstruite dans son système cognitif et intégrée dans son système de valeur, dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entoure. La réalité ainsi appropriée et restructurée constitue, pour l'individu ou le groupe, la réalité elle-même. De cette façon, toute représentation est une vision fonctionnelle globale du monde et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet, et qu'il appartient à l'individu ou au groupe de donner sens à ses conduites et de comprendre la réalité. Jodelet (1989a, p. 36) renchérit cette position en définissant les représentations comme une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la reconstruction d'une réalité commune à un ensemble social » (Yapo, 2016, p. 20).

En définitive, pour Abric (1996), les représentations sociales fonctionnent comme un système d'interprétation de la réalité régissant les relations des individus avec leur environnement physique et social. Elles sont un guide pour l'action et constituent un système de précodage de la réalité par la détermination d'un ensemble d'anticipations et d'attentes. Les représentations sociales sont nécessaires pour appréhender la nature des comportements et des attitudes. Elles restent ainsi un instrument de dialogue pour le progrès dans les situations sociales et particulièrement relationnelles (Yapo, 2016, p. 21).

2.1.2. Éléments de définition des représentations sociales

Au-delà des caractéristiques susmentionnées des représentations sociales, Jodelet (1984a) les désigne plus largement comme une forme de pensée sociale. Tenant compte de ces caractéristiques, Fisher (1996) propose la définition suivante :

Les représentations sociales représentent la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe

social concernant différents objets et donnant lieu à une vision commune des choses, qui se manifestent au cours des interactions sociales. (Fisher, 1996, p. 125)

De façon générale, les représentations sociales constituent ainsi les manières de penser et d'interpréter la réalité quotidienne. Elles servent d'intermédiaires entre les sujets ou groupes sociaux et leur environnement qu'elles aident à appréhender socialement et à échanger avec autrui. Pour Rouquette (1997), elles constituent une manière de voir localement et de partager temporairement, pour une communauté donnée, provoquant l'appropriation cognitive d'un point de vue du monde et orientant l'action liée à lui.

2.1.3. Identification d'un objet de représentations sociales et du groupe social

De ces quelques éléments de définition, l'étude note que les représentations sociales se construisent systématiquement dans un groupe dit social. Cependant, elle pourrait se demander avec (Jodelet, 2003a, p. 37) « s'il n'y a pas de représentations sans objet ». Dans le cas contraire, Yapo (2016, p. 61) s'interroge sur ce « qu'est un objet de représentations sociales ».

Dans la définition susmentionnée de Jodelet (1996, p. 125), l'objet peut, par exemple, être des personnes, des événements, des concepts, des catégories sociales, etc. Cependant, tous les objets de l'environnement n'éveillent pas l'émergence des représentations sociales, et moult chercheurs ont essayé d'identifier à partir de quel moment un objet dit « social », peut donner lieu à leur émergence (Flament & Rouquette, 2003 ; Mariotti, 2003 ; Guimelli, 1994a ; Moliner 1993a ; Trognon & Larue, 1988). D'après Moliner (cité dans Yapo, 2016), cinq critères fondamentaux aident à identifier un objet de représentations sociales entre autres :

- ✓ les spécificités de l'objet qui peuvent porter sur le statut social : il s'agit d'un objet qui représente un problème social dont la maîtrise a un intérêt pour le sujet comme les droits de l'homme, l'éducation, la pollution, l'évaluation des acquis, etc., et qui « résulte d'un décalage important entre les valeurs morales, les normes, les comportements partagés au sein d'une société et les conditions de vie des individus, voire de tel ou tel groupe » (Valette, 2020, p. 5) ;

- ✓ les caractéristiques du groupe. En psychologie sociale, Mvessomba (2012, p. 55) fait comprendre que « le groupe est différent de la somme d'individus qui le compose ». Pour Lewin (1948), le groupe traduit une entité de champ organisé de forces. En d'autres termes, une organisation d'individus entretenant des relations d'équilibre, recherchant un même but et ayant une même conscience du groupe. Le groupe social est donc doté d'une triple structure.

D'abord celle d'autorité se rapportant à la hiérarchie au sein du groupe, ensuite la structure fonctionnelle ressortant son mode de fonctionnement et, enfin, la structure affective relative aux phénomènes de sympathie et d'antipathie actualisés par l'attraction, la répulsion et l'indifférence. Castellan (1970, p. 53) renchérit cette position en déclarant qu'une collection d'individus mis ensemble ne peut devenir un groupe que dans la mesure où, tous acceptent une tâche commune, deviennent interdépendants dans les performances et interagissent les uns auprès des autres pour promouvoir sa réalisation. Pour Yapo (2016), les membres d'un groupe doivent être porteurs de l'objet de représentations ou de l'information recherchée ;

- ✓ l'enjeu identitaire survenant lorsque le groupe s'est constitué autour des représentations, par exemple, les étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1 ou encore les formateurs des SES du département du Mfoundi. Il est donc question pour les individus de ce groupe de produire un discours sur l'objet de représentations ;

- ✓ la dynamique sociale traduisant l'insertion de l'objet dans celle-ci en raison des enjeux liés à l'identité ou à la cohésion du groupe ;

- ✓ l'absence d'un système d'orthodoxie, car il soumet le groupe à des instances régulatrices donnant les directives, par exemple, un savoir scientifique sur l'évaluation des apprentissages selon l'APC (Yapo, 2016, pp. 61-62).

2.1.4. Compréhension des représentations sociales

Pour appréhender les relations sociales, Yapo (2016, p. 21) reprend deux interrogations de Moscovici (1979), structurant profondément le développement des représentations sociales pour lesquels lui-même propose un élément de réponse :

Est-ce que les réponses dans une enquête sont des miniatures de comportements ? Sont-elles des copies de la réalité ou des instances d'un système de connaissance spécifique ? Il s'agit d'indicateurs d'une organisation psychologique autonome, des représentations sociales. (Moscovici, 1979, p. 7)

Raison suffisante pour Abric (1976) d'affirmer que les représentations sociales sont le produit et le processus du réel par un appareil psychique humain grâce à l'apport de l'autre. Ainsi, leur étude se situe en dehors de la vision béhavioriste et purement cognitiviste, pour la simple justification qu'elle envisage les hommes autant qu'ils cherchent à connaître et à appréhender les choses autour d'eux ; à résoudre les énigmes les occupant depuis leur tendre enfance. Étudier les représentations sociales, revient à étudier les humains dans la mesure où

ils manient l'information ou se conduisent ou plus exactement qu'ils objectent d'appréhender et de connaître, et non pas de se comporter (Moscovici cité dans Yapo, 2016, p. 21).

Qu'est-ce qu'une société qui pense ? Bien que les situations sociales de communication, de décision, et même de conduite prennent place dans la société, mais alors pensante. « Les idéologies et les représentations sociales sont les œuvres humaines dans lesquelles se déploient les pratiques sociales. » (Yapo, 2016, p. 22). Et pour Moscovici (1979, p. 7), « la place qu'occupent les représentations sociales semble être une préoccupation immédiate, car elles sont définies par la séparation à maints égards entre univers consensuels et univers réifiés ». En fin de compte, les représentations sociales permettent d'assimiler l'information reçue de l'environnement et de communiquer avec autrui. Par ailleurs, elles évoluent avec les préoccupations d'un groupe d'individus (Yapo, 2016, p. 23).

2.1.5. Processus d'élaboration des représentations sociales

Le processus d'élaboration des représentations sociales peut être appréhendé à trois niveaux. Le premier niveau est celui des dimensions de représentations relatives à la définition des conduites. Le deuxième correspond aux processus de formation desdites représentations s'agissant là, de la dynamique des représentations sociales. Et le troisième correspond à l'émergence de ces dernières et concerne davantage l'analyse de leurs aspects cognitifs et affectifs (Yapo, 2016, p. 23).

2.1.5.1. Analyse dimensionnelle des représentations sociales : édification de la conduite

Trois dimensions permettent de ressortir la nature et le degré de cohérence des représentations sociales ; d'établir son rôle dans la définition des limites d'un groupe et de faire des analyses comparatives : « L'information, le champ de représentations et l'attitude qui achève de dégager l'orientation globale par rapport à l'objet. » (Moscovici, 1976, p. 69).

Dans son contenu, selon Kaes (cité dans Yapo, 2016), les représentations sociales peuvent se définir comme étant ce que les individus ou les groupes pensent d'un objet significatif, entendu comme objet de connaissances. L'information, comme dimension de ces représentations, peut être appréhendée comme un tout organisé à la fois des connaissances que le sujet ou le groupe collectionne à propos d'un objet donné, l'APC dans notre contexte, et ce qui est diffusé dans la société. L'information recherchée est liée au champ de représentations qui indique à son tour la profondeur de l'objet représenté. En d'autres termes, il définit le domaine de représentations structuré par un modèle ou une image. Il y a champ de représentations là où il y a une hiérarchie d'éléments, ce que Yapo (2016) traduit par prototypicalité. Il

s'agit d'un ensemble de composantes qui existent, mais qui apparaissent par ordre d'importance. L'attitude traduit à la fois l'orientation générale du discours et les représentations dont elle est le nœud gordien. Elle peut être perçue comme une manière de structurer le réel et permet ainsi de rendre compte non seulement de certaines régularités dans les comportements de l'individu, mais aussi d'une certaine cohérence. L'analyse dimensionnelle des représentations distingue par conséquent les opinions, attitudes et stéréotypes comme autant de modes de formation de la conduite envers un objet socialement significatif. La structure de l'univers d'opinions que l'attitude essaye de découvrir fait d'elle une des dimensions des représentations, ces deux autres étant focalisées sur la conduite (Yapo, 2016, p. 24).

2.1.5.2. Dynamique de l'élaboration des représentations sociales

Moscovici (1979) a mis en lumière deux processus majeurs rendant compte de la façon dont le social transforme une connaissance en représentations et de la manière dont ces dernières transforment à leur tour le social. Ces deux processus débouchent sur une reconstruction spécifique de la réalité et ont trait à l'élaboration et au fonctionnement des représentations sociales. Ils sont responsables de l'interdépendance entre l'activité cognitive et ses conditions sociales d'application, aux plans de l'organisation des contenus, des significations et de l'utilité qui leur sont attribuées. Ils éclairent une propriété importante du savoir, l'intégration de la nouveauté apparaissant comme la fonction de base de toute représentation sociale. Il s'agit en clair de « l'objectivation et l'ancrage » (Jodelet cité dans Fisher, 1996, p. 128 ; Moscovici, 1972, p. 367).

Objectivation

Dans le processus d'objectivation, l'intervention du social se traduit dans l'agencement et la forme de connaissances relatives à l'objet de représentations : c'est le social dans les représentations. L'objectivation s'articule autour d'une caractéristique de la pensée sociale, la propriété de rendre concret l'abstrait, de matérialiser le mot. Ainsi, elle peut s'appréhender comme une opération imageante et structurante. Autrement dit, c'est un processus permettant le passage d'éléments de l'abstrait au concret. En somme, c'est le nœud des représentations, car elle rend compte d'un agencement particulier de savoir sur l'objet. Moscovici (1961) en distingue trois phases : la sélection des informations, le schéma figuratif et le processus de naturalisation (Jodelet cité dans Moscovici, 1988, p. 367).

Les représentations rendent interchangeable le percept et le concept. Et c'est elles qui, par une mise en œuvre des notions abstraites, donnent une texture matérielle aux idées, font

correspondre des choses aux mots et donnent corps à des schémas conceptuels. Procédure d'autant plus nécessaire que dans l'afflux de communication, naissent des sujets de même que la quantité trop abondante de notions et d'idées se polarise sur des structures matérielles. Objectiver, revient en quelque sorte à résorber un surplus de significations en les matérialisant (Moscovici, 1976). Dans le cas d'un objet complexe, d'une approche pédagogique d'une théorie, de façon générale, l'objectivation comporte plusieurs phases.

D'abord, la sélection et la décontextualisation des éléments de la théorie où les informations circulant sur la psychanalyse vont faire l'objet d'une sélection en fonction des critères culturels, traduisant au préalable un accès inégal des groupes aux dites informations et surtout aux critères normatifs. Ici, le sujet ne retient que ce qui est en conformité avec le système de valeur environnant. Ces informations sont détachées du champ scientifique dont elles font partie et du groupe d'experts qui les a développées. Elles sont appropriées par le public qui, les projetant comme faits de son monde propre, peut les maîtriser. Cette étape constitue, en fait, un remodelage de la réalité, la formation d'un noyau figuratif où une structure imageante va reproduire de manière observable une structure conceptuelle. Les notions clés qui figurent des dimensions existentielles, à savoir le conscient (évoquant la volonté, l'apparent, le réalisable) et l'inconscient (évoquant l'involontaire, le caché, le possible) sont visualisés dans le noyau par leur positionnement en haut et en bas d'une ligne de tension où s'incarnent le conflit, la contradiction sous l'espèce d'une pression répressive, et le refoulement qui produit le complexe. De la sorte, les concepts théoriques sont constitués en un tout imagé et cohérent permettant de les appréhender individuellement dans leurs relations. En bref, ce schéma figuratif rassemble un certain nombre de concepts en un condensé duquel sont évacués des éléments conflictuels. Et le modèle figuratif, à travers le processus de naturalisation, va permettre leur concrétisation en coordonnant chacun de ces éléments qui deviennent des êtres de nature, à savoir l'inconscient qui est inquiet, les complexes qui sont agressifs, les parties conscientes et inconscientes de l'individu étant en conflit. Les figures d'éléments de la pensée deviennent des éléments de la réalité, des référents pour le concept. Ainsi, ce processus permet de transformer l'objet en des catégories du langage, d'ordonner les événements concrets et d'en étoffer les représentations. Les notions imaginaires se transforment en entités concrètes (Fisher 1996, p. 128 ; Jodelet cité dans Moscovici, 1988, p. 368 ; Moscovici, 1972, p. 440).

Ensuite dans l'implication du paradigme de l'objectivation bien qu'isolé des représentations d'une théorie scientifique, le modèle de l'objectivation dans son triple caractère de construction sélective, de schématisation structurante et de naturalisation, se révèle d'une grande portée. D'une part, il apparaît comme généralisable à toute représentation et, d'autre

part, il inclut des prolongements importants du point de vue de la logique et du fonctionnement relevant de la pensée sociale à procéder par construction stylisée, imageante et signifiante. Ce paradigme semble obéir à une construction sélective subordonnée à une valeur sociale. Le modèle de construction ou de reconstruction de la réalité permet, lorsqu'on bascule de la société en général à des groupes et situations socialement définis, d'appréhender la formation des contenus représentatifs. L'intervention du social comme déterminant interne aux opérations de construction des représentations peut être spécifiée en ressortant les processus cognitifs mobilisés par les conditions normatives ou d'intérêt vital pour la collectivité ou le sujet. L'émergence du conscient et de l'inconscient comme termes du noyau figuratif tient à leur résonance existentielle. Ils reflètent une expérience conflictuelle intime dont ne sont absentes ni la dimension imaginaire ni la dimension mythique, avec l'image d'une lutte entre forces antagonistes. Ainsi, certains éléments du fonds culturel présents dans le monde mental des individus et des groupes peuvent être mobilisés dans l'activité de structuration et recevoir saillance au titre de références idéologiques ou de modèles culturels. Tout compte fait, ni la généralité de la naturalisation ni son importance dans des contextes sociaux réels ne sont à prouver. La stabilité du noyau figuratif, la matérialisation, la spatialisation des éléments leur confèrent le statut de cadre et d'instrument, orientant les perceptions et les jugements dans une réalité socialement construite (Jodelet cité dans Moscovici, 1988, p. 368).

En définitive, Yapo (2016, p. 26) résume l'objectivation comme « l'opération intellectuelle par laquelle ce qui vient d'être classé, nommé préalablement dans l'ancrage est légitimé, socialisé, naturalisé et structuré », c'est-à-dire chargé de sens, inscrit dans notre univers cognitif et dans notre champ psychosocial tout en lui fournissant un contexte intelligible interprétable. Objectiver, revient à constituer socialement le réel tout en l'adaptant dans notre mode de penser en fonction de notre système de valeurs et de notre environnement social. L'objectivation transfère ces outils à l'ancrage, deuxième processus des représentations sociales.

Ancrage

L'ancrage concerne l'enracinement social des représentations et de leur objet. Ce sont les représentations dans le social désignant d'un côté les modalités d'insertion dans les croyances de l'objet représenté, duquel une fonctionnalité est inférée et, de l'autre, les fonctions qui en découlent (Fisher, 1996, p. 129). Dans ce cas, l'intervention du social se traduit dans la signification et l'utilité qui lui sont conférées. L'ancrage prolonge d'une part, l'objectivation en enracinant les représentations et leur objet dans un réseau de significations, les positionnant

par là en regard des valeurs sociales et, d'autre part, en servant à l'instrumentalisation du savoir tout en lui accordant une valeur fonctionnelle par l'interprétation et la gestion de l'environnement. L'ancrage comporte trois aspects essentiels permettant d'appréhender le fonctionnement des représentations sociales à plusieurs niveaux, parmi lesquels, « le processus d'interprétation, un réseau de significations et une fonction d'intégration » (Fisher, 1996, p. 130). Cependant, l'ancrage comporte un autre aspect dont les récentes analyses dans le domaine des représentations et des processus cognitifs mettent en évidence l'importance. Cet aspect a trait à l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant et aux transformations qui en découlent de part et d'autre. Il ne s'agit plus, comme dans l'objectivation, de la constitution formelle d'une connaissance, mais de son intégration organique dans une pensée constituée. Plus complexe et fondamental qu'il a pu le paraître, le processus d'ancrage, situé dans une relation transcendante avec l'objectivation, s'articule autour de trois fonctions de base des représentations que sont : la fonction d'intégration de la nouveauté, celles d'interprétation de la réalité, d'orientation des conduites et des rapports sociaux. « Protéiforme », pour reprendre une expression de Moscovici (1988), le processus d'ancrage se décompose en plusieurs modalités permettant de le saisir :

- ✓ l'ancrage comme assignation de sens traduit la manière dont la hiérarchie des valeurs prégnantes dans la société et ses différents groupes contribuent à créer autour de la psychanalyse et de ses représentations, un réseau de significations par lequel elles sont situées socialement et évaluées comme un fait social. La mise en évidence du fait qu'un principe de signification ayant un étayage social assure l'interdépendance des éléments ou composantes des représentations constitue une indication féconde pour traiter des relations existant entre les contenus d'un champ de représentations. Elle permet d'isoler l'une des articulations entre les aspects processuel et thématique de ces dernières, et l'un des points de rencontre entre leurs aspects individuel et social (Moscovici cité dans Fisher, 1996 ; Moscovici, 1972 ; Jodelet cité dans Moscovici 1988, p. 372) ;

- ✓ l'ancrage comme instrumentalisation du savoir : cette modalité permet d'appréhender que les composantes des représentations ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux mais aussi contribuent à les conduire. Ce processus vient en continuité de l'objectivation. La structure imageante devient ainsi un guide de lecture, et par généralisation fonctionnelle, une théorie de référence pour appréhender la réalité. Le système d'interprétation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe. Capable de résoudre et d'exprimer des problèmes communs, devenus code et langage commun, l'ancrage va servir à classer les individus et événements, à constituer des types en regard desquels les

autres individus et groupes seront évalués ou positionnés. Il devient ainsi un référentiel permettant de communiquer dans le même langage (Jodelet cité dans Moscovici, 1988, p. 373) ;

✓ l'ancrage comme enracinement dans le système de pensée : du fait même qu'elles ne tombent pas du ciel, les représentations ne s'inscrivent non plus sur une table rase. Elles rencontrent toujours un déjà-là pensé ou manifesté. Le contact entre la nouveauté et le système de représentations préexistant est la source de deux ordres de phénomènes donnant aux représentations une dualité parfois surprenante. Celle d'être aussi bien innovatrices que rigides, mouvantes que rémanentes, et ce parfois à l'intérieur d'un même système. Phénomène auquel Moscovici se rapporte avec l'hypothèse de la « polyphasie cognitive » (Yapo, 2016, p. 22). Sous un certain rapport, l'incorporation sociale de la nouveauté peut être aidée par le caractère créateur et autonome des représentations sociales. À mesure que celles de la psychanalyse s'étendent dans le domaine social, elles entrent en contact avec d'autres systèmes de pensée, d'autres cadres d'interprétation, lesquels vont, comme elles, se transformer à leur tour. Moscovici (1981) parle de conversion d'expériences et de perceptions conduisant à une vision nouvelle. Le changement culturel peut ainsi avoir une incidence sur les modèles de pensée et de conduite modifiant profondément les expériences par la médiation des représentations. Ces dernières s'autonomisent et opèrent un travail dans les modes de pensée collectifs. C'est à ce phénomène que s'intéressait Durkheim (1895) quand il proposait à la psychologie sociale d'étudier la manière dont les représentations s'appellent, s'excluent et fusionnent les unes dans les autres ou se distinguent. Sous un autre rapport, la familiarisation de l'étrange va, avec l'ancrage. Faire prévaloir les cadres de pensée anciens, revient à ranger dans le déjà connu (Moscovici, 1981) ;

✓ Ancre et objectivation : il s'agit du lien existant entre la cristallisation d'une représentation autour d'un noyau figuratif d'une part, et un système d'interprétation de la réalité et d'orientation des conduites d'autre part. L'approche des représentations sociales dans le cadre expérimental a largement prouvé la liaison existant entre le système d'interprétation qu'elles fournissent et les conduites qu'elles guident (Jodelet cité dans Moscovici, 1988, p. 373). Abric (1976), a particulièrement élucidé les mécanismes résultant du jeu entre l'objectivation et l'ancrage dans des situations expérimentales où des sujets sont amenés à se comporter de manière coopérative ou compétitive selon les représentations induites par l'expérimentateur :

La situation expérimentale à laquelle se trouve confronté un sujet mobilise un travail d'appropriation cognitive permettant de l'appréhender et d'anticiper ce

qui se produira, prépare l'interaction avec son partenaire et donne un sens à son propre comportement. Toutes les interprétations s'organisent en fonction du noyau central des représentations de la situation expérimentale. Celui-ci dépend à la fois de l'objet représenté, du rapport que le sujet entretient avec lui et de la finalité de la situation. (Jodelet cité dans Moscovici, 1988, p. 374)

2.1.6. Émergence des représentations sociales

Analyser les aspects cognitif et affectif des représentations sociales revient, pour Yapó (2016), à s'interroger doublement sur : « [...] quel esprit sont pensées et constituées les représentations sociales ? Quels sont les facteurs qui déterminent les conditions dans lesquelles ces dernières s'élaborent et prennent forme ? ». Ce qu'il traduit par style cognitif des représentations. Ces interrogations se focalisent sur les principes et modalités de l'organisation intellectuelle desdites représentations, lesquelles sont symbolisées par trois facteurs fondamentaux, entre autres le décalage et la dispersion individuelle de l'information, la focalisation à l'égard de l'objet de représentations, et la pression à l'inférence (Yapó, 2016, p. 27).

Le décalage et la dispersion individuelle de l'information où face à un objet social ou une situation sociale précise les informations dont disposent les acteurs concernés, pour répondre avec clarté à certains questionnements, restent souvent pauvres ou riches. L'étude note une dispersion individuelle de l'information, car ces acteurs n'ont pas tous le même niveau d'informations relatives à l'objet social, ce que Yapó (2016, p. 28) baptise par décalage constitutif. Une fois interpellé, le groupe reconstruit, selon l'esprit de la convocation de l'interpellation, une théorie scientifique, une notion ou une situation sociale, ce à partir de quelques informations, de repères cognitifs ou mentaux qu'il a connus et qu'il est capable d'utiliser. Ces repères sont profondément marqués selon les intérêts présents et les normes régulatrices du modèle socioculturel du groupe et de la société de référence.

La focalisation à l'objet de représentations ou leur intensité dont le degré de celui des acteurs au regard de l'objet social soumis à leur interpellation est variable. En tant que facteur intellectuel, « la focalisation marque l'aspect expressif du rapport d'implication de l'individu ou du groupe à l'objet considéré » (Yapó, 2016, p. 28)

La pression à l'inférence traduit les contraintes cognitives et sociales que subit l'individu venant de la société ou du groupe, à chaque fois qu'il est sollicité à insérer une opinion dans le cadre global de l'élaboration ou de la construction d'un code social commun

et stable. Kaes (cité dans Yapo, 2016) pense qu'elle infléchit la nature du jugement de deux façons :

En premier lieu, en séparant des réponses préfabriquées à des sollicitations du milieu. En effet, les informations recueillies ne sont pas toujours organisées dans un système réflexif satisfaisant aux exigences du raisonnement. Elles sont toujours réglées par des contraintes ne correspondant pas à leur loi interne ; en second lieu, la participation à la même collectivité contraint ses membres à rechercher un consensus d'opinion pour communiquer et assurer à leur propos, une certaine validité. (Yapo, 2016, p. 29)

2.1.7. Représentations sociales et thémata

Au regard de l'historique des représentations sociales, c'est-à-dire de leur formation et évolution, les réflexions se dirigent vers le concept de thémata, notion proposée par Moscovici et Vignaux (1994) dans le but d'établir le lien entre cognition et communication, entre opérations mentales et opérations linguistiques, et entre informations et significations. Le recours à ladite notion apporte une réponse aux deux autres interrogations dont se pose Yapo (2016, p. 118) : « D'où viennent ces idées autour desquelles vont se constituer des représentations ou qui vont même les engendrer ? Qu'est-ce qui dans la société va faire sens et susciter l'émergence et la production du discours ? ».

Pour Moscovici et Vignaux (1994, p. 45), les thémata sont des « conceptions premières, profondément enracinées, informant la science aussi bien que la perception que nous avons ». Pour eux, les thémata se définissent également comme « des notions primitives » participant autant de strates originelles de la cognition que d'images archétypales du monde, de sa structure ou de sa genèse. De plus, ils les considèrent comme des « idées sources » opérant l'engendrement d'axiomatiques du monde et prenant la forme de notions, des lieux potentiels du sens, puisque générateurs de conceptions et virtuels. Dans ce sens, les représentations sociales, de par leur dimension complexe, s'inscriraient dans ces « cadres de pensée préexistants » qui seraient tributaires de systèmes de croyances encastrées dans les valeurs, traditions, images de l'être et du monde (Yapo, 2016, p. 119). Pour Markova (1999), les thémata se présentent sous la forme d'oppositions notionnelles ou encore sont des « catégories qui, historiquement, dans un temps spécifique arrivent à être problématisées, car pour une raison ou une autre, elles

deviennent le foyer d'attention comme source de tensions et de conflits » (Markova, 1999, p. 63).

Markova (1999, p. 65) va distinguer un type particulier de thémata qu'elle qualifie de « archetema » les caractérisant les thémata les plus implicites et profondément enfouis dans les individus et, formant l'ontologie du sens commun et de l'humanité. Les archetema sont transmis sur plusieurs générations, peuvent demeurer tacites durant de longues périodes, puis, au cours des périodes sociohistoriques particulières, se réactiver et émerger au premier plan s'ils sont problématisés. Les thémata présentés sous la forme oppositionnelle, intègrent ainsi le mode de construction des idéologies, lequel est basé sur des contraintes du moment.

2.1.8. Caractéristiques des représentations sociales

Quelques principales caractéristiques des représentations sociales sont dégagées de tout ce qui précède et concernent à la fois leur structuration et leur contenu.

2.1.8.1. Représentations sociales comme processus relationnel

Au niveau de la structuration et en tant que processus, les représentations traduisent tout d'abord la transformation sociale d'une réalité en un objet de connaissances qui, elles aussi, restent sociales. Elles se construisent mentalement à l'intérieur d'un processus relationnel en fonction de la situation d'une personne, d'une situation par rapport à celle d'une autre, d'un groupe ou d'une catégorie sociale. Il s'agit d'un processus de remodelage de la réalité ayant pour but de produire des informations signifiantes. Il n'est donc pas question de vérité transmise par ces informations, mais de « véracité sociale » (Fisher, 1996, p. 126).

2.1.8.2. Représentations sociales comme système sociocognitif

Au niveau du contenu, les propriétés des représentations sont également liées à leur contenu, qui est initialement sociocognitif traduisant un tout d'informations sociales relatives à un objet social, pouvant être plus ou moins variées, stéréotypées et denses (Fisher, 1996, p. 127). Autrement dit, elles ne sont pas que cognitives, elles sont aussi sociales. La composante sociale est conditionnée par l'environnement et le contexte social. Quant à la composante cognitive, elles supposent un sujet actif, et de ce point de vue, elles disposent d'une texture psychologique (Yapo, 2016, p. 34).

Lo Monaco et al. (2016, p. 492) spécifient que l'étude des liens entre représentations sociales et processus sociocognitifs s'inscrit dans le cadre des relations entre les courants des représentations sociales et de la cognition sociale. Ces courants ont longtemps évolué en

maintenant une relative indépendance, le premier renvoyant à l'étude des processus participant à la construction sociale du réel ainsi qu'au produit de cette activité (Abric, 1987). Le second se focalisant sur les processus associés au fonctionnement de la pensée de l'individu (Deschamps & Clémence, 1987 ; Moliner 1997). Le tableau 2.1 donne une vue d'ensemble.

Tableau 2.1

Présentation synthétique des principales voies d'articulation entre représentations sociales et processus sociocognitifs

Approche structurale / approche sociodynamique		
Les processus sociocognitifs dans le cadre des représentations sociales	- Fonction des représentations : <ul style="list-style-type: none"> • Interprétation et appréhension de l'environnement social • Relations intergroupes et identité • Évaluation et justification 	Perspective fonctionnelle
	- Dynamique représentationnelle	Perspective fondamentale
	- Approche sociogénétique : <ul style="list-style-type: none"> • Objectivation • Ancrage 	Perspective générale
- Aspects définitoires communs, problématiques épistémologiques		
Les représentations sociales comme fondement des processus sociocognitifs		

Source : tiré de Lo Monaco et al. (2016, p. 494)

2.1.8.3. Représentations sociales comme système contextualisé

Le contenu des représentations est marqué par son caractère signifiant. Autrement dit, elles sont, selon Moscovici (1969), définies par un rapport figure versus sens exprimant une correspondance entre les deux pôles. Ainsi, les significations passent par des images qui produisent aussi des significations. Dans une représentation, le caractère significatif n'est donc jamais indépendant de son caractère figuratif (Moscovici cité dans Fisher, 1996, p. 127). Cette signification est doublement déterminée par les effets de contexte qui se subdivisent en deux. D'un côté, le contexte discursif, par la nature des conditions de production de discours à partir desquelles seront formulées ou découvertes les représentations, est un élément clé de sa

signification et, de l'autre, le contexte social, qui inclut d'une part, le contexte idéologique et, d'autre part, la place occupée par le sujet ou le groupe social (Yapo, 2016, p. 34).

2.1.8.4. Représentations sociales comme contenu

Deux aspects structurent les représentations sociales comme modalité de la pensée sociale : l'aspect constituant, c'est-à-dire son processus et l'aspect constitué, c'est-à-dire son produit ou son contenu (Markovà, 2007a ; Mannoni, 1998 ; Moscovici, 1976). Ainsi, elles sont « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un sujet ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p. 64). Comme produit ou contenu, les représentations sociales témoignent des éléments qui les composent et, comme processus, elles donnent leur forme et leur fonction au sens qu'elles véhiculent.

2.1.8.5. Représentations sociales comme symbole

Enfin, les représentations disposent un contenu symbolique directement lié à l'aspect précédent. Le symbole constitue une composante des représentations (Fisher, 1996, p. 127). La signification des représentations sociales est toujours encadrée dans des significations plus générales intervenant dans les rapports symboliques propres à un champ social donné. Ce double effet de contexte, évoqué ci-dessus, suscite d'appréhender le contenu et la dynamique des représentations sociales, une référence nécessaire de contexte social et pas seulement discursif (Yapo, 2016, p. 35).

Comme autres caractéristiques des représentations sociales, Yapo (2016, p. 47) distingue d'une part, les représentations sociales autonomes de celles dites non-autonomes et, d'autre part, les représentations sociales dites hégémoniques, émancipées et polémiques.

2.1.8.6. Représentations sociales autonomes et représentations sociales non autonomes

Dans le cas des représentations sociales autonomes, le lieu de cohérence de l'objet donné est au niveau de cet objet (Flament, 1987, 1989). Flament (1990) étaye cette hypothèse par l'étude de Jodelet (1989) sur les représentations de la folie en milieu rural et pense que si l'ensemble des prescriptions des représentations sociales forme un système unique, on parlera de noyau central et donc de représentations sociales autonomes. Lorsque le lieu de cohérence, c'est-à-dire le noyau central du champ de représentations d'un objet donné est dans les représentations d'un autre objet, elles sont dites non-autonomes. Il croit que les prescriptions absolues forment plusieurs ensembles organisateurs par rapport à la détermination des

représentations. Cette diffraction de l'objet de représentations met en lumière les représentations sociales non autonomes (tous cités dans Yapo, 2016, pp. 47-48).

2.1.8.7. Canaux de transformation de simples représentations en représentations sociales

Pour Moscovici (1988, p. 221), il y a trois canaux par lesquels les représentations peuvent devenir sociales. Un premier canal considère les « représentations hégémoniques », comme partagées à travers des groupes enracinés dans la culture, la mémoire collective (Halbwachs, 1950) et dans les valeurs très largement diffusées. Elles renvoient aux représentations collectives de Durkheim (1998). Ces dernières s'expriment dans toutes les pratiques symboliques ou affectives, semblent être uniformes, coercitives et reflètent l'homogénéité et la stabilité que les sociologues français avaient à l'esprit, quand ils les ont caractérisés de collectives (Moscovici, 1988, p. 221). Un second à travers ce que Moscovici (1988, p. 221) décrit par « représentations émancipées » se caractérisant par un certain degré d'autonomie au regard des segments de la société agissant les uns sur les autres. Un dernier à travers ce que Moscovici (1988, p. 221) note de l'appartenance à des groupes divers faisant référence à des « représentations polémiques », mutuellement exclusives marquant l'identité sociale spécifique. Les représentations polémiques sont révélées, particulièrement, lorsque les groupes adoptent des pratiques et émettent des jugements antagonistes à propos d'un objet donné (Yapo, 2016, pp. 48-49).

2.1.9. Fonctions des représentations sociales

Quatre principales fonctions permettent d'identifier les représentations sociales : les fonctions de savoir, celles identitaires, d'orientations et de justification des conduites (Yapo, 2016, p. 35).

2.1.9.1. Fonctions de savoir

Les représentations sociales permettent aux acteurs sociaux d'appréhender et d'expliquer la réalité, d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable pour eux-mêmes, en cohérence avec le fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. À cet égard, elles facilitent la communication sociale. Par ailleurs, elles définissent le cadre de référence commun permettant l'échange social, la transmission et la diffusion de ces connaissances (Yapo, 2016, p. 35).

2.1.9.2. Fonctions identitaires

Les fonctions identitaires définissent l'identité et accordent la sauvegarde de la spécificité des groupes. Ainsi, elles situent les individus et les groupes dans un champ social (Yapo, 2016, p. 36).

2.1.9.3. Fonctions d'orientation des comportements et des pratiques

Les fonctions d'orientation guident les comportements et les pratiques. En effet, le système de précodage de la réalité que constituent les représentations sociales guide l'action sociale. Trois principaux facteurs déterminent ce processus d'orientation des conduites :

D'abord, les représentations interviennent directement non seulement dans la finalité de la situation, définissant ainsi le type de relation pertinente pour le sujet, mais aussi dans les situations où une tâche est à effectuer, le type de démarche cognitive qui va être adopté. Ensuite, elles produisent un système d'anticipation et d'attente. De ce point de vue, elles sont une action sur la réalité : sélection et filtration des informations, interprétation visant à rendre cette réalité conforme à la représentation. Enfin, en tant que représentations sociales, c'est-à-dire reflétant la nature des règles et des liens sociaux, elles sont prescriptives de comportements ou de pratiques obligées. Elles définissent ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné. (Yapo, 2016, p. 36)

2.1.9.4. Fonctions de justification des conduites

L'intervention en aval des représentations sociales permet aux acteurs sociaux d'expliquer et de justifier leurs conduites dans une situation vis-à-vis de leurs partenaires (Yapo, 2016, p. 37).

2.1.10. Valeur heuristique des représentations sociales

De l'analyse de leurs fonctions, les représentations sociales sont nécessaires dans la compréhension de la dynamique sociale. Elles sont informatives et explicatives de la nature des liens sociaux intra et intergroupes, et également des relations des individus à leur environ-

nement social. Ainsi, elles apparaissent comme un élément essentiel dans la compréhension des comportements et des pratiques sociales. Par ces fonctions du « sens commun » (Moscovici, 1984, p. 388) et de construction de l'identité sociale, par les attentes et les anticipations qu'elles génèrent, elles sont à l'origine des pratiques sociales. Grâce à ces fonctions justificatrices, adaptatrices et de différenciation sociale, elles sont dépendantes des circonstances extérieures et des pratiques elles-mêmes. En définitive, les représentations sociales sont nécessaires dans les relations humaines, car elles permettent de communiquer, de comprendre l'autre et de développer les actions en commun. À l'échelon individuel, le sujet ne peut assimiler l'information, s'il ne dispose pas des représentations préalables. Les « représentations sociales sont donc une condition pour que l'individu placé devant une information puisse former sa propre représentation de la réalité » (Yapo, 2016, p. 38).

2.1.11. Inscription des représentations dans la pensée sociale

D'après Moscovici (1961, 1976), la théorie des représentations sociales a pour principal objectif d'établir les mécanismes psychosociaux liés aux comportements des sujets et des groupes vis-à-vis d'un même objet social. Dans ce sens, lorsque Moscovici (1969) déclare que le sujet et l'objet ne sont pas fondamentalement distincts, il sous-entend, comme le commente Abric (1994a, p. 12), que le stimulus et la réponse sont inséparables, car forment ensemble jusqu'à un certain niveau, une réponse qui est à l'origine du stimulus. Autrement dit, que ce dernier est conditionné en grande partie par la réponse. De façon concrète, un sujet ou un groupe dispose a priori d'un système de compréhension et d'évaluation d'un événement ou d'un objet social précis. Ce système est régi par « la pensée sociale dont les mécanismes sont déterminés en grande partie par les interactions sociales » (Yapo, 2016, p. 50). En caractérisant cette pensée de sociale, il sous-entend la conception selon laquelle, les caractéristiques objectives d'une situation ne déterminent pas les comportements des sujets et des groupes, mais plutôt celles reconstruites socialement par ces derniers. En fait, quand on aborde, même en situation expérimentale, des interrogations non assainies de tout contexte social, des déformations apparaissent et le sens accordé aux objets fait preuve d'intervention de processus sociaux bien spécifiques au mode de fonctionnement de cette forme de pensée. En effet, en sciences sociales, on oppose le sujet social au sujet optimal (Rouquette, 1994b), la pensée sociale à la pensée rationnelle (Guimelli, 1999).

Cependant, ce qui répond à la logique formelle devrait être insensible au contexte social. En revanche, ce qui est social, par exemple, les croyances et comportements naturels sinon

déraisonnables, trouve son essence et ses significations dans ce dernier. Précisément, l'étude entend par sujet optimal, « un sujet interagissant avec son environnement en mobilisant une pensée logico-scientifique basée sur un raisonnement de type hypothético-déductif indépendant du contexte social et des enjeux normatifs et / ou identitaires qui en découlent » (Yapo, 2016, p. 51). En effet, si la méthode du scientifique consiste à procéder par la formulation d'hypothèses tout en posant ses conclusions en référence aux présupposés scientifiques exposés en vue d'administrer préalablement la preuve du bien-fondé de ses propos, le sujet social adopte une logique inverse consistant à conclure et à justifier a posteriori de telles conclusions. En sens inverse du sujet optimal, l'étude sous-entend par sujet social, celui qui interagit avec son environnement en mobilisant certains processus à l'instar du processus représentationnel (Moscovici, 1961), ou encore certains mécanismes permettant une retraduction, sinon la reconstruction de la réalité en rendant conformes certaines attentes et enjeux sociaux. La pensée sociale, à travers ses différentes modalités d'expression, permet en même temps de satisfaire à la nécessité de privilégier à la fois l'économie et l'homéostasie cognitive et de faire coïncider des idées, des croyances, des raisonnements qui a priori n'iraient pas ensemble. Autrement dit, elle permet d'identifier une cohérence, une logique, un équilibre là où, d'un point de vue formel, scientifique et donc rationnel, un illogisme serait décélééré.

Rouquette (1996, 1998a, 2000, 2009) identifie quatre niveaux cognitifs à la fois hiérarchisés, complémentaires et ordonnés dans le sens de Hildalgo (2016, p. 489), allant « du plus stable au plus labile, du plus pérenne au plus éphémère, du plus consensuel au plus conflictuel, et du plus général au plus particulier », aidant ainsi la pensée à se référer à un objet social. Il s'agit d'abord, dans cet ordre, des opinions au bas de l'échelle. Ensuite, des attitudes, des représentations sociales, et au sommet, l'idéologie. Chaque niveau intègre son subordonné, en d'autres termes, les opinions sont intégrées dans les attitudes, lesquelles sont intégrées dans les représentations sociales, qui à leur tour sont coordonnées par l'idéologie.

Somme toute, la pensée sociale semble être majeure pour trouver des voies de compréhension en ce qui concerne la manière dont les groupes sociaux construisent leurs raisonnements visant, par exemple, la différenciation avec d'autres groupes. Pour sa part, Doise (1986) considère le champ représentationnel comme étant organisé par des principes générateurs de prises de position. Dans le cadre de cette approche et à la différence du noyau central, le repérage de la structure représentationnelle précède l'identification de ceux organisant les différences individuelles (Yapo, 2016, p. 53).

2.1.12. Orientations dans l'étude des représentations sociales

Le dynamisme et le développement des représentations sociales résultent de deux orientations actives et complémentaires, entre autres les représentations comme champ structuré et les représentations comme champ structurant (Yapo, 2016, p. 29). Le concept de champ de représentations est plus complexe et exprime naturellement l'idée d'une organisation du contenu. Il y a champ de représentations là où il y a unité hiérarchisée des composantes (Moscovici, 1972, p. 285).

2.1.12.1. Étude des représentations comme champ structuré

Ce point de vue est dirigé vers une approche sociale des représentations directement observables, même si l'agencement dissimulé de ses éléments fait cas d'une construction du chercheur. Ainsi, on ressort les éléments constituant des représentations, entre autres les images, les informations, les croyances, les opinions, les éléments socioculturels et idéologiques. Cette analyse dimensionnelle est complétée par la recherche du principe de cohérence architecturant le champ des représentations : manager socioculturel, attitude, schème cognitif ou encore modèle normatif. Les champs sont dans la plupart du temps recueillis par des techniques d'enquête par questionnaire, entretien ou traitement de matériel verbal transcrit dans des documents attestés ou autorisés, ayant un lien avec les images d'objets sociaux en valeur. Également, ces champs sont accostés comme champs sémantiques. En d'autres mots, ils constituent des ensembles de significations délaissés à l'aide des méthodes d'associations de mots différentes (Yapo, 2016, p. 30).

2.1.12.2. Étude des représentations comme champ structurant

Ce courant de recherche représente ce que Yapo (2016) traduit par école d'Aix-en-Provence. Ladite école cherche à nouer les corrélations entre représentations et comportements, et tend ainsi à expliquer comment les représentations de la situation expérimentale des partenaires ou de la tâche impacte sur les conduites des sujets. D'une manière ou d'une autre, ce courant développe un modèle théorique distinguant les composantes ou éléments centraux des éléments périphériques, tout en extirpant d'énormes implications vis-à-vis de la stabilité et du changement des représentations sociales comme leur rapport à la pratique. Ce modèle s'est construit autour du noyau central (Yapo, 2016, p. 30).

2.1.12.3. Lieux de détermination des représentations sociales

L'étude en distingue principalement trois concourant à leur construction : le lieu de l'idéologie, ceux des matrices culturelles et de la pratique.

Idéologie et mise en perspective du discours

La notion d'idéologie est une notion plurielle et polysémique. Son approche exige un minimum de clarification sémantique pour lever les équivoques et fixer la perspective et le guide d'utilisation. Pour Veron (cité dans Yapo, 2016, p. 31), « l'idéologie concerne les systèmes d'idées, d'ensembles de croyances et de doctrines propres à une époque, à une société, à une classe donnée, donc propres aux productions idéologiques plurielles ». Kaes (cité dans Yapo, 2016, p. 31) rajoute qu'elle est, d'un côté, le produit des justifications et d'un autre, une suture entre le social et l'interpsychique. Ainsi, elle accomplit un rôle de facilitation, d'occultation et d'imagination en rapport avec les discours circulant dans la société.

Lieu des matrices culturelles

L'élaboration des représentations sociales relève aussi du domaine de la mémoire, de repères culturels jouant le rôle de guide aux sujets sociaux. La culture d'une aire-géographique précise sert de référence et d'appui aux arguments discursifs. Les connaissances et savoirs provenant du terroir constituent un terreau pour le développement des représentations sociales. En d'autres termes, chaque représentation est marquée par la culture locale ou nationale. De cette manière, le culturel produit un ensemble de matrices d'interprétation auquel le sujet social se réfère. Celles-ci sont stabilisées dans les mémoires individuelles et collectives, et façonnent ainsi la spécificité des pratiques discursives à travers les expériences sociales du rapport à l'objet de représentations sociales (Yapo, 2016, p. 32).

Lieu de la pratique

Verges (cité dans Yapo, 2016, p. 32), définit la pratique comme étant « un ensemble de réalités vécues, de comportements et de situations pratiques ». Pour cet auteur, la première approche fait référence aux récits que l'individu donne de sa pratique, récits qui ne sont pas des descriptions objectives de la réalité, mais plutôt la trace d'une détermination idéologique et culturelle. La deuxième approche conduit à une analyse de la situation objective des sujets dans le système social de production. Ainsi, l'étude distingue à la fois une détermination par la pratique et par les conduites socio-économiques. La première fait référence à l'interaction psychologique et la deuxième au processus structurel et à ses conditions de reproduction donnant sens et pouvoir à la place socio-économique occupée par le sujet. Grize (1990) soutient

que ces divers lieux de détermination sont détectables grâce aux modes discursifs caractérisant les discours sollicités dans les corpus. Ainsi, cinq modes discursifs sont distingués, entre autres :

Le mode constatatif où le locuteur se présente comme témoin décrivant des faits, des événements ou des choses ; le mode projectif situant le discours dans une perspective ; le mode axiologique où le locuteur porte un jugement sur les faits ; le mode prescriptif où le locuteur émet son opinion sur quelque chose à faire, ou à ne pas faire, donne un conseil, un ordre, voire une injonction ; et le mode métadiscursif où le locuteur thématise la situation de l'entretien. (Grize cité dans Yapo, 2016, p. 33)

2.1.12.4. Différentes phases des représentations sociales

Une fois l'identification de l'objet social capable d'être objet de représentations réalisée, il est primordial d'identifier la phase des représentations. Yapo (2016) en distingue principalement trois :

La phase d'émergence précède l'apparition d'un savoir stable et consensuel directement rattaché à l'objet ; la phase de stabilité se caractérise par la présence d'éléments fortement consensuels et reliés les uns aux autres ; la phase de transformation se caractérisant par la cohabitation de consensus anciens avec les éléments nouveaux parfois contradictoires. (Yapo, 2016, p. 62)

Trois catégories d'indicateurs sont identifiées par Yapo (2016), pour déterminer la période et la phase des représentations : les indicateurs contextuels, ceux quantitatifs et qualitatifs :

✓ trois indicateurs contextuels permettent de déterminer la période dans laquelle se situe les représentations. Premièrement l'histoire de l'objet, qui peut être ancien ou récent et se situe en phase d'émergence ou de transformation. Deuxièmement l'histoire du groupe qui peut également être ancien ou récent. Dans le cas où il est ancien, il peut concerner des individus partageant des normes et des valeurs identiques depuis plusieurs années, et les représentations sont en phase de transformation ou de stabilité. S'il est récent, les représentations peuvent être

en phase d'émergence. Et troisièmement l'intensité des communications collectives qui dépendent de la connaissance de l'objet et de son importance ;

✓ deux indicateurs quantitatifs sont retenus : d'abord la diversité ou la convergence des discours sur l'objet s'observant dans la période d'émergence. Ces discours convergents traduisent une phase de stabilité. Ensuite, la connexité ou la juxtaposition des opinions où les liaisons fortes entre les éléments ou composantes des représentations insinuent une phase de stabilité, tandis que les liaisons faibles sont la traduction de la phase d'émergence ou de transformation de ces représentations ;

✓ trois indicateurs qualitatifs ou traces, entre autres les traces discursives de la phase d'émergence où le processus d'ancrage est à l'œuvre. Autrement dit, il s'agit de l'intégration d'un objet nouveau dans des domaines de connaissance préexistants ; celles des phases de stabilité où les communications sont orientées vers les démonstrations de causalité, et de transformation où des phénomènes de défense et de cohabitation entre des connaissances anciennes et nouvelles apparaissent avec des contradictions jugées tolérables (Yapo, 2016, pp. 63-64).

2.1.13. Représentations sociales et influence sociale

S'appuyant sur Moscovici (1976b, 1979), Buschini (cité dans Lo Monaco et al., 2016, p. 524) déclare que les représentations sociales et l'influence sociale occupent une place importante dans le domaine de la psychologie sociale. L'influence sociale s'intéresse à la pression que les individus ou groupes exercent les uns sur les autres (Langenfeld & Merklings, 2010, p. 162), tandis que les représentations sociales s'intéressent à la capacité dont ces derniers ont de construire des réalités sociales en élaborant socialement un savoir de sens commun. L'étude peut donc s'intéresser d'une part, à la manière dont les représentations sociales produisent de l'influence sociale et, d'autre part, à la relation inverse consistant à considérer comment différentes représentations sociales de l'influence peuvent s'élaborer.

Pour ce qui est de l'influence des représentations sociales, une mise en relation entre représentations sociales est sans contexte la plus aisée et la plus évidente, car elle est envisagée dès l'origine de la théorie des représentations sociales. En effet, formulée initialement par Moscovici (1961, 1976) et diffusée par Jodelet (1989b), la théorie, dans son approche anthropologique initiale qualifiée de sociogénétique, postule que cette forme de « connaissance socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1989b, p. 36) que sont les représentations sociales, influence les individus et les groupes à plusieurs niveaux (Lo Monaco et al. 2016, p. 525). Dans la mesure où ces dernières participent dans la construction de la réalité, déterminent en grande

partie le prisme à travers lequel les sujets perçoivent cette réalité. En ce sens, elles constituent le cadre permettant d'appréhender et de structurer l'environnement social. Ainsi, « l'information parvenant du monde extérieur est façonnée non par la réalité neutre, mais par des théories et préconceptions implicites, lesquelles à leur tour structurent ce monde extérieur » (Moscovici, 1986b, p. 52). Ces structures sociocognitives, en modulant la pensée sociale, ont ainsi une influence sur les systèmes cognitifs des agents sociaux et sur leurs interactions sociales. Cet impact se répercute sur toute la gamme de comportements, allant du physique au symbolique, en passant par le langage. Selon Moscovici (1976, p. 75), contribuer exclusivement aux processus de formation des conduites et d'orientation des communications sociales, serait même la fonction principale des représentations.

Même si l'approche structurale met de plus en plus l'accent sur les comportements et les pratiques (Rouquette, 1999 ; Abric, 1994a), l'influence des représentations sur la manière dont les individus et les groupes se conduisent et communiquent fait consensus, tout comme celle qui s'ensuit sur « les relations des individus avec leur environnement physique et sociale » (Abric, 1994b, p. 13). Jodelet (1989b) le résume alors parfaitement en ces termes :

On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. (Jodelet, 1989b, pp. 36-37)

Si l'influence des représentations se repère facilement dans la manière dont les groupes sociaux recommandent, prescrivent ou édictent à leurs membres les manières correctes de se comporter face à différents objets, elle peut parfois se révéler plus difficile à reconnaître lorsqu'elle ne transparaît que dans certaines pratiques particulières. Ces pratiques que Jodelet (1986, 1989a) qualifie de « signifiantes », correspondent pour Moscovici (1989) à des « actions représentationnelles », et reflètent une influence profonde dans la mesure où elles peinent à se retrouver dans le discours que les sujets tiennent par ailleurs sur l'objet de représentations. Comme limites, l'influence sociale peut échouer et laisser filtrer des croyances en dehors des normes admises par le groupe (Langenfeld & Merkling, 2010, p. 166).

2.2. Principales approches pédagogiques

De Ketele et Hanssens (1999) ont prouvé que le statut de la connaissance évolue naturellement avec le temps pouvant être regroupé en grandes périodes ou strates de l'évolution. Pour ces auteurs, l'expression strate est mieux adaptée à celle de période, car cette dernière sous-entend l'idée de linéarité, tandis que la première traduit l'idée de superposition. De ce point de vue, il ressort que les pratiques de formation suivent une évolution parallèle. Aujourd'hui, plusieurs approches coexistent sous forme de strates géologiques se superposant. Sans exclure leurs points de vue sur les strates de tradition des fondements et celle du modernisme classique, les auteurs partent principalement de cette dernière correspondant à l'approche par transmission, puis au modernisme scientifique expérimental correspondant à l'approche par applications encore appelée Pédagogie Par Objectifs (PPO), et enfin au post-modernisme professionnalisant correspondant à la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) comme intermédiaire pour l'APC, laquelle à son tour inclut à la fois l'approche par situations didactiques, celles par problèmes et par projets (Bikitik, 2017, p. 59 ; Ebang, 2017, p. 190 ; Achankeng, 2011, p. 96 ; De Ketele, 2007).

2.2.1. *Approche par contenus-matières ou approche par transmission*

2.2.1.1. Définition et historique

L'approche par contenus-matières, considérée comme pédagogie traditionnelle ayant prévalu jusqu'aux années 70, privilégie dans l'enseignement différents savoirs, règles et démarches (Demeuse et al., 2006). Elle préconise la transmission du savoir d'un dépositaire à un apprenant. Dans ce modèle d'enseignement, l'apprentissage est linéaire et obéit à une logique interne de la discipline à enseigner. L'approche par transmission repose sur le fondement suivant lequel, le formateur transmet et l'apprenant reçoit. Les pratiques d'enseignement / apprentissage restent magistrocentrées (De Ketele, 2007).

2.2.1.2. Caractéristiques

Au lieu de favoriser l'interdisciplinarité à travers les thèmes ou centres d'intérêt, l'approche par contenus-matières conduit à un cloisonnement entre les disciplines enseignées sans tenir compte des contextes significatifs pour l'apprenant (Nnang, 2013). Ce que confirme la réflexion de Roegiers (2007) en précisant que l'approche par contenus-matières et la PPO donnent à l'éducation un champ limité d'apprentissage : *“Both the content-based and*

objectives-based learning approaches have locked schools into narrow resource-learning model, where individual detail is the rule'' (Roegiers, 2007, p. 162).

2.2.1.3. Principes d'organisation des apprentissages et des évaluations d'acquis

La planification des contenus se fait du plus simple au plus complexe et est basée sur les préacquis. L'entrée par les contenus met l'accent sur le formateur plutôt que sur l'apprenant. L'évaluation des acquis se résume à une restitution fidèle des contenus reçus lors de l'apprentissage. L'échec de l'approche par les contenus n'est toutefois pas dû à la non-organisation des programmes, mais plutôt à la manière de transmettre (Demeuse et al., 2006).

L'approche par transmission prend la forme des cours magistraux, des méthodes frontales interrogatives de certains enseignements liés aux technologies de l'information et de la communication (Bikitik, 2017, p. 59).

2.2.1.4. Limites de l'approche par contenus-matières

L'approche par contenus-matières présente naturellement plusieurs limites. Les contenus y sont décontextualisés et ne reflètent pas une réalité significative pour le formé. Le manque de diversité de situations d'apprentissage complique le transfert de ceux-ci à l'intérieur ou en dehors du cadre scolaire. Dans cette approche, le formateur reste l'acteur principal et l'apprenant est passif. Ces limites ont amené à envisager une nouvelle approche d'enseignement entendue par Approche ou Pédagogie Par Objectifs (PPO).

2.2.2. Approche par objectifs ou pédagogie par objectifs

2.2.2.1. Contexte d'émergence

À cause du compagnonnage inefficace de l'approche par contenus-matières et du désir d'accroître l'efficacité des techniques de formation, l'approche par objectifs a vu le jour et s'appuie sur des principes d'apprentissage incontestables issus de la psychologie expérimentale à travers des expériences de conditionnement des animaux, dont la première fut menée par Pavlov. Avant la PPO, l'apprenti apprenait le métier auprès d'un maître sans un programme de formation précis et, sans aucune organisation méthodique et rigoureuse. La pédagogie se contentait d'appliquer quelques principes anciens : « Partir du simple au complexe ou du connu vers l'inconnu » (Belibi & Banga, 2013). Certains la qualifient d'ailleurs d'approche par applications (Bikitik, 2017, p. 59).

2.2.2.2. Historique de la pédagogie par objectifs

La PPO est une innovation éducative prônée par Tyler (1934). Survenue aux Etats-Unis dans les années 1950, dans un premier contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile, elle s'est introduite dans l'éducation à travers les travaux de Bloom (1956). Puis, elle fait son apparition au Canada et plus tard en Europe, lors du mouvement de rationalisation des modèles éducatifs. La PPO devient populaire par Mager (1962) qui propose aux éducateurs de répartir, par périodes, ce qu'ils désirent enseigner aux apprenants en fonction des curricula, tout en tenant aussi compte de la structure, de la difficulté de la matière, des possibilités de compréhension et d'acquisition des apprenants. Rive (1914) parlait déjà de "*scientific management*". La PPO a été appliquée dans l'enseignement technique et professionnel avant de s'étendre dans l'enseignement général dans les années 1980 (Meziane, 2014). Dès les années 1970, le Cameroun adopte la PPO comme une technique rationnelle de formation. L'Institut de Pédagogie à vocation Rurale (IPAR) sera son laboratoire national. Vandervelde de l'Institut de didactique appliquée de l'Université libre de Bruxelles, y sera reçu en mai-juin 1978 pour dispenser une formation sur la définition des objectifs pédagogiques, avec l'appui de l'UNESCO et du PNUD (Bisse mou, 1983, p. 33). De l'enseignement primaire, la PPO va s'étendre péniblement dans l'ensemble du système de formation au Cameroun. Elle reste une pédagogie basée sur les objectifs, et comme son nom l'indique, elle consiste à rendre l'acte d'enseignement plus rationnel et plus scientifique, contrairement à la méthode transmissive. La PPO a suscité dans les années 1980, une certaine motivation chez les formateurs. Le but de cette dernière étant d'aller au-delà du stade primitif du tâtonnement et de l'intuition. Elle s'inscrivait dans un vaste mouvement de rénovation pédagogique visant à rationaliser, systématiser et évaluer une action éducative trop longtemps abandonnée à l'intuition, à la sensibilité et au bon sens.

Encore qualifiée de pédagogie de maîtrise, elle se fonde sur une thèse formulée de manière explicite par Bloom (1976) et selon laquelle, tous les apprenants sont à mesure d'intérioriser tout ce qui est consigné dans leur curriculum. Pour Huberman (1988), dans les conditions normales de formation, presque tous les sujets sont capables de maîtriser le contenu enseigné (tous cités dans Bikitik, 2017, p. 31).

2.2.2.3. Caractéristiques de la pédagogie par objectifs

Considérée comme innovation technologique dans l'éducation, la PPO se caractérise par sa nature s'enracinant dans le béhaviorisme. C'est un courant psychologique qui rejette la référence à la conscience en se focalisant sur les comportements observables et mesurables.

Ainsi, la PPO se base sur le comportementalisme qu'elle associe à des contenus disciplinaires décomposés en micro-unités (Buffault & Alii, 2011). Avec le développement des objectifs pédagogiques, les curricula se métamorphosent en vue d'améliorer l'apprentissage. Classés hiérarchiquement, l'étude distingue au niveau supérieur, les objectifs politiques qui définissent les caractéristiques d'un produit fini, c'est-à-dire le type de camerounais à obtenir en fin du processus d'enseignement / apprentissage. Ensuite, les objectifs généraux se répartissant selon les différents cycles et disciplines. Puis les objectifs par cycle répartis au niveau de chaque cycle. Et enfin, les objectifs opérationnels par discipline et par niveau. Nnang (2013) souligne que l'apprentissage est désormais organisé sur la base d'intentions pédagogiques définies a priori, lesquelles se traduisent dans leur application par un comportement dit observable et mesurable. Dans la PPO, Hameline (1979) précise que c'est le comportement attendu de l'apprenant qui demeure au centre de l'apprentissage.

2.2.2.4. Principes d'organisation des apprentissages selon la PPO

Loin de remplacer les méthodes existantes, la PPO s'intègre à l'approche par contenus-matières pour plus de dynamisme et de rationalisation de l'enseignement. Elle constitue ainsi une méthode d'enseignement / apprentissage préconisant que chaque unité d'apprentissage s'organise autour d'un seul objectif, le « but de la leçon », entendu comme comportement attendu des apprenants au terme d'un apprentissage. Grâce à la taxonomie de Bloom (1956), la PPO distingue trois types d'objectifs : les objectifs du domaine cognitif qui concernent l'information et la connaissance, ceux du domaine affectif qui concernent les attitudes, les valeurs, les émotions et les sentiments, et les objectifs du domaine psychomoteur relevant du système neuromusculaire et relatifs à l'adresse dans la manipulation des objets (Bloom, 1956).

Chaque leçon poursuit un objectif pédagogique opérationnel (OPO), lequel doit être communiqué aux apprenants pour plus de motivation intrinsèque et extrinsèque, sachant où on les conduit. En effet, pour Mager (cité dans Belibi & Banga, 2013), « si vous distribuez une copie de vos objectifs à chacun de vos apprenants, il ne vous reste plus grand-chose à faire ». La PPO consiste à découper les apprentissages complexes en plusieurs objectifs distincts à atteindre par les formés. La PPO amène le formateur à répondre à l'interrogation suivante : que doit maîtriser un sujet en termes de savoirs ou de savoir-faire une fois rendu à la fin d'une leçon ? Dans cette perspective, la PPO se caractérise par le morcellement des savoirs sous l'hypothèse béhavioriste, selon laquelle, cette segmentation éviterait les erreurs. La PPO tourne autour de trois principaux concepts : un comportement observable, un objectif général, et un ou des objectif (s) spécifique(s) ou opérationnel (s) (Meziane, 2014).

Privilégiant l'entrée par les capacités, toute action dans ce modèle est ainsi orientée par un ou des objectifs pédagogiques préalablement défini (s) avant de déboucher sur un comportement observable et mesurable. Cependant, face à la multitude d'objectifs à intégrer dans un curriculum, trois grands domaines ont été arrêtés. D'abord, le domaine cognitif se rapportant à la connaissance au sens large. Ensuite, le domaine socio-affectif établissant le rapport entre l'individu et son environnement social, mais aussi les manifestations d'attitudes et d'intérêts en relation avec le système de valeurs que la personne devrait normalement entretenir au sein de la société. Et enfin, le domaine psychomoteur par lequel les comportements du sujet participent à l'exploration perceptivo-motrice de l'environnement et, de ce fait, interviennent pour sa survie. Ceci étant dit, il n'existe pas de frontière nette entre les trois domaines, lesquels restent bien sûr perméables, tout est question de dominant (Bikitik, 2017, pp. 54-55). Cependant, quelques notions relatives à la PPO restent essentielles à expliciter.

Notion du but de la leçon

Le but se définit comme une déclaration d'une intention inscrivant de manière explicite ou implicite, le résultat que le sujet souhaite atteindre au bout d'une période donnée. Le but conditionne la mise sur pied d'une action. Il est orienté vers le formateur, car c'est ce dernier qui détermine ce qu'il compte faire au cours de sa leçon. Il permet, certes, d'avoir une idée des intentions du formateur, mais ne fournit aucune information sur les moyens que ce dernier va utiliser, ni sur la manière dont il pourra vérifier à la fin si le but a été atteint.

Notion d'objectif général

L'objectif général est, selon Hameline (1991), un énoncé d'intention de formation décrivant en termes de capacité du formé, l'un des résultats attendus d'une séquence d'apprentissage. Quant à l'objectif spécifique, Mager (1971) pense qu'elle dérive d'un objectif général en autant d'énoncés rendus possibles. Par ailleurs, la PPO est une pédagogie consistant à joindre l'objectif général fixé à son mode et moyens de réalisation. Celui-ci est décomposé en objectifs opérationnels participant tous à sa réalisation, par le biais d'une mise en place d'un ensemble d'activités pédagogiques en lien avec ces différents objectifs opérationnels. La PPO entraîne un saucissonnage particulier du temps d'apprentissage se faisant par blocs successifs et compacts, correspondant ainsi à chaque micro-objectif (Cup, 2003).

En ce qui concerne la planification de l'activité en objectif général et en objectifs opérationnels, la perspective de la PPO de Cup (2003) semble juste. Cependant, elle oublie de mentionner que l'étude ne peut pas, en fait, parler de la PPO, car cette dernière fixe des

buts, mais elle ne dit pas comment les atteindre. De plus, cette appréhension de la PPO omet de souligner le renversement didactique qu'elle a occasionné. En effet, pour la première fois en didactique, l'accent n'était pas mis sur les contenus en tant que tels, mais sur ce que le sujet devait être capable de maîtriser à l'issue de sa formation. Avec la PPO, un déplacement commençait à s'effectuer dans ce sens.

Notion d'objectif pédagogique opérationnel : outil par excellence de la PPO

Dans le contexte linguistique, le but et l'objectif sont synonymes. Mais le couplage du terme opérationnel à celui d'objectif fait toute la différence. L'objectif pédagogique opérationnel (OPO) est orienté vers l'apprenant. Il définit à la fois ce qui est attendu du sujet à la fin d'une leçon, les moyens par lesquels il y parviendra, le degré auquel ce comportement qui lui sera exigé doit être réalisé. L'OPO comporte ainsi trois éléments essentiels, à savoir ce qui est attendu du formé, les moyens par lesquels il doit l'obtenir et ceux par lesquels les acquis seront contrôlés. Ainsi, l'objectif opérationnel répond à plusieurs critères, particulièrement être exempt de toute ambiguïté ; le comportement attendu de l'apprenant doit être observable et mesurable ; il doit indiquer les conditions dans lesquelles l'apprenant devra réaliser le comportement attendu de lui et préciser les critères sur lesquels le formateur basera son évaluation ainsi que le degré d'exigence de la performance auquel le formé est soumis. La définition des OPO a rendu possible les amendements en cours d'apprentissage et a facilité l'évaluation des acquis. Pour Hameline (1991), un objectif est considéré comme opérationnel, si et seulement s'il remplit les quatre conditions suivantes : l'énoncé de son contenu doit se faire de la manière la moins ambiguë possible, il sous-entend une activité identifiable par un comportement observable, les conditions dans lesquelles ledit comportement doit se manifester doivent être explicites, autant que le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, de même que les critères servant à l'évaluation de cet apprentissage doivent être indiqués.

Dans le même ordre d'idées, l'étude ne reconnaît un objectif opérationnel que lorsque sa formulation répond aux quatre interrogations suivantes : qui produira le comportement attendu ? Quelle conduite observable témoignera que l'objectif est atteint ? Quel sera le produit dudit comportement ? Sous quelles conditions doit-il avoir lieu ? (De Landsheere, 1975, p. 202). Restant au cœur de la PPO, Mager (1962, p. 53) suggère aux développeurs des curricula les étapes à suivre pour préciser les comportements attendus des formés : « Identifier et nommer le comportement final, définir les conditions dans lesquelles celui-ci doit se produire et définir les critères de performance acceptable. ».

Pour Kibler et al. (1970), un comportement est constitué d'actions et de mouvements qui peuvent être observés sur des individus. Au niveau pratique, De Landsheere (1975) propose de traduire un comportement par un verbe d'action. Ainsi, la PPO se fonde sur ces descriptions de comportements bien circonscrits que doivent développer les formés face à des contenus disciplinaires précis. Il s'agit d'une méthode descendante d'analyse de contenus d'enseignement (Gilbert, 1962). Les contenus complexes sont progressivement réduits en micro-unités d'enseignement et les comportements en dérivent. Cette logique reste strictement comportementaliste et disciplinaire (tous cités dans Jonnaert, 2007).

Encore appelée approche par applications, la PPO s'appuie sur l'application et privilégie la mise en pratique de règles, d'une démarche ou d'un algorithme faisant suite ou censé renforcer un enseignement formel. Il peut s'agir des situations structurales, des travaux pratiques et dirigés, etc., mais lesquels, en aucun cas, ne peuvent être assimilés à de « vrais problèmes » (Bikitik, 2017, p. 59).

2.2.2.5. Principes d'évaluation des acquis d'apprentissage selon la PPO

Évaluer, revient dans cette perspective à mesurer le degré d'atteinte d'un objectif. L'évaluation est aussi importante dans la PPO que l'objectif opérationnel, car l'évaluation des acquis n'est possible qu'en fonction des objectifs définis préalablement. Elle facilite l'évolution des objectifs pédagogiques ainsi que la régulation de leur progression (Demeuse et al., 2006). En ce qui concerne le processus de formation, la PPO visait à répondre à un besoin d'introduire plus de rigueur dans les dispositifs d'apprentissage (Nguyen & Blais, 2007). Tous les types d'évaluation y sont pratiqués, mais de manière particulière à atteindre séparément les objectifs préfixés. Dans la PPO, l'évaluation pronostique vise à détecter, grâce à des tests, les aptitudes des apprenants et n'est pas forcément scolaire. L'évaluation diagnostique, encore appelée évaluation de révision, permet de vérifier les acquisitions antérieures des apprenants capables de faciliter leur compréhension d'une nouvelle notion. L'évaluation continue réalisée après une longue période de trois semaines permet de vérifier au fur et à mesure l'avancement de la leçon. Elle peut intervenir au cours et / ou en fin de leçon. L'évaluation sommative, qui se situe au bout d'une période d'enseignement donnée, vérifie la somme des connaissances acquises par le formé au cours de ladite période. À partir de micro-évaluations réalisées au cours, ou à la fin de celle-ci, sous forme d'exercices décontextualisés, le formateur peut vérifier si l'objectif de la leçon est atteint (Roegiers, 2006, p. 18).

Ainsi, l'évaluation dans la perspective de la PPO s'inscrit sous le paradigme de l'intuition où l'évaluateur est celui qui a, pour la plupart des cas, mené les apprentissages et qui n'a pas besoin de critères et n'évalue que pour comparer les objectifs et les performances.

2.2.2.6. Avancées et limites de la pédagogie par objectifs (PPO)

Comme toute approche pédagogique, la PPO présente aussi bien des avancées que des limites.

Avancées de la PPO

Grâce à l'entrée par les capacités, la PPO présente des avantages par rapport à l'approche par contenus-matières. Elle s'intéresse davantage à l'apprenant dans son travail et offre aux formateurs un instrument de communication efficace, à travers la formulation des objectifs pédagogiques en opérations concrètes. De plus, l'organisation et la planification des enseignements sont facilitées de même que leur contrôle individualisé, à travers des critères d'évaluation bien définis, lesquels permettent de faire le diagnostic des difficultés d'apprentissage et d'en délivrer des *feedbacks* rapides et appropriés (Bikitik, 2017, p. 55).

Limites de la pédagogie par objectifs

Malgré ces avancées, de nombreuses critiques ont été faites à la pédagogie par objectifs, entre autres le formé n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage, puisque ce dernier est soumis aux objectifs délibérément fixés par le formateur de classe.

Pour Pelpel (2002, p. 32), la PPO s'est renfermée dans un opérationnalisme comportemental qui l'a significativement écartée de l'acte pédagogique et l'a plutôt transformée en un acte de réflexes conditionnés, écartant toute pensée créative chez l'apprenant. Avec la PPO, l'apprentissage reste dans le conditionnement de réflexes et non dans la construction des savoirs par le sujet, impliquant son potentiel cognitif. Un autre reproche adressé à la PPO est de trop fractionner les savoirs à apprendre au point où le formé perd la finalité des apprentissages. Ce cumul de savoirs cloisonnés, orchestre une perte de signification des apprentissages et une incapacité des sujets à mobiliser instantanément ces ressources dans des situations pour lesquelles elles seraient pertinentes (Deronne, 2012).

Selon Fotso (2011), l'analyse de la PPO permet de déceler des dérives qu'il classe en neuf catégories. Premièrement la PPO a des actions figées non inscrites dans une dynamique de développement durable. Autrement dit, elle ne s'applique pas sur le long terme ou plutôt, ne s'implique pas dans les situations quotidiennes. Deuxièmement, seul le comportement terminal est reconnu comme unique témoin de certains processus. Troisièmement, les opéra-

tions sur les finalités sont oubliées en faveur de celles sur les objectifs. En effet, le fait de s'attarder sur la formulation des objectifs ne laisse que très peu de place aux processus d'apprentissage et au produit fini, lequel demeure la capacité d'un apprenant à s'intégrer harmonieusement dans la société. Quatrièmement, les objectifs généraux valables sont ceux qui font état des comportements terminaux observables et mesurables. Cinquièmement, la PPO apparaît comme une forme moderne de la néodirectivité, car tout a déjà été conçu pour l'apprenant et il lui reste seulement à recevoir sans accorder une quelconque importance aux moyens d'accès aux savoirs. Sixièmement, la PPO forme des exécutants stricts. Ici le profil de sortie de ces derniers est celui des sujets capables d'obéir ou d'accomplir les missions données, mais incapables d'innover. Autrement dit, des sujets dépourvus d'esprit d'initiative. Septièmement, la PPO ignore les conditions de vie et d'expérience du sujet. En effet, le fait qu'elle ne puisse pas permettre une application pratique dans la vie réelle, qu'elle ne propose pas d'activités issues de la vie quotidienne, crée un déphasage entre l'apprentissage et le contexte qui demeure la vie et l'expérience du formé. Huitièmement, il y a une confusion entre comportement et action pour les tenants de la PPO. Et enfin neuvièmement, la formulation et l'évaluation des objectifs ne débouchent pas sur l'intégration des acquis en termes de compétences (Fotso, 2011, pp. 19-23).

Une autre des faiblesses, et non la moindre de la PPO, se situe au niveau du nombre élevé d'objectifs pédagogiques posant la difficulté de leurs sélection, priorisation et cohérence vis-à-vis des besoins des apprenants. En plus d'être nombreux, ces objectifs sont morcelés traduisant, pour Roegiers (2006), des savoirs fragmentés sans signification, ni sens pour le formé. Par ailleurs, la maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs isolés ne traduit pas forcément que le formé sera à même de les transférer en situation de vie.

Toutefois, la PPO représente une évolution nette en comparaison de l'approche par contenus-matières (Demeuse et al., 2006). Dans le même sens, La PPO a eu le grand mérite de mettre, pour la première fois dans l'historique des processus de formation, le formé au centre des préoccupations des curricula scolaires listant désormais des objectifs à atteindre par ces derniers, au lieu de fournir au formateur une liste de contenus à leur transmettre (Roegiers, 2006, p. 18).

2.2.3. Approche par compétences (APC)

2.2.3.1. Brève historique de l'introduction de l'APC au MINESEC

C'est précisément le 13 août 2012 que l'APC, avec l'entrée par les situations de vie, est introduite au secondaire en privilégiant la révision progressive des curricula et la rénovation des pratiques de classe. En l'introduisant au secondaire, le MINESEC entend résoudre le problème de transfert de connaissances, en formant désormais les apprenants capables de mobiliser et de combiner les savoirs, les savoir-faire et les techniques en vue de réagir de façon critique face à des familles de situations-problèmes (Bikitik, 2017, p. 107).

2.2.3.2. Intérêt de l'APC

L'élément majeur incitant les réformes éducatives est l'échec scolaire (Fotso, 2011) et l'APC envisage, comme toute réforme pédagogique, pallier les problèmes y relatifs dont les causes ne sont pas toujours liées à l'apprenant, mais également aux difficultés réelles d'apprentissage. Il faut mouler les formés pour le monde du travail. Ceux-ci ont toujours été regroupés en fonction de leur niveau intellectuel et rencontrent de réelles difficultés constituant le socle des réformes éducatives. Sachant que l'éducation est devenue un investissement, il y a nécessité de prohiber tout élément concourant au frein des apprenants et, en particulier, les inégalités sociales conduisant les formés vers les issues telles que le chômage. Suscitant un changement social, l'APC souhaite réduire l'échec scolaire en agissant sur trois leviers. Un premier levier visant à donner du sens aux apprentissages. Un deuxième ayant trait à l'efficacité des apprentissages. Ici, les acquis sont mieux fixés, l'accent est mis sur l'essentiel et les différents acquis sont mis en lien les uns avec les autres. Et un troisième qui interpelle les apprentissages ultérieurs à fonder (Fotso, 2011, pp. 59-61).

L'APC présente les savoirs dans leurs usages-possibles, ce qui leur attribue tout leur sens. Elle ne fait pas que théoriser les enseignements, car ceux-ci doivent avoir une finalité extrascolaire, d'où cette nécessité de confronter les apprenants à des situations réelles. L'efficacité des apprentissages est perçue dans l'acquisition effective des savoirs en situations et surtout par la circonscription des savoirs à ce qui est jugé essentiel pour le formé. Elle promeut une liaison continue des apprentissages ou encore le décloisonnement, car les nouveaux savoirs ne sont que la suite logique des savoirs antérieurs. Ce qui permet la création des réseaux conceptuels par le sujet lui-même, traduisant l'importance de la fixation des acquis antérieurs dans le but de consolider les apprentissages ultérieurs (Fotso, 2011).

Cependant, le concept même d'APC est loin d'être stabilisé. Il est perçu de diverses façons s'exprimant à travers un certain nombre de versions dans les curricula (Legendre, 2007). Quelques tendances internationales actuelles de l'APC incluant leurs différences, divergences et convergences dans lesdits curricula sont retenues pour ce qui est de cette étude.

2.2.3.3. Variantes d'APC

L'APC évoque trois grands courants pédagogiques et didactiques d'inspiration belge, canadienne et française, respectivement connus sous les termes de pédagogie de l'intégration, initiée par De Ketele (1989), de l'approche ou perspective actionnelle d'origine française et issue d'un modèle pédagogique, le cadre européen de référence, et d'un modèle linguistique dont la théorie de langage animée par Puren est l'approche par les situations, prenant appui sur une théorie anthropologique, la cognition située et distribuée, et rassemblant les travaux de formateurs et chercheurs de renom de l'Université du Québec à Montréal, à l'instar de Masciotra et Jonnaert (2010). Cependant, deux caractéristiques sont considérées comme dénominateur commun à toutes ces variantes de l'APC : les contenus de formation vont plus loin que les savoirs et même savoir-faire, et c'est l'apprenant qui demeure l'acteur principal de ses apprentissages. Autrement dit, le savoir-agir en situation est valorisé (Belibi et al., 2022, p. 14 ; Roegiers, 2008).

Plusieurs facteurs expliquent la différence entre ces diverses variantes. D'abord la conception du profil de sortie en lien avec les finalités du système éducatif est traduite dans le curriculum. Roegiers (2008) en distingue trois types. Un profil général en termes culturels et cognitifs dans lequel les savoirs prennent une large part. Un profil en termes de standards en une liste de connaissances, habiletés et attitudes, qui constituent autant d'objectifs minimaux de maîtrise exigés dans le cadre d'une reconnaissance des acquis. Et un profil en termes de familles de situations complexes auxquelles l'apprenant doit pouvoir se confronter, de manière contextualisée. La façon dont un profil est opérationnalisé dans un curriculum induit directement le type d'épreuves sur lesquelles s'appuient les évaluations certificatives, les contenus mis en avant dans le curriculum couplés aux différentes manières de les regrouper en disciplines, et les processus d'enseignement-apprentissage associés à ce curriculum (Roegiers, 2008).

La plupart de variantes qui se réclament de l'APC sont qualifiées soit d'« inclusives », soit « d'exclusives ». D'inclusives dans la mesure où un accent spécifique est mis sur le paradigme d'apprentissage. Roegiers (2004) distingue quatre conceptions inclusives de l'APC, dont deux s'appesantissent sur une catégorie spécifique de contenus, et les deux autres

sur une vision particulière de profils de sortie. L'approche des « Nations Unis », axée sur les '*life skills*' ; celle d'« interdisciplinarité » axée sur les savoir-faire génériques ou '*generic skills*' ; l'approche par les standards qui se focalise sur la mise en place et l'évaluation des savoir-faire et des '*skills*' minimaux à chaque niveau, en vue d'harmoniser les profils des apprenants dans une perspective d'employabilité. C'est le cas des systèmes anglo-saxons. Mais le concept central reste le '*skill*'. L'approche par l'intégration des acquis souvent qualifiée d'« approche par les compétences de base » ou de « pédagogie de l'intégration » (Bipoupout et al., 2008 ; De Ketele, 2006 ; Roegiers, 2004, p. 105). L'approche par les compétences de base a une perspective « glo-locale » (Operti, 2007) dans le sens où elle répond aux préoccupations locales que régionales, nationales et / ou universelles. C'est le cas des systèmes francophones comme celui du Cameroun. Elles sont qualifiées d'approches inclusives, car tous les types de contenus sont pris en compte. Sont qualifiées d'approches « exclusives », celles qui s'appuient sur le modèle transmissif. Le fait de se situer dans l'APC évoque un changement radical de manière à entreprendre les activités d'apprentissage et d'évaluation. Autrement dit, il faut exclure ou rompre avec certaines pratiques actuelles s'appuyant sur le modèle transmissif, telles que la PPO. Comme tenant de cette position liée à l'école constructiviste, l'étude évoque Legendre (2008). Ces différents points de convergence, de divergence et différentes manières d'appréhender l'APC s'imposent sur la scène au point de parler « d'approches par compétences » (Roegiers, 2008 ; Legendre, 2007).

L'approche située ou l'approche par situations s'introduit progressivement dans les réformes en éducation en tant que prolongement ou alternative à l'APC. En effet, les réformes récentes ont organisé les contenus des curricula autour des classes de situations. Alors que dans certaines perspectives de l'APC, la compétence est comprise en termes de maîtrise de savoirs décontextualisés, les tenants de l'Approche Par Situations (APS) la définissent plutôt en termes de maîtrise des situations. Du point de vue de l'APS, le développement des compétences et de connaissances se déploie en contexte dans et par l'action en situation. L'APS est cadrée dans (ou confrontée à) diverses perspectives théoriques dont celles de la PPO, de l'approche communicative, de l'Approche Par Problèmes (APP), du béhaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme, de l'action située, de la cognition située et distribuée, de l'énaction, de l'approche par capacités ou l'apprenance (Carré, 2016 ; Masciotra et al., 2010).

Au Cameroun, et en rappel, la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) a servi d'approche intermédiaire ou de premiers pas vers l'APC, beaucoup plus au primaire (MINEDUB, 2018, p. 1 ; Ebang, 2017, p. 190 ; Achankeng, 2011, p. 96).

L'Approche Par Problèmes met l'accent sur la résolution des problèmes, au moyen des situations contextualisées et significatives. La situation peut être une tâche d'évaluation à résoudre, un obstacle à surmonter ou un écart à combler entre une situation attendue et une situation réelle pour lesquelles on dispose a priori de tout ce qui est essentiel pour résoudre ladite tâche, surmonter l'obstacle ou réduire l'écart (Bikitik, 2017, p. 59).

Tout compte fait, le dénominateur commun de toutes ces variantes est la notion centrale de compétence entendue comme la mobilisation des ressources en vue de résoudre des situations complexes et inédites (Belibi et al., 2022, p. 14). Et la version en vigueur de l'APC dans le système éducatif camerounais du secondaire est l'approche par les compétences de base s'enracinant sur l'intégration, la mobilisation, et le transfert des acquis essentiels ou socles.

2.2.3.4. Objectifs de l'approche par les compétences de base

Roegiers (2004) pense que cette approche poursuit essentiellement trois principaux objectifs. Le premier met l'accent sur les compétences que l'apprenant doit maîtriser à la fin d'un cycle obligatoire plutôt que sur ce que le formateur doit transmettre. Son rôle est d'organiser les apprentissages de la meilleure façon possible pour conduire ses apprenants au niveau souhaité. Le deuxième accorde une signification aux apprentissages traduisant l'utilité de ce que le formé intègre à l'école. Pour cela, il est primordial d'aller au-delà des listes de contenus-matières à réciter par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent gênent le sujet sans toutefois lui donner le goût d'apprendre. À l'inverse, l'APC lui inculque à situer progressivement les apprentissages vis-à-vis des situations ayant du sens pour lui, et à intégrer ses acquis dans ces situations. Le troisième certifie les acquis en termes de résolution des situations de vie et non plus en termes d'addition de ressources que le formé s'empresse souvent d'oublier et dont il ne sait pas comment les intégrer dans la vie active. Pour cela, l'approche par les compétences de base pallie la situation d'analphabétisme fonctionnel (Gouvernement du Québec, 2004, p. 122 ; Roegiers, 2004, p. 107).

2.2.3.5. Principales notions relatives à l'approche par les compétences de base

Du statut de la connaissance à la compétence

Dans la continuité des innovations pédagogiques, l'étude note l'insertion d'une notion dans l'enseignement marquant, de ce fait, l'instauration d'un nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC. Cette notion est la « compétence » et se situe à la suite de l'évolution du statut de la connaissance, plus exactement de la pensée humaine influencée par divers facteurs. Ainsi, l'effectivité de la compétence dans le domaine de l'éducation n'est qu'une des ramifications

de l'évolution du statut de la connaissance regroupée en quatre principales étapes. Connaître, revient initialement à prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter. Connaître revient ensuite à assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques. Puis connaître, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables. Et enfin, connaître signifie exprimer sa compétence dans une situation de formation précise cadrant avec la réalité de vie pratique ou professionnelle (Fotso, 2011, pp. 49-54).

Notion de compétence

Du caractère polysémique du concept de compétence (Tardif, 2006 ; Perrenoud, 2011 ; Rey, 2011 ; Rufin, 2004), Legendre (cité dans Sékou, 2017, p. 25) soutient qu'on peut rarement aborder l'évaluation des compétences sans une réflexion a priori sur la notion de compétence, et son évaluation doit être cohérente avec les représentations que l'on s'en construit. Or, l'absence des représentations claires et partagées de ce qu'est fondamentalement une compétence pose d'énormes difficultés aux formateurs réduisant leurs capacités à pouvoir aisément l'évaluer de manière juste et équitable. Sans toutefois revenir sur sa définition, une compétence reste « la possibilité, pour un apprenant, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations » (Roegiers, 2000). De ce point de vue, le concept de compétence fait appel à la fois aux ressources que le formé doit mobiliser et aux situations dans lesquelles cette mobilisation s'opère selon un seuil de performance préétabli (Roegiers, 2004, p. 107).

Pour constituer un point de repère, l'énoncé de compétence doit être le plus précis possible. En cela, il convient d'explicitier la tâche d'apprentissage ou d'évaluation attendue, les principales caractéristiques de support, la quantité et la qualité de la production attendue (Roegiers, 2003, p. 133 ; 2004, p. 108). Ainsi, les significations de ce concept en formation se regroupent autour de trois grands sens : le sens de '*skill*', d'objectif spécifique ; le sens de « capacité » infiltrant toutes les disciplines et entendue comme compétences transversales ; et le sens de « mobilisation d'acquis » traduite par compétences de base. Au regard de ces diverses significations, la notion de compétence couvre implicitement trois dimensions. Une dimension « micro ou macro », celle « disciplinaire ou transversale » et celle « en lien ou sans lien avec les tâches » (Roegiers, 2004, p. 123).

De cette façon, le concept de compétence se caractérise par cinq éléments essentiels liés à la mobilisation des ressources. Le caractère finalisé qu'elle accorde au savoir qui ne s'observe qu'en situations-problèmes est utile à la résolution des problèmes et disciplinaire disposant ainsi un caractère évaluable du processus et du résultat (Fotso, 2011, pp. 25-26).

Les principales caractéristiques de la compétence correspondant aux incidences particulières sur son évaluation sont récapitulées par Legendre (2007) dans le tableau suivant :

Tableau 2.2

Caractéristiques de la compétence et incidences sur son évaluation

Caractéristiques de la compétence	Incidences sur l'évaluation
Inobservable	Inférée
Liée à l'activité	Indicateurs
Combinatoire et dynamique	Analyse qualitative critériée
Singulière	Variétés de méthodes
Métacognitive	Participation de l'apprenant
Construite et évolutive	Échelle de complexité
Individuelle et collective	Situation d'apprentissage et d'évaluation

Source : adapté de Legendre (2007)

Typologie de compétences

De Ketele (1996) a établi une typologie de compétences reprises dans la littérature. La compétence de base ou compétence socle dont la maîtrise est essentielle de manière préalable pour la réalisation d'autres apprentissages. Celle d'extension ou de perfectionnement qui se construit au cours du processus d'apprentissage n'influant en rien la suite de l'apprentissage. La compétence disciplinaire spécifique liée à une catégorie de situations-problèmes s'inscrivant dans une discipline. Et celle transversale liée à toutes les disciplines dans le domaine académique ou non. Ces dernières sont communes à plusieurs disciplines et rendent possible l'accomplissement de plusieurs tâches d'apprentissage et / ou d'évaluation (Fotso 2011, pp. 29-31 ; Roegiers, 2004).

Autres concepts clés de l'APC

En dehors du concept de compétence qui marque le nouveau paradigme, Fotso (2011) distingue une panoplie d'autres concepts liés à la définition des compétences et subséquemment aussi clés à l'APC. L'« aptitude » d'un apprenant à exécuter une tâche. Elle peut être intellectuelle soulignant le degré d'intelligence, de créativité, d'analyse de l'individu. Elle demeure au service de la compétence. La « capacité » entendue comme un ensemble de ressources cognitives intériorisées et transformées par un sujet en vue de se confronter à des situations-problèmes de la vie de tous les jours. Elle n'est pas directement observable, sauf au moment de réaliser une compétence. Elle réside dans la mémoire et permet de rendre possible l'exécution des comportements observables. Elle apparaît comme une aptitude à faire quelque chose et, par conséquent elle est peu évaluable. Les capacités apparaissent comme des outils

au service des compétences. Le « contenu » dont l'acception dépend de l'auteur. Pour Lief (cité dans Fotso, 2011), il s'agit des matières et activités en éducation et le contenu au singulier renvoie à un ensemble d'objectifs et de connaissances spécifiques. Au pluriel, il renvoie à un ensemble de ressources mises sous la forme de plan d'étude que doit mobiliser un sujet pour acquérir des compétences (Fotso, 2011, pp. 25-35).

L'« efficacité » pour Robert (1991) est traduite par la capacité à produire le maximum de résultats avec le minimum d'effort et se mesure par le résultat qu'elle permet d'obtenir vis-à-vis des objectifs fixés. La « famille de situations » constitue un ensemble de situations équivalentes étant chacune le témoin de la compétence. Bien entendu, une situation représente un ensemble de circonstances où se trouve un sujet nécessitant de la part de celui-ci la mobilisation de ses savoirs pour exercer une compétence. L'« intégration des savoirs » désigne pour Roegiers (1997), le procédé par lequel un apprenant greffe un nouveau savoir à des savoirs antérieurs les appliquant à des situations complexes. L'intégration se caractérise par l'interdépendance des acquis, leur mobilisation et la polarisation de ladite mobilisation. La « performance » est entendue, pour Robert (1991), comme le résultat obtenu dans un domaine précis. Liée au résultat, la performance permet de mesurer et de déterminer le niveau d'atteinte de la compétence d'un sujet face à une situation donnée, la qualité qui traduit la manière d'être bonne ou mauvaise d'une action. Dans l'enseignement l'étude parle de la qualité du système au regard de ses résultats. Le système est donc de bonne qualité si le taux de réussite est positif. Elle devient la manière d'être d'un résultat vis-à-vis de la compétence visée. Le « savoir-faire » est l'habileté à résoudre un problème pratique. Considéré comme connaissance procédurale, il s'agit d'un schème de l'ordre des représentations se traduisant en « savoir comment faire ». Ensuite, pris comme schème, ce savoir-faire peut se décliner en « savoir y faire ». Ici le savoir est pratiquement et pas toujours lié à des connaissances procédurales, il peut fonctionner comme une ressource mobilisable (Fotso, 2011, pp. 36-48).

Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

Dans le cadre de l'APC, l'évaluation des acquis d'apprentissage se fonde sur des travaux de problèmes mis en œuvre dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. Bibeau (cité dans Sékou, 2017, p. 39) rappelle qu'une SAE est une amélioration de ce qu'il appelle scénario pédagogique, sauf que la SAE se réclame plus complexe, car incluant toujours un volet évaluation, en lien des compétences ciblées et repose sur une situation de formation, laquelle se fonde elle-même sur un binôme constitué d'une situation-problème et d'une situation d'intégration. Elle se fonde à la fois sur des critères de pertinence incluant la

complexité, l'authenticité, la conformité et sur des critères de qualité, tels que l'efficacité de l'instrumentation et la précision des documents à exploiter. En fonction du niveau de complexité croissant de la taxonomie de Bloom (1956), Scallon (2004) distingue une situation de connaissance ou d'habileté correspondant aux trois premiers niveaux (connaissance, compréhension et application) et une situation de compétences faisant appel aux trois derniers niveaux que sont l'analyse, la synthèse et l'évaluation ou la création (Sékou, 2017).

Notion de situation « cible »

Une situation cible (complexe ou d'intégration) est le reflet d'une compétence professionnelle à installer chez l'apprenant. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence chez ce dernier ou une occasion d'évaluer, si celui-ci est compétent. Dans l'approche par les compétences de base, Roegiers (2004, p. 109) distingue plusieurs types de situations dont les termes sont synonymes: situations « cibles », situations de réinvestissement et celles d'intégration. Ces situations « cibles » ne sont que des situations-problèmes complexes et non pas des exercices. Résoudre un exercice revient à exprimer des savoir-faire isolés et décontextualisés. En revanche une situation cible est une situation-problème désignant un ensemble contextualisé d'informations à manipuler par un sujet ou groupe de sujets en vue d'une tâche déterminée dont l'issue n'est pas évidente d'entrée de jeu (Roegiers, 2004, p. 356). Roegiers (2004, p. 356) poursuit en distinguant deux types de situations-problèmes : celles caractérisées de didactiques poursuivant des fins d'apprentissages, de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être et celles entendues comme cibles intégrant et évaluant les apprentissages.

Bipoupout et al. (2008, p. 83) spécifient qu'elle soit à des fins d'intégration ou à des fins d'évaluation, la notion de situation cible est centrale dans la pédagogie de l'intégration et les apprenants y travaillent essentiellement seuls, en vue d'intégrer les compétences de base. Par la suite, ils soulignent ses principales caractéristiques.

Caractéristiques et constituants d'une situation-problème

Raynal et Reunier (1997) considèrent une situation-problème comme étant une situation didactique développée par le formateur dans le but de créer chez les apprenants un espace de réflexion et d'analyse autour d'un obstacle à franchir, et de les aider à conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis à partir dudit espace problème. Dans l'optique d'une pédagogie de l'intégration comme caractéristiques essentielles, une situation-problème doit être celle d'intégration ayant une production personnelle attendue et clairement

identifiable, évaluable à partir des critères bien définis. Elle doit être une situation a-didactique, complexe et significative, mobilisant le formé et donnant sens à ce qu'il apprend, une situation nécessitant l'intégration et la juxtaposition des savoirs, savoir-faire, savoir-être essentiels. Elle est constituée d'un support incluant le contexte, l'information et les conditions d'exécution de la tâche d'apprentissage ou d'évaluation sur la base de laquelle l'apprenant va agir (Roegiers, 2004, p. 356). Action appréhendée comme une image de ce que l'on attend de lui en termes de résolution des problèmes, de création nouvelle, d'exécution d'une tâche courante et d'actions sur l'environnement et, d'une ou des consignes entendues par Roegiers (2004, p. 352) comme l'ensemble des instructions de travail données au sujet de manière explicite (Bipoupout et al., 2011).

Étapes de construction d'une situation-problème / situation cible

C'est une situation de recherche dans laquelle les représentations sociales de l'apprenant (l'évalué) sont mises en crise. Sa construction nécessite de parcourir systématiquement certaines étapes. D'abord, choisir et lire l'énoncé de la compétence à évaluer. Ensuite, en s'inspirant de la vie quotidienne, passer mentalement en revue les situations-problèmes auxquelles le sujet peut être confronté et dont la résolution fait appel à la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources définies dans la compétence. Et enfin, sélectionner l'une d'entre elles et la formuler (Bipoupout et al., 2011).

Notions de familles de situations et de situations équivalentes

À chaque compétence est associée une famille de situations-problèmes ne pouvant se dégager que lorsque ladite compétence est définie de façon suffisamment précise et univoque (Roegiers, 2004, p. 110). Une famille de situations est un « ensemble de situations de niveau de difficulté équivalent traduisant une même compétence » (Roegiers, 2000, p. 4). Ainsi, pour exercer la compétence de l'apprenant ou évaluer s'il l'a acquise, le formateur lui soumet une situation nouvelle, mais appartenant à cette famille de situations. Pour le ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur de la formation des cadres et de la Recherche scientifique du Maroc (MINESUFORS, 2011, p. 12), les situations sont dites équivalentes que lorsqu'elles sont « interchangeables en termes d'utilisation pédagogique qui peut en être faite ». Celles-ci s'utilisent bien en situation d'intégration qu'en situation d'évaluation de la maîtrise de la compétence tout en évitant leur répétition dans les deux situations.

Objectif terminal d'intégration (OTI)

Un OTI est une macrocompétence recouvrant plusieurs microcompétences. Il traduit le profil attendu de l'apprenant au terme d'un cycle dans une discipline donnée. L'OTI ne doit pas se confondre à un « objectif général », qui dans la PPO représente une intention générale. Les « objectifs généraux de la PPO, par définition, abstraits et facilement confondus avec de vagues buts ou des finalités, n'ont jamais eu de consistance » (Roegiers, 2004, p. 112). Au contraire, un OTI possède un caractère très précis, car comme compétence de base, il se définit à travers une famille de situations-problèmes bien délimitées et complexes. Ainsi, l'objectif intermédiaire d'intégration couvre l'ensemble des compétences intermédiaires à atteindre au terme d'une année ou cycle (Roegiers, 2004, p. 112).

Paramètres de circonscription d'une famille de situations

Pour garantir l'équivalence des situations d'une même famille, il convient de préciser ses paramètres (Roegiers, 2003, p. 132), entendus comme un ensemble de caractéristiques auxquelles doivent répondre toutes les situations faisant partie de ladite famille. Une famille de situations est énoncée sous forme nominale. Comme exemple de paramètres, nous avons le type de support de la situation incluant le contexte et les types de tâches d'évaluation (Bipoupout et al. 2011 ; Roegiers, 2003, p. 132). Roegiers (2004, p. 352) définit le contexte comme « l'environnement dans lequel se déroule une situation » et reprecise qu'il reste une composante à part entière d'une situation, surtout dans la mesure où l'évaluateur veut rendre cette dernière significative et proche de la réalité. Il entend par support d'une situation, un ensemble d'éléments matériels présentés à l'apprenant incluant un contexte, des informations, une fonction et une consigne. Et là, c'est le support brut qu'il distingue du support finalisé, entendu comme support préparé à des fins pédagogiques, en lien de ce que le formateur veut en faire dans une séquence d'apprentissage. Ce support finalisé inclut une exploitation à la fois collective, par petits groupes, individuelle, et une évaluation (Roegiers, 2004, p. 356).

Une fois la famille de situations bien circonscrite, il s'agit de passer à la formulation particulière de la compétence. Roegiers (2003) suggère « un check-list » pour vérifier si une compétence est techniquement bien formulée en tenant compte des caractéristiques suivantes : la compétence amène le formé à mobiliser un ensemble d'acquis, lesquels sont intégrés et non additionnés. Elle fait référence à une catégorie de situations que l'on peut caractériser de manière précise à travers un ensemble de paramètres. Elle se concrétise dans un ensemble de situations significatives pour l'apprenant, le mobilisant et ayant éventuellement une dimension sociale ; elle donne toutes les garanties que la situation d'évaluation soit toujours nouvelle pour

le formé. Elle est centrée sur la tâche que ce dernier est invité à accomplir et non sur les capacités sur lesquelles il s'appuie pour la réaliser. Elle précise les paramètres de la famille de situations, de manière à faciliter la production des situations d'évaluation équivalentes. Et enfin, elle est d'un niveau adéquat (Roegiers, 2003, pp. 136-138).

2.2.3.6. Principes d'organisation des apprentissages dans l'APC

Dans l'APC, il y a principalement deux moments dans les apprentissages : les apprentissages ponctuels des ressources et des activités d'intégration (Roegiers, 2004, p. 113). Cependant, il est essentiel de mettre l'accent sur l'ensemble des activités d'apprentissage, car il serait une erreur de penser que le formateur se centre uniquement sur les activités d'intégration et pour deux raisons. D'une part, les apprenants les plus faibles ont souvent besoin de plusieurs méthodes pour bien maîtriser les acquis et, d'autre part, il est vrai que le caractère intégrateur des apprentissages se mesure quantitativement à la proportion des activités d'intégration dans l'ensemble des activités d'apprentissage. Cependant, il se mesure qualitativement à la façon dont l'ensemble des activités d'apprentissage est mené. Développer une pédagogie de l'intégration revient à porter un regard sur l'ensemble des activités d'apprentissage, parmi lesquelles, celles d'exploration, d'apprentissage par résolution de problèmes, d'apprentissage systématique, de structuration, d'intégration, d'évaluation et de remédiation (Roegiers, 2003, p. 178).

Apprentissage ponctuel des ressources

En pédagogie, les ressources ne se réduisent pas aux savoirs et savoir-faire. Elles incluent également tout ce qui peut aider un apprenant à résoudre une situation. On distingue ainsi les ressources internes d'un formé guidant son action dans cette résolution. Bref, il s'agit de tout savoir relevant de l'apprentissage à l'école vis-à-vis de la maîtrise d'une compétence. Pour le MINESUFORS (2011, p. 11), les ressources externes, quant à elles, incluent les ressources matérielles à l'apprentissage, celles caractérisées de sociales et procédurales.

De manière générale, une activité d'exploration est toute activité provoquant un nouvel apprentissage, que ce soit un nouveau concept, une nouvelle règle ou formule, bref de nouveaux savoirs. Ces activités portent sur les apprentissages ponctuels et l'apprenant y est l'acteur principal. Les activités d'apprentissage par résolution des problèmes vont plus loin que celle d'exploration à propos d'une notion ponctuelle dans la mesure où, une situation-problème très complexe demande que l'apprenant mène de front plusieurs apprentissages articulés entre eux autour de la situation-problème. Les activités d'apprentissage systématique sont celles visant à

systematiser les différents savoirs et les savoir-faire ponctuels abordés lors des activités d'exploration. Les activités de structuration interviennent à tout moment ponctuel d'apprentissage et se distinguent principalement de celles d'intégration par le fait qu'elles ne sont pas agencées autour des situations quasi-réelles. Autrement dit, elles ne sont pas contextualisées (Roegiers, 2003, pp. 179-188).

Situations ou activités d'intégration

Une activité d'intégration est une « activité didactique ayant pour principale fonction d'amener le formé à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés et à leur donner du sens » (Roegiers, 2003, p. 189). Elles peuvent se réaliser soit de manière progressive, mais en particulier au terme de quelques apprentissages formant un tout significatif et là, leur durée est très courte. Soit en fin d'apprentissage ou après quelques cinq semaines, il s'agit là de module ou semaine d'intégration. Elles sont suivies par des modules ou semaines d'évaluation formative et, en fin d'année, par l'évaluation certificative ou de passage (Roegiers, 2004, pp. 114-115). Une situation d'intégration présente certaines caractéristiques dont De Ketele et al. (1989) résument en ces termes : « Activité dans laquelle l'apprenant est acteur, le conduisant à mobiliser un ensemble de ressources orientées vers une compétence et possédant un caractère significatif » (cités dans Roegiers, 2003, pp. 190-191). MINESUFORS (2011, p. 11) précise qu'elle est complexe et fait appel à plusieurs ressources à combiner et non à juxtaposer, est évaluable et doit appartenir à la famille de situations en lien avec la compétence.

Les retombées positives d'une activité d'intégration ne sont plus à démontrer, car elles présentent l'utilité des apprentissages ponctuels et mettent en évidence d'une part, les écarts entre la théorie et la pratique et, d'autre part, ce que le formé doit encore apprendre et l'apport de différentes disciplines (Roegiers, 2003, p. 196).

Étapes d'élaboration d'une activité d'intégration

Élaborer une activité d'intégration consiste principalement à positionner le sujet face à une situation appartenant à la famille de situations en rapport avec la compétence visée. Roegiers (2003) propose systématiquement les étapes suivantes pour l'élaboration d'une activité d'intégration :

Définir la compétence visée ; identifier les apprentissages à intégrer en termes d'objectifs spécifiques ; sélectionner une situation appartenant à la famille de

situation, en contrôlant qu'elle soit du niveau requis, significative et nouvelle, et qu'elle fournisse bien l'occasion d'intégrer ce qui en fait l'objet ; rédiger les modalités de mise en œuvre, non seulement pour s'assurer de la fonctionnalité de l'activité, mais également pour garantir que ce soit bien l'apprenant qui reste au centre de l'activité, et non le formateur, en précisant ce que font les apprenants et le formateur, le matériel que les apprenants ont à leur disposition, la consigne précise ce qui leur est donnée, les modalités de travail, les étapes du travail, les remarques sur les écueils à éviter ; quand ce sont des activités destinées à être reproduites ou publiées, ne pas oublier de les expérimenter dans d'autres classes. (Roegiers, 2003, p. 198)

Repères d'exploitation d'une situation d'intégration

L'exploitation des activités d'intégration des acquis est complexe, néanmoins l'étude s'appuie systématiquement sur un certain nombre de repères à spécifier :

La perception du but à atteindre ; l'explicitation du sens de l'activité ; l'appréciation préalable d'une situation dont Roegiers expose en cinq techniques : l'estimation du résultat, la recherche de l'unité dans laquelle va s'exprimer la réponse, les techniques d'autovérification, la recherche d'indices facilitateurs dans la situation et la recherche de procédures facilitatrices pour résoudre la situation ; la nécessité de périodes de travail individuel ; le recours aux démarches métacognitives et à l'auto-évaluation ; la possibilité d'intégration progressive ; le droit à l'erreur ; la reconnaissance d'une multiplicité de démarche ; la valorisation et la validation des productions.

(Roegiers, 2003, pp. 199-203)

Dans le cadre de la pédagogie de l'intégration, les activités d'intégration intègrent un volet évaluation dans l'apprentissage s'inscrivant fondamentalement dans l'évaluation formative.

Activités relevant de l'évaluation intégrée à l'apprentissage

L'évaluation intégrée à l'apprentissage est une stratégie d'apprentissage fondée sur des pratiques d'évaluation formative favorisant la régulation des apprentissages. Elle s'opérationnalise à travers des situations d'apprentissage et d'évaluation (Sékou, 2017, p. 39).

Situations ou activités d'évaluation formative

Ce sont des activités analogues aux activités d'intégration, mais visant, cette fois, une fonction d'évaluation et de transfert des acquis des apprenants. Il est essentiel de développer des situations en termes d'intégration pour deux principales raisons : d'abord pour leur pertinence au regard de la compétence visée par l'évaluation. Ensuite, pour donner une orientation des représentations que le formé se fait non seulement de l'évaluation conditionnant le type de mobilisation qu'il va consentir dans les apprentissages, mais aussi ce que les parents font de l'apprentissage (Roegiers, 2003, p. 202). Dans la pédagogie de l'intégration, les activités d'évaluation formative sont directement suivies des activités de remédiation.

Activités de remédiation selon la pédagogie de l'intégration

Au-delà d'une simple correction (PPO), les démarches de remédiation visent à soutenir l'apprentissage et à renforcer les acquis. Elles se basent sur la notion d'erreur à exploiter en vue d'une remédiation relative à des lacunes précises, dans le seul but d'améliorer les apprentissages. Il convient donc de bien les diagnostiquer. Roegiers (2003) parle ainsi de démarche « diagnostic-remédiation » s'opérationnalisant en quatre étapes systématiques.

La première est le repérage de l'erreur en contexte relevant du travail technique de correction. La deuxième est la description de l'erreur le plus précisément possible. La troisième est la recherche des sources de l'erreur se réalisant à la fois en une démarche intuitive dans la mesure où le formateur, à partir de la connaissance qu'il a de sa discipline, mais aussi de l'apprenant, de son parcours scolaire, de ses réactions, de son contexte familial, d'autres difficultés qu'il a rencontrées par le passé, peut identifier ce qui pourrait être la source de ces dernières. Et en une démarche instrumentée dans la mesure où elle peut se déployer à travers plusieurs instruments. La quatrième, c'est la vérification d'hypothèses et Roegiers (2003) en distingue quatre techniques d'opérationnalisation : la fréquence de l'erreur ; les éléments répétitifs par comparaison des travaux, la connaissance que le formateur dispose de l'apprenant, de son passé, de son milieu, de son histoire ; une aide précieuse : l'intuition du formateur surtout lorsqu'elle s'appelle exactement « intuition » et non « raccourci », « déculpabilisation » ou « facilité » ; et enfin l'utilisation d'instruments d'aide au diagnostic

ayant été présentés ci-dessus. La cinquième étape est la recherche des causes des difficultés de l'apprenant liées aux facteurs intrinsèques ou extrinsèques. Comme facteurs intrinsèques, il s'agit des structures cognitives du sujet, des facteurs liés à son engagement conatif et affectif, des facteurs d'auto-évaluation et de recours aux démarches métacognitives. Quant aux facteurs extrinsèques, il s'agit de la façon dont les activités d'apprentissage sont structurées, de la qualité des apprentissages, du style cognitif dominant dans la classe, de la nature des expériences du formé liées aux apprentissages, du manque d'occasions de mobiliser des acquis en situation, du manque de stimulation du milieu familial (Roegiers, 2003, pp. 205-217).

Partant de l'analyse des sources et des causes d'erreurs, l'organisation d'une remédiation nécessite la prise en considération de certains paramètres, entre autres les « différents niveaux de remédiation » pouvant être soit de l'apprenant, soit du formateur, soit du système. La « fréquence et l'importance de l'erreur » en vue de bien orienter la remédiation. Les acteurs de la remédiation pouvant être soit le formé lui-même, soit un autre apprenant jouant le rôle de coach, soit le maître d'adaptation, soit le formateur lui-même, soit le recours aux médias, ordinateurs, applications, moteurs de recherche (Roegiers, 2003, p. 219).

Bipoupout et al. (2008) identifient trois grandes stratégies de remédiation allant des plus légères aux plus profondes :

- ✓ la « remédiation par feed-back ou hétérocorrection » consistant à communiquer la correction à l'apprenant ou à avoir recours à une autocorrection à partir du corrigé ou autres instruments comme des critères, un référent, des réponses ... ; et à recourir à la coévaluation consistant à la confrontation entre une autocorrection et une hétérocorrection ;

- ✓ la « remédiation par répétition ou par travaux complémentaires » consistant à remédier par révision des contenus concernés grâce à un travail complémentaire objectant à réapprendre ou à consolider des prérequis non maîtrisés sur lesdits contenus d'apprentissage ;

- ✓ la « remédiation par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage » consistant à adopter une nouvelle démarche d'apprentissage sur les prérequis non maîtrisés ; à agir sur les facteurs fondamentaux par la prise de décision d'ajustement à prendre au conseil de classe et à propos des facteurs extrascolaires fondamentaux, le recours si possible aux acteurs extérieurs, tels que les parents, les psychologues (Bipoupout et al., 2008, p. 102).

Pour y parvenir, plusieurs outils de remédiation sont exploités : les fiches auto-correctives, les exercices des manuels scolaires, le travail sur supports informatisés. L'idéal étant tout simplement de développer une banque d'activités de remédiation (Onana, 2023a, p. 60).

Postulats constructivistes dans le développement des compétences selon l'APC

Le constructivisme est une théorie psychologique qui vise à expliquer comment les apprenants construisent leurs savoirs en lien avec leur compréhension de la réalité. Dans le cadre de cette étude quatre postulats s'en dégagent dans la mise sur pied de l'APC :

- ✓ l'apprentissage résulte d'un traitement actif et de construction de sens ;
- ✓ les interactions humaines jouent un rôle clé dans la construction des compétences ;
- ✓ les apprenants construisent et organisent graduellement leurs savoirs et compétences à partir de ce qu'ils savent déjà (ou des prérequis) ;
- ✓ les situations d'apprentissage conditionnent la transférabilité des compétences (Chartier et al., 2009, p. 172).

2.2.3.7. Principes d'organisation des évaluations selon l'APC

Une fois la compétence mobilisée à travers les apprentissages ponctuels des ressources essentielles à son expression, suivie de sa consolidation via les situations d'intégration, l'apprenant est soumis à d'autres situations dites équivalentes pour évaluer son degré d'acquisition (Onana, 2023a, p. 60). Mais avant, quelle est la place de l'évaluation des acquis d'abord dans le développement d'un curriculum, et ensuite dans l'apprentissage selon l'APC ?

Place de l'évaluation dans le modèle d'apprentissage selon l'APC

Que ce soit dans le processus de développement du curriculum que dans celui d'enseignement-apprentissage, l'évaluation occupe la dernière place comme étape clé de validation ou de révision de chaque processus (Nkeng & Mambeh, 2007, p. 101). Au-delà de la certification comme exigence sociale (mais qui doit refléter au mieux les compétences évaluées en situations réelles), l'objet de l'évaluation dans la perspective de l'APC vise plus le renforcement et le transfert des compétences en situations professionnelles. Ainsi, le formateur dans son domaine, doit prioritairement définir des critères qualitatifs d'évaluation visant à :

- ✓ favoriser la réflexibilité ;
- ✓ guider le questionnement de l'interne ;
- ✓ faciliter l'exploration des principales dimensions des situations complexes ;
- ✓ s'assurer que les ressources utilisées sont pertinentes et de bon niveau de preuve ;
- ✓ formaliser une synthèse des apprentissages utiles à la résolution problèmes et transférables à d'autres des situations (Chartier et al., 2009, p. 172).

Caractère quantitatif et / ou qualitatif de l'évaluation selon l'APC

Pour évaluer une compétence, il est recommandé de l'évaluer proprement dite et non ses composantes. Roegiers (2003) se demande s'il faut privilégier une évaluation plus globale, essentiellement qualitative, intuitive, plus rapide, mais aussi plus subjective ; ou alors une évaluation plus analytique, critériée, instrumentée, ayant un caractère plus quantitatif. Une interrogation qu'il trouve très difficile à répondre lui-même, car l'évaluation qualitative n'exclut pas nécessairement le recours à certains critères, mais elle évite de les formaliser. Roegiers (2003) propose donc une combinaison des deux approches, car l'évaluation qualitative peut s'inspirer plus ou moins de l'instrumentation de l'évaluation critériée en vue d'adopter des formes plus libres, plus intuitives et plus intériorisées (Roegiers, 2003, p. 226).

Conception d'une épreuve d'évaluation d'objectif terminal d'intégration

L'objectif terminal d'intégration (OTI) représente la compétence évaluée. Une épreuve d'évaluation de compétences ou en termes d'intégration est une situation permettant d'apprécier le degré d'acquisition d'une compétence par les apprenants, à travers des ressources bien précises, tout en se référant à des critères précis, de manière à ce que les résultats orchestrent une prise de décision adéquate (Gérard, 2008).

Ainsi, il convient de prime à bord de préciser les critères minimaux et ceux de perfectionnement pour l'évaluation. Ensuite, construire une situation d'évaluation permettant d'évaluer chacun des critères minimaux au moins trois fois et de les opérationnaliser à travers des indicateurs compte tenu de la situation d'évaluation construite. Concrètement, il convient de cibler la compétence visée, de vérifier que la situation-problème n'évalue pas les savoirs isolés, que la ou les situations proposées appartiennent à la famille de situations de la compétence visée, que ces dernières sont significatives pour l'apprenant et que la possibilité d'appliquer les règles des 2/3 et des 3/4 existe (Roegiers, 2003, p. 247). La production issue d'une évaluation de l'OTI est complexe. Pour construire une épreuve, il faut premièrement cerner le niveau de l'information à recueillir à l'intérieur d'une situation complexe à résoudre. Enfin, il faut bien vérifier que les niveaux de difficulté et de complexité correspondent bien à la compétence visée. Autrement dit, sur la base de la famille de situations de ladite compétence (Roegiers, 2004, p. 173).

Bipoupout et al. (2011) récapitulent les étapes systématiques à suivre dans la rédaction d'une épreuve à caractère intégratif : préciser les critères minimaux et de perfectionnement ; construire une situation d'évaluation permettant d'évaluer chacun des critères minimaux au moins trois fois ; choisir la compétence ou l'OTI à évaluer ; développer une ou deux situations

de la famille de situations liées à la compétence en s'assurant qu'elles ne sont pas identiques à celles appliquées en contexte d'apprentissage ; rédiger soigneusement les supports et les consignes à telle enseigne que le formé appréhende clairement la tâche à exécuter ; préciser les indications de correction des productions ; et enfin concevoir une grille de correction.

Mais avant d'y être, MINESUFORS (2011, p. 17) reprecise que dans la logique de la pédagogie d'intégration, une épreuve d'évaluation des compétences comporte deux parties : une première partie évaluant l'appropriation des ressources essentielles à l'exercice de la compétence et contenus dans les objectifs d'apprentissage et, une deuxième concernant l'évaluation même de la compétence exigeant à la fois la mobilisation de ces ressources de manière combinée et leur polarisation.

Recours aux critères de correction

Évaluer une compétence revient à demander à l'apprenant de réaliser une production complexe et d'y porter autant de regards que de critères. Ces critères sont donc compris comme différentes qualités attendues d'une production en vue de les distinguer d'une autre catégorie de critères reflétant un seuil de maîtrise entendus comme « critères de correction » (Roegiers, 2003, p. 229). Lesdits critères de correction sont au service de ceux d'évaluation et en relation directe avec ceux de décision. Pour plus de transparence, il est question de s'accorder ou à tout le moins, les annoncer sur l'épreuve ou alors sensibiliser les évalués à leur utilisation (Roegiers, 2003, p. 232). Cependant, la plus grande difficulté est de trouver les critères permettant d'atteindre l'objectif fixé, chose possible que grâce à un consensus ou au recours des référentiels d'évaluation établis par les experts évaluateurs. Quel est donc le degré de sévérité ou d'indulgence des critères à pouvoir certifier la maîtrise d'une compétence ? Roegiers (2003) définit le poids à accorder aux critères minimaux et celui des critères de perfectionnement :

On commence par considérer l'ensemble des critères minimaux. Si ces derniers sont respectés de manière satisfaisante par l'apprenant, on déclare sa réussite ; on regarde enfin les critères de perfectionnement permettant seulement de classer les uns par rapport aux autres apprenants ayant réussis. (Roegiers, 2003, p. 232)

D'un côté, un nombre très réduit de critères ne permet pas un diagnostic différencié et de l'autre, leur nombre très élevé alourdit la correction en termes de temps. Roegiers (2003) recommande trois ou quatre critères minimaux et un ou deux de perfectionnement, tout en contrôlant leur indépendance en vue de ne pas pénaliser doublement l'évalué (Roegiers, 2003, p. 236).

L'expert propose le tableau suivant croisant les critères relatifs à une compétence donnée, en guise de vérification de leur interdépendance.

Tableau 2.3

Croisement des critères relatifs à une compétence donnée de manière à vérifier leur indépendance deux à deux

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5
Non-critère 1	X				
Non-critère 2		X			
Non-critère 3			X		
Non-critère 4				X	
Non-critère 5					X

Source : adapté de Roegiers (2003, p.237)

Roegiers (2003, p. 238) souligne que lorsque deux critères ne sont pas indépendants, cela se justifie par le fait que l'un est indicateur de l'autre et qu'en général, les critères sont relativement stables dans une discipline donnée. Autrement dit, ce sont les mêmes critères qui sont utilisés dans différentes compétences développées durant l'année. Vis-à-vis du caractère général et abstrait d'un critère conditionnant son appréciation globale, MINESUFORS (2011, p. 18) pense qu'il serait mieux de recourir aux indicateurs à la fois qualitatifs et quantitatifs du critère restant à la fois observables en situation, disposant d'une valeur positive ou négative et qui l'opérationnalisent.

Par ailleurs, Roegiers (2004, p. 208), regroupe les critères de correction en deux catégories : « les critères de processus » utilisés pour apprécier le processus mis en place par l'apprenant pour passer de la consigne à la production ou à la réponse, entre autres les instruments et procédures utilisés ; et les « critères de produits » dont la mise sur pied conditionne le résultat, entre autres l'autonomie, le respect des normes d'hygiène, la précision, l'économie de la démarche, le respect des consignes, la conformité de la réponse, etc. Quelle que soit la discipline, Bélair (1999) suggère de ramener cette panoplie de critères ou d'indicateurs aux sept suivants : pertinence, profondeur, extension, précision, cohérence, respect des règles et des conventions de la langue d'évaluation, autonomie et originalité de la production. Et, Vial (2001) conseille de ramener la réussite à trois grands critères : la justesse, la complétude et la pertinence (tous cités dans Roegiers, 2004, p. 215).

Tout compte fait, le recours aux critères offre trois avantages majeurs : limiter les réussites et les échecs abusifs ; valoriser les éléments positifs dans les productions des

apprenants et, par là, élever les scores et proposer de meilleures pistes de remédiation. De plus, la limitation des critères réduit à la fois les effets pervers liés au comportement du correcteur, en particulier le risque du tout ou rien lié au morcellement de la note et l'effet de fatigue en cours de correction (Roegiers, 2004, p. 206).

Principes et critères d'évaluation d'une compétence

Savard (2007) distingue huit principes relatifs à l'évaluation d'une compétence :

Assurer à l'apprenant, l'accès à une évaluation et [lui] accorder le droit d'erreur ; l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du processus d'apprentissage et s'attarde non seulement au résultat, mais aussi au processus ; les objectifs et standards définis au niveau ministériel sont communs pour tous, assurant ainsi une certaine équivalence de la formation, de même que l'équité et la cohérence des pratiques évaluatives ; l'évaluation finale est réalisée par le biais d'une épreuve terminale portant sur l'énoncé de la compétence ou l'OTI et reste globale, contextualisée et multidimensionnelle ; l'évaluation des apprentissages passe d'une conception normative à une conception critériée ; l'évaluation sommative permet de certifier des acquis et porte sur le résultat de l'apprentissage ; toute évaluation sommative ne peut être individuelle ; dans le cadre des apprentissages destinés à plus d'un groupe dans la même année, les normes et règles régissant les évaluations sont communes et les grilles de corrections uniques. (Savard, 2007, p. 10)

Tardif (cité dans Onana, 2019) identifie neuf principes de base à l'évaluation des compétences :

Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement des compétences se déroulant sur plusieurs années de formation ; accorder la priorité aux compétences et non aux ressources ; déterminer les ressources

mobilisables et mobilisées, combinables et combinées ; circonscrire les situations de déploiement des compétences ; documenter la trajectoire de développement à partir des preuves partagées ; rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences ; recourir à des critères multiples dans chaque évaluation et intégrer les différences individuelles dans l'appréciation. (Onana, 2019, p. 49)

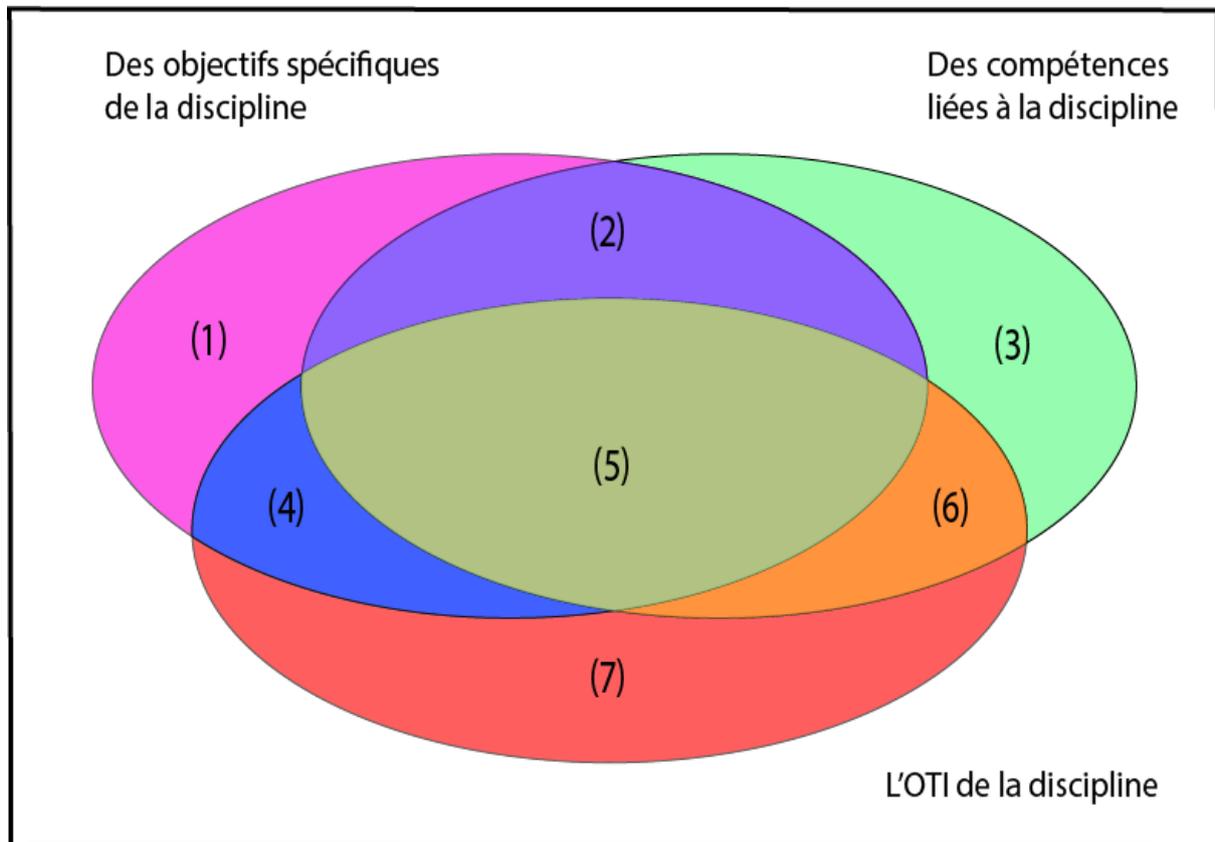
L'évaluation des compétences est entendue pour Wiggins (cité dans Onana, 2019, p. 52), comme étant une évaluation authentique respectant les huit critères de base ci-après :

L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées ; porte sur des problèmes complexes ; doit contribuer à ce que les apprenants développent davantage leurs compétences ; exige l'utilisation fonctionnelle des connaissances disciplinaires ; aucune contrainte de temps n'est fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences ; la tâche et ses exigences sont connues d'avance par l'évalué ; l'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs ; et la correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les apprenants.

2.2.3.8. Évaluation certificative dans l'approche par compétences

Pour certifier les acquis des apprenants, la plupart du temps un dispositif sommatif présentant des limites est souvent convoqué, car réalisé à travers des épreuves incluant une somme de tâches évaluatives non articulées les unes des autres. Ainsi, l'évaluateur se contente d'additionner les points obtenus. À cet effet, l'inconvénient est que ce modèle ne garantit pas l'importance des contenus faisant l'objet d'évaluation et par conséquent, les formés réussissent sans avoir développé les compétences essentielles relatives auxdits contenus. Un système d'évaluation certificative portant sur la maîtrise des compétences essentielles permet de répondre à ces inconvénients. En mettant un accent sur l'essentiel, il réduit les échecs abusifs et garantit que les admis à un niveau supérieur disposent d'une maîtrise minimale des compétences de base (Roegiers, 2003, p. 238).

L'évaluation certificative peut donc être envisagée de plusieurs manières. Cependant, il convient de noter l'impossibilité de n'évaluer que les acquis en termes de compétences. En considérant la possibilité d'évaluer les objectifs spécifiques de la discipline, plusieurs combinaisons possibles peuvent se représenter par le diagramme de Venn sur celle de différentes évaluations.



Source : adaptée de Roegiers (2003, p. 239)

Figure 2.1 *Diagramme de Venn des combinaisons possibles de différentes évaluations*

L'observation de ce diagramme laisse entrevoir que dans l'évaluation de type (1), seuls les contenus et les objectifs relatifs aux disciplines sont essentiellement évalués, il est le moins intégrateur. Dans l'évaluation de type (7), seul l'OTI est uniquement évalué, il est le plus intégrateur ; les formes (3) et (6) sont résolument orientées vers l'intégration ; les formes (2), (4) et (5) sont des formes plus prudentes, dans lesquelles, bien qu'une partie de l'évaluation soit menée en termes d'intégration, une autre porte sur des objectifs opérationnels de la discipline (Roegiers 2003, p. 239).

2.2.3.9. Place de l'évaluation formative dans l'approche par compétences

La problématique de l'évaluation formative est à la fois semblable et très différente de celle de l'évaluation certificative. Elle est semblable dans la mesure où les instruments permettant de faire le point sur l'acquis des compétences sont identiques. Il est donc juste question de savoir développer des situations d'évaluation relatives à ces compétences. Ce qui change est l'exploitation faite des résultats obtenus. Alors que dans l'évaluation certificative il est question de décider de la réussite ou de l'échec, la décision à prendre au terme d'une évaluation formative est de remédier aux difficultés rencontrées par l'apprenant. L'évaluation formative s'inscrit donc dans une démarche diagnostic-remédiation, et sa mise en œuvre est à la fois plus simple et plus compliquée que l'évaluation certificative. Plus simple dans la mesure où le problème de la note à attribuer ne se pose pas. Il suffit de diagnostiquer les forces et faiblesses du sujet, sans toutefois se préoccuper d'attribuer une note ni des pondérations éventuelles. L'unique chose à prendre en compte est l'acquis relatif aux compétences à travers les critères minimaux. Plus compliquée dans la mesure où elle nécessite le recours à une démarche de remédiation (Roegiers, 2003, p. 256).

2.2.3.10. Aspects quantitatifs de l'évaluation en termes de compétences

Comme aspects quantitatifs, Roegiers (2003) en distingue plusieurs : les seuils de réussite, le nombre d'occasions offertes permettant de vérifier un critère, le niveau de maîtrise minimale et maximale des critères, le poids relatif à ceux de perfectionnement.

Seuils de maîtrise

Les critères de correction sont par nature qualitatifs. Lorsqu'il s'agit de prononcer la réussite ou alors l'échec de l'évalué, il faut recourir à des mesures qui déterminent le moment qu'un critère est considéré comme respecté par ce dernier, et qui démontrent à quel point le degré de maîtrise de différents critères est suffisant pour se prononcer : c'est ce que Roegiers (2003, p. 241) appelle « seuils de maîtrise ». Le même expert fait remarquer qu'en général la règle des 2/3 constitue un point de repère parmi tant d'autres en termes de critères de maîtrise, mais ne doit en aucun cas être prise comme norme à respecter.

Nombre d'occasions nécessaires pour vérifier un critère

Afin de risquer moins que la réussite et / ou l'échec ne soit prononcé de manière hasardeuse, il convient de définir plusieurs occasions vérifiant chaque critère, et une règle simple à retenir, celle des 2/3 développée par De Ketele (1996). Elle consiste à offrir à chaque apprenant au moins trois réelles occasions, entendues comme parties de la production, vérifiant

chaque critère. L'apprenant ou l'évalué aura donc la maîtrise d'un critère, lorsque celui-ci réussit 2/3 des items relatifs audit critère. Cependant, les trois items doivent être d'un même niveau de difficulté, car la perfection n'y est pas recherchée, une seule erreur n'insinue pas la non-maîtrise et, par ricochet, l'échec (Roegiers, 2003, p. 242).

Maîtrise minimale, maximale et poids des critères de perfectionnement

La règle des 2/3 de De Ketele (1996) est claire. L'apprenant acquiert la maîtrise minimale, lorsqu'il réussit deux occasions ou tâches d'évaluation sur les trois proposées, et la maîtrise maximale lorsqu'il réussit toutes les trois. Quant aux critères de perfectionnement, la règle des 3/4 de De Ketele (1996) stipule qu'un quart desdites tâches portant sur les critères de perfectionnement est un maximum. La maîtrise minimale est donc celle des 2/3 des tâches d'évaluation relatives à ces critères minimaux. La règle des 3/4 vient donc compléter celle des 2/3 et leur combinaison n'est pas un hasard. La mise en commun des deux règles dont recommande De Ketele (1996) comme les deux principes de base de l'évaluation certificative démontre, que le sujet disposant une maîtrise des 2/3 des tâches d'évaluation relevant des critères minimaux, soit 3/4 du nombre total desdites tâches, est celui qui obtient 50 % des points (Roegiers, 2003, p. 246).

Fondements ou non de quelques critiques adressées à l'APC

Plusieurs objections, parfois opposées les unes aux autres, ont été émises à l'endroit de l'APC. Quelques-unes sont particulièrement retenues dans cette recherche :

- ✓ l'APC ne laisse plus de place aux savoirs, ce que Roegiers (2004, p. 120) trouve non fondé, car une compétence s'appuie sur les savoirs et les savoir-être. Les savoirs gardent ainsi une place essentielle, mais comme ressources à être mobilisées dans les situations complexes. Objection que De Ketele (2007) trouve également non fondée, car partant de la nature même de la compétence, on ne peut la développer sans maîtrise des savoirs disciplinaires à mobiliser obligatoirement. La maîtrise des compétences orchestre à la fois une meilleure appropriation des savoirs à mobiliser et un pouvoir mobilisateur plus élevé. Ainsi, l'APC accorde du sens aux savoirs appris et mobilisés ;

- ✓ l'APC provoque un nivèlement du niveau des apprenants par le bas. Objection que Roegiers (2004, p. 121) trouve non fondée, car l'approche par les compétences de base bénéficie à tous les apprenants, y compris les forts ;

- ✓ l'APC est élitiste et ne s'adresse qu'aux apprenants forts. Aperçu que Roegiers (2004,

p. 121) dément par les résultats de recherche montrant que l'approche par les compétences de base augmente l'équité d'un système en profitant davantage aux apprenants faibles qu'aux forts ;

- ✓ l'APC est utilitariste. Point de vue que Roegiers (2004, p. 121) trouve fondé en partie, en ce sens que les situations présentées ont partiellement pour rôle d'aider les formés à transférer leurs acquis et à s'insérer dans la vie quotidienne ;

- ✓ l'APC enlève aux apprenants tout sens critique. Idée que Roegiers (2004, p. 122) trouve non fondée, du moins formulée comme telle. S'il ne faut pas penser que « compétence » rime avec « utilitarisme », il ne faut non plus que les compétences empêchent le développement de l'esprit critique des apprenants ;

- ✓ l'APC met davantage l'accent sur l'évaluation que sur les apprentissages. Aperçu que Roegiers (2004, p. 122) trouve fondé en partie. Sans déclarer qu'elle fasse impasse sur les apprentissages, il est, certes, vrai que l'évaluation constitue une porte d'entrée préférentielle pour l'évolution des pratiques de formation ;

- ✓ les approches situationnelles et donc l'APC ne s'appuient pas sur les concepts de la discipline (Crahay, 2006). Point de vue que De Ketele (2007) trouve non fondé, dans la mesure où l'apprentissage systématique des ressources essentielles au développement de la compétence, s'appuie inéluctablement sur les concepts disciplinaires ;

- ✓ les APC ne disent pas comment sont sélectionnées les situations et les compétences (Bernard et al., 2007). Propos que De Ketele (2007) trouve non fondé et transférable aux approches par transmission et à celles par applications sur le fait que ces dernières et les applications subséquentes sont validées d'avance par la communauté scientifique ;

- ✓ les valeurs de l'école sont ignorées dans l'APC (Bernard et al., 2007) alors que leur qualité s'améliore ;

- ✓ le développement de l'APC est moins important que les conditions de travail et de pratiques sur le terrain (Bernard et al., 2007). Point de vue que De Ketele (2007) trouve fondé ;

- ✓ mobiliser sans connaître ni appréhender est l'un des reproches le plus souvent formulé à l'endroit de l'APC. Autrement dit, elle envoie au second plan la maîtrise des contenus et néglige les ressources des disciplines enseignées. Malgré les dénégations fréquentes de la part des promoteurs de l'APC, ce reproche est non seulement justifié, mais tout à fait fondamental (Hirtt, 2009, p. 16).

En guise de courte synthèse, l'évaluation dans la perspective de l'APC s'inscrit à la fois sous le paradigme docimologique où elle est orientée vers la fiabilité et la validité, incluant la recherche des biais et leurs origines, tout en prenant en compte les caractéristiques des

apprenants ; sous le paradigme sociologique rendant plus visible les différences entre les apprenants, tout en intégrant la notion d'équité en vue de réduire les inégalités culturelles. Et enfin, sous le paradigme de l'évaluation formative centrée sur le processus et sur l'apprenant où les erreurs font partie du processus d'apprentissage (Onana, 2023a, p. 69).

2.2.3.11. Implications de l'APC dans l'éducation et dans la formation

Rôle du formateur

Le formateur en tant que conducteur de l'enseignement a un rôle majeur dans le déroulement des apprentissages. Les réalités sociales visent à donner le primat aux compétences plutôt qu'aux connaissances, ce que l'APC tend à faire. Ainsi, le formateur doit abandonner la logique transmissive de la PPO pour développer les aptitudes spécifiques chez ses apprenants, lesquelles serviront dans les situations auxquelles ceux-ci seront confrontés. Pour cela, il doit à la fois amoindrir le cloisonnement disciplinaire, considérer les savoirs comme des ressources mobilisables et transférables, travailler avec des situations-problèmes, créer ou utiliser d'autres moyens de formation, négocier et conduire les projets avec ses formés, adopter une planification souple et indicative, établir un nouveau contrat didactique, et pratiquer une bonne évaluation formative (Fotso, 2011, p. 67).

Aspects innovants dans la formation

L'introduction de l'APC présente des aspects innovants, car elle établit des liens entre les apprentissages et diverses disciplines étudiées, tout en prônant le réinvestissement de leurs apprentissages dans la vie courante. Elle aide le formateur à pratiquer une pédagogie amenant les apprenants à être plus actifs, tout en valorisant leurs acquis et remédiant leurs lacunes. Roegiers (2006) pense qu'elle reprend aussi les principes de la PPO. Ainsi, les manuels scolaires conçus selon les principes de l'APC, guident le formateur dans ses pratiques de classe. La mise sur pied de cette pédagogie se fait pas-à-pas. Pour cela, le formateur doit planifier et développer ses leçons à partir d'objectifs précis permettant aux formés d'acquérir les ressources nécessaires pour développer les compétences. Insérer dans la planification des leçons, une semaine d'intégration toutes les cinq ou six semaines, aide les apprenants à développer leurs compétences tout en réinvestissant les savoirs nouvellement acquis.

Implications de l'APC dans le processus d'évaluation

Pratiquer une bonne évaluation formative consiste à établir un nouveau contrat didactique s'intégrant dans la gestion des situations-problèmes. S'agissant de l'évaluation

certificative, elle doit nécessairement s'exercer aussi bien dans le cadre des situations complexes de même type que dans celui de situations de formation. Certes, les formes d'évaluation certificative influencent le travail scolaire quotidien et les stratégies des apprenants. Cependant, il faut, autant que possible, éviter une évaluation centrée sur des connaissances décontextualisées, car ce modèle d'évaluation relève de la pédagogie centrée sur les savoirs, laquelle reste en nette déphasage avec toute APC (Fotso, 2011, p. 80).

Dans la perspective de l'APC, l'évaluation des acquis d'apprentissage prend en considération les deux catégories d'apprentissage dont l'appropriation des ressources, l'intégration et la polarisation desdites ressources. Ainsi, une première partie de l'épreuve se focalise sur l'évaluation des ressources (ou compétences déclaratives), et une deuxième sur l'évaluation des compétences procédurales (MINESUFORS, 2011, p. 15).

S'inscrivant dans le paradigme d'apprentissage, l'évaluation des compétences vise donc à mesurer et à juger le « degré d'apprenance » (Carré, 2016) d'un sujet-apprenant en situation d'examen. Autrement dit, son degré d'attitude favorable au vouloir, au savoir, au pouvoir-apprendre et agir en situation nouvelle et contextualisée ou plutôt un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre et d'agir dans n'importe quelle situation, attitude restant ainsi fondamentale au principe d'adaptation à la mouvance du monde des entreprises.

En guise de récapitulatif, l'APC est probablement l'outil, la voie par excellence de la perspective de mise sur pied de l'employabilité des formés et donc de la professionnalisation des systèmes éducatifs (Belibi et al., 2022, p. 15).

2.2.3.12. Analyse comparative PPO versus APC

Le passage de la PPO à l'APC correspond à la fois à une transformation dans les référents théoriques des sciences de l'éducation et à une mutation dans la conception du travail propre au monde des entreprises (Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 1997).

Fondements épistémologiques

L'entrée par les situations s'inscrit dans le paradigme de la continuité définie par la logique des objectifs d'intégration. Bikitik (2017) fait noter que quel que soit le point d'entrée, il est toujours indispensable que l'apprenant puisse mobiliser des capacités comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 2.4*Caractéristiques des deux modèles d'entrée dans le curriculum*

Entrée par les objectifs	Entrée par les compétences
Courant psychologique fondateur de l'approche	
Behaviorisme où beaucoup de valeurs sont accordées au produit de l'action et au couple évaluation / apprentissage	Constructivisme qui accorde une importance sur le processus mis en place et sur l'organisation dans un contexte significatif pour l'apprenant
Théories d'apprentissage sous-jacentes	
L'apprentissage est le produit du conditionnement où l'apprenant associe un comportement à une situation : stimulus-réponse qui malgré tout, nécessite des ressources	Capacité d'actions de l'apprenant grâce à l'intégration d'un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, démarches personnelles), qu'il peut mobiliser, transformer ou réorganiser spontanément

Source : adapté de Bikitik (2017, p. 57)

Ainsi du point de vue stratégique, l'étude note que les concepteurs de curricula s'attachent à les adapter au contexte dans lequel ils seront exploités. Une démarche émanant du pouvoir organisateur des acteurs techniques et praticiens de terrain, traduisant clairement une vision d'apprentissage et visant à développer un lien entre les contenus d'apprentissage, les besoins des apprenants et les véritables enjeux de la société (Bikitik, 2017, p. 58).

L'arrimage des formateurs à la nouvelle approche pédagogique ne se fait pas sans difficultés. À la base, les formateurs ne saisissent pas clairement la différence entre les deux pédagogies et hésitent à insérer la nouvelle approche dans leurs pratiques de classe, d'autant plus qu'au plus haut niveau, les spécialistes les plus avisés affichent des avis divergents (Gérard, 2007). Roegiers (2006, p. 9), par exemple, affirme que « dans l'APC, les savoirs, savoir-faire et savoir-être continuent à faire l'objet d'apprentissages ponctuels, selon les méthodes pédagogiques en vigueur ». À en croire Jonnaert (2007), les deux logiques ne se rencontrent pas :

La PPO et l'APC ont l'une et l'autre des logiques distinctes, des fondements épistémologiques contraires et des approches pédagogiques et didactiques ne s'alliant pas. Cela traduit qu'une approche curriculaire adoptant la logique de la PPO comme cadre organisateur de ses curricula s'inscrit nécessairement en porte-à-faux au regard de la logique de compétences. (Jonnaert, 2007, p. 1)

Le premier perçoit une continuité entre la PPO et l'APC alors que le second y voit deux logiques distinctes, opposées voire inconciliables. Quelle différence existe-t-elle donc entre la

PPO et l'APC ? L'APC dans la continuité et le prolongement de la PPO souhaite mouler des sujets compétents dont les fondements incontournables tournent autour des principes selon lesquels l'apprenant doit être conscient qu'il est « la pièce maîtresse » de son processus d'apprentissage, la confrontation reste un stimulant dans le processus de formation, car le conflit sociocognitif incite le formé à une construction de connaissances ; l'insistance sur l'apport d'un formateur et l'apprentissage doit être significative pour le formé (Fotso, 2011, p. 55).

Avec l'APC, l'apprentissage demeure un processus de traitement de l'information entre les stimuli présentés et les réponses observables (Onana, 2023a, p. 72). Un deuxième tableau comparatif fait état des différences entre ces deux réformes curriculaires.

Tableau 2.5

Analyse comparative PPO versus APC

N°	Différents niveaux de comparaison	Pédagogie par objectifs	Approche par les compétences ou pédagogie par compétences
1	Rôle du formateur	Guide	Facilitateur
2	Rôle du formé / apprenant	Exécutant des consignes	Investigateur, responsable actif de son apprentissage
3	Orientation de l'enseignement	Vers les contenus-matières (curricula)	vers l'organisation des savoirs intégrateurs
4	Orientation de l'apprentissage	Vers la maîtrise des contenus-matières	Vers les apprentissages avec les autres apprentissages équivalents
5	Orientation de l'évaluation	Normative	Critériée
6	Organisation des activités d'intégration	Non	Basée sur la cohérence, la globalité, la transférabilité.

Source : adapté de Fotso (2011, p. 57)

La notion de transfert reste donc terminale et clé dans l'apprentissage selon l'APC comparativement à la PPO. Develay (2015, pp. 65-66) en distingue plusieurs types en situation scolaire ou de formation : le transfert positif lorsque la première situation facilite la seconde (et négatif lorsque la première situation inhibe la seconde) ; le transfert vertical lorsqu'une habileté permet l'acquisition d'une autre d'ordre supérieur (et latéral lorsqu'une habileté peut être généralisé à un ensemble de situations) ; le transfert spécifique ou court lorsqu'une habileté est utilisée dans un contexte très voisin du précédent (et général ou long lorsqu'une habileté est utilisée dans un contexte très différent du précédent). Dans une sorte de schéma transversal, il en propose une modélisation de processus.

Modélisation du transfert des acquis dans l'expression d'une compétence

- ✓ Situation d'apprentissage initiale : situation contextualisée conduisant à une conceptualisation ;
- ✓ Décontextualisation : repérage de la situation de départ et des difficultés qu'elle a occasionnées ; clarification de la procédure utilisée pour surmonter ces difficultés ; identification du résultat auquel on est parvenu ; recherche de situations voisines en termes de départ, d'obstacle et de résultat ;
- ✓ Situation d'apprentissage ou d'évaluation dite de transfert : celle qui conduit à réutiliser le concept ou la méthode ou l'attitude approchée dans la situation d'apprentissage initiale (Develay, 2015, p. 67).

À l'opposé de Roegiers (2003, 2004, 2006), Jonnaert (2007) s'appuie sur d'autres aspects pour faire ressortir la divergence de pratiques entre l'APC et la PPO :

Tableau 2.6

Divergences de pratiques pédagogiques entre l'APC et la PPO

Selon l'APC	Selon la PPO
- Entrée par les situations	- Entrées par les contenus
- Recherche des traitements compétents des situations	- Recherche de comportements observables sur ces contenus
- Centration sur les actions de l'apprenant	- Centration sur la transmission par l'enseignant
- Contextualisation	- Décontextualisation
- Sens des apprentissages	- Contenu enseigné pour lui-même
- Pluralités des ressources	- Ressources décrites en termes de comportement inférant des ressources cognitives sur les contenus enseignés
- Profil de sortie : classes de situations à traiter avec compétence au terme de la formation pouvant se référer à différents paradigmes épistémologiques	- Profil de sortie : contenus disciplinaires à reproduire, se référant exclusivement au comportementalisme.

Source : adapté de Jonnaert (2007, p. 4)

Niveaux de pensée sollicités dans l'évaluation selon l'APC

Au regard des six niveaux de pensée de la taxonomie de Bloom (1956), De Ketele et al. (cités dans Paquay, 2002, p. 29) distinguent fondamentalement quatre niveaux parmi les items / tâches d'évaluation :

- ✓ niveau 1 : les items / tâches de pure restitution [sollicitant la mise en œuvre de la mémoire, et correspondent aux niveaux de pensée 1 (connaissance) et 2 (compréhension) de la taxonomie de Bloom (1956)] ;
- ✓ niveau 2 : les items / tâches d'application [sollicitant la mise en œuvre d'un algorithme ou procédure d'exécution d'une opération, et correspondent au niveau de pensée 3 (application) de la taxonomie de Bloom (1956)] ;
- ✓ niveau 3 : les items / tâches de résolution des problèmes [sollicitant la mise en œuvre d'une nouvelle démarche ou d'une démarche connue dans une nouvelle situation complète incluant par exemple les données non pertinentes ; ils correspondent aux niveaux de pensée 4 (analyse) et 5 (synthèse) de la taxonomie de Bloom (1956)] ;
- ✓ niveau 4 : les items / tâches de réalisation [sollicitant la mise en projet, la résolution des problèmes ouverts, etc., et correspondent au sixième niveau de pensée (évaluation) de la taxonomie de Bloom (1956)].

Ainsi la mutation du paradigme transmissif induisant les épreuves analytiques (ou épreuves traditionnelles, constituées d'une quantité d'items (ou tâches) dont on additionne les résultats au paradigme intégratif induisant les épreuves d'évaluation intégrée, suppose que l'on passe de l'évaluation à partir d'items de type 1 et 2 à ceux de type 3 et 4 pour évaluer les compétences. Or la compétence nécessite une mobilisation ou une intégration des ressources (dont leur maîtrise est vérifiée à partir des items de types 1 et 2) et que l'évaluation des compétences se fonde sur la mobilisation de ces ressources, mais obéit au respect de la règle des 3/4 de De Ketele (1996) dont réitère encore Roegiers (2003, p. 246). Le niveau 3 met en jeu des situations d'évaluation intégratives dans lesquelles l'élève doit mobiliser différents éléments ou ressources activant différentes compétences et le niveau 4, leur transfert ou réinvestissement dans des situations simulées de celles réelles, professionnelles ou de vie.

De cette observation, le tableau suivant ressort les différences clés entre les tâches (ou items) authentiques d'une évaluation des compétences et celles / ceux des examens traditionnels (ou épreuves) relevant de la PPO.

Tableau 2.7*Différences clés entre les examens traditionnels et les tâches authentiques relevant de l'APC*

Tâches ou items des examens traditionnels (ou épreuve) relevant de la PPO	Tâches authentiques d'une évaluation des compétences relevant de l'APC	Indicateurs d'authenticité dans l'APC
Ils requièrent uniquement des réponses exactes.	Elles requièrent à la fois un résultat ou rendement de qualité et sa justification.	Capacité de l'apprenant à expliquer, appliquer, s'ajuster ou justifier ses réponses sans se limiter à l'exactitude des réponses obtenues à l'aide de faits et d'algorithmes
Ils ne doivent pas être connus à l'avance pour assurer leur validité.	Elles sont, autant que possible, connues à l'avance ; supposent un degré d'excellence à accomplir des tâches communes, exigeantes et prévisibles ; ne sont pas des « pièges ».	Les tâches, les critères et les standards d'évaluation sont prévisibles ou connus
Ils sont déconnectés de tout contexte et d'exigences réalistes.	Elles exigent que les connaissances soient rattachées au monde réel.	La tâche est un défi et présente un ensemble de contraintes véritables auxquelles peuvent être soumis les professionnels.
Ils contiennent des éléments isolés exigeant la reconnaissance ou l'utilisation des réponses d'habiletés connues.	Elles constituent des défis intégrés où le savoir et le jugement se conjuguent de façon inventive en vue de modeler un résultat ou un rendement de qualité.	Même si la tâche inclut une bonne réponse, elle inclut également plusieurs facettes et n'est pas routinière. On doit procéder par essais et erreurs ainsi que par ajustements en s'adaptant au cas / faits soumis, etc.
Ils sont simplifiés en vue de permettre une correction facile et fiable.	Elles sous-entendent des tâches, des critères et des exigences complexes.	La tâche inclut les aspects importants que sont le rendement ou les défis communs aux apprenants d'un même domaine d'études, plutôt que ceux qui sont faciles à corriger. Elle n'écarte pas la validité au profit de la fiabilité.
Ils ne permettent qu'un seul essai.	Elles sont itératives : les tâches essentielles, les types et les exigences sont récurrents.	Le travail vise à établir si l'apprenant a acquis, avec le temps, une maîtrise réelle ou factice de la discipline, une connaissance ou une simple familiarisation avec elle.
Ils dépendent de corrélations hautement techniques.	Elles ont une valeur évidente, car impliquent des tâches qui ont été validées en tenant compte des rôles communs aux adultes et des défis fondés sur la discipline.	À première vue, la tâche est valable. Elle suscite donc l'intérêt et la persévérance, et semble convenable et stimulante pour les apprenants comme pour le corps des formateurs.
Ils permettent d'obtenir une note.	Elles fournissent une rétroaction diagnostique utilisable ; l'apprenant peut confirmer les résultats et s'ajuster au besoin.	L'évaluation n'est pas limitée à la seule vérification du rendement, mais à son amélioration dans le futur. L'apprenant est perçu comme le « consommateur » premier de l'information.

Source : adapté de Wiggins (1998)

Pour Bikitik (2017, p. 18), l'APC « se veut, dans un premier temps, en rupture avec la PPO ». Ainsi, loin de dénigrer les apports de la PPO, il s'agit plutôt de condamner la supercherie assimilant l'APC à la PPO. Ces deux logiques ne se rencontrent pas, car elles portent sur des objets différents : des situations (APC) versus comportements sur des contenus disciplinaires (PPO). Elles ont des filiations épistémologiques très différentes. Autrement dit, la PPO se réfère strictement au comportementalisme, tandis que l'APC s'ouvre à une pluralité de paradigmes épistémologiques. La PPO prescrit des comportements que l'apprenant doit reproduire, tandis que l'APC ne formule que des hypothèses à propos des traitements compétents que peut réaliser un sujet en situation. Adopter l'APC, c'est donc nécessairement chercher une nouvelle approche curriculaire permettant d'introduire un ensemble de situations dans les pratiques de formation (Jonnaert, 2007, p. 4).

Roegiers (2006) résume l'APC en la mise sur pied d'une approche développant systématiquement les apprentissages dans le seul but d'aider les formés à se confronter aux situations quotidiennes. Une intégration qui n'est possible que si et seulement si le sujet disposant de plusieurs ressources, les réinvestit personnellement dans la résolution d'une nouvelle situation-problème bien plus complexe et riche. Ainsi, le formé doit sélectionner, lui-même, les savoirs et, les savoir-faire à mobiliser et à articuler pour résoudre ladite situation, car aucun formé ne peut intégrer à la place de l'autre (Roegiers, 2006, p. 12).

Par ailleurs, malgré ses limites, Roegiers (2006) pense que la PPO est une pédagogie sur laquelle s'appuie celle de l'intégration. Ladite réforme éducative s'appuie sur les avancées de la PPO :

Les formateurs pratiquant déjà la PPO continueront à se fonder sur elle pour mettre sur pied l'APC ; Ceux ne le faisant pas encore apprendront à structurer les contenus en fonction d'objectifs à atteindre par les apprenants. Cela [les] aidera à mettre facilement en place ladite réforme pédagogique. (Roegiers, 2006, p. 19)

Changement fondamental de la PPO à l'APC

Ce qui caractérise l'APC, c'est que les objectifs de formation n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer, mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se traduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou comportements. Ceux-ci sont des ressources que le sujet ne doit d'ailleurs pas posséder, mais qu'il doit être à même de

mobiliser d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche spécifique. Une compétence, dit l'un des promoteurs de cette approche, est une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation et l'intégration d'un ensemble de ressources (Bosman et al. 2000). Pour De Meeler (2006), la compétence est la capacité réelle et individuelle de mobilisation en vue d'une action précise. Plusieurs experts dont Bosman et al. (2000) et Roegiers (2001) insistent aussi sur le fait que la tâche à réaliser pour manifester sa compétence doit être inédite. Le formé compétent doit pouvoir se débrouiller dans les situations nouvelles et inattendues, même si celles-ci restent évidemment confinées dans le cadre d'une famille de situations bien déterminée (tous cités par Hirtt, 2009, p. 3).

Ainsi, l'APC a le mérite de corriger certains travers de la PPO, à savoir l'atomisation des objectifs, le déterminisme externe, l'apprentissage des ressources en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Elle accorde du sens aux apprentissages, installe la motivation chez les apprenants en suscitant leur implication et vise à la fois la compétence individuelle et collective (Belibi et al., 2022, p. 12).

L'évaluation, quant-à-elle, a changé grâce à de nouvelles idéologies s'encrant sous diverses contraintes sociales, orchestrant ainsi des modifications dans la dynamique de sa conception. De plus, la recherche et l'évolution, à la fois en sciences humaines, en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive font également progresser la compréhension du nouveau paradigme d'apprentissage couplé à son évaluation. De cette façon, les objets d'évaluation sont de l'ordre des capacités supérieures incluant à la fois l'intégration et le transfert des savoirs (Savard, 2007, p. 9).

En guise de conclusion partielle, de la PPO à l'APC, on passe de l'évaluation centrée sur la sanction et la sélection à celle dont la fonction principale est de soutenir l'apprentissage. Deux compétences professionnelles de base, désormais liées à l'évaluation des acquis d'apprentissage sont retenues par Bipoupout et al. (2008, p. 67), entre autres : concevoir une épreuve d'évaluation en termes de situations complexes et apprécier une production dérivée en se servant de critères de correction.

La PPO et / ou l'APC pour le développement des compétences

L'analyse componentielle de la notion de compétence sous-entend que celle-ci se développe en deux phases. La première étant l'appropriation des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) relevant des principes de la pédagogie de maîtrise, la PPO. Et une deuxième qui est l'intégration, la mobilisation et la polarisation des ressources relevant des pratiques

propres à la pédagogie de réussite des comportements professionnels mesurables, l'APC (Belibi et al., 2022, p. 9 ; Bikitik, 2017, p. 31 ; Gouvernement du Québec, 2004, p. 122).

Atouts et limites des principaux systèmes d'évaluation des acquis

Roegiers (2004, p. 165) distingue trois principaux systèmes d'évaluation : celle qui se focalise sur les contenus, l'évaluation selon les objectifs spécifiques (PPO) et l'évaluation selon les compétences transversales et de base (APC) :

✓ « l'évaluation sur la base des contenus ou évaluation traditionnelle » reposant principalement sur des savoir-restituer est certainement réaliste et facilement communicable à travers un score. Elle est aussi valide, dans le sens où elle limite les problèmes d'échecs et de réussites abusifs à travers les procédures d'échantillonnage. Mais elle reste non pertinente, dans la mesure où les informations recueillies ne sont pas le témoignage de ce qui est attendu chez l'apprenant. Elle est aussi d'une fiabilité discutable, dans la mesure où la probabilité qu'un évalué s'inspire de ce que fait son voisin est élevée. Cependant, elle demeure efficace, dans la mesure où elle ne donne que des informations ponctuelles sur les axes auxquels il faut agir pour améliorer les performances de l'apprenant (Roegiers, 2004, p. 166) ;

✓ dans la PPO, « l'évaluation selon les objectifs spécifiques » a apporté une nette amélioration du point de vue de l'efficacité. En effet, on peut assez aisément détecter les objectifs spécifiques qui ne sont pas atteints par l'apprenant et y remédier facilement. Cependant, elle n'apporte pas de réponse satisfaisante sur les questions de valeurs au regard de la pertinence du système d'évaluation en termes d'autonomie, de coopération, etc. Tout de même l'évaluation traditionnelle limite également les problèmes d'échecs et de réussites abusifs, à travers les procédures d'échantillonnage. En cela, Roegiers (2004, p. 166) affirme qu'elle est valide. Cependant, pour les mêmes raisons que dans l'évaluation traditionnelle, sa fiabilité est discutable ;

✓ « l'évaluation selon les compétences transversales » se base sur des situations de classe, sur des portfolios ou encore sur un ensemble de situations complexes. Ces outils d'évaluation ont apporté une réponse intéressante sur la pertinence du système de formation, dans la mesure où ils permettent d'une part, d'éviter le morcellement des objets d'évaluation et, d'autre part, la prise d'information, elle-même, productrice de sens. Ces outils sont également fiables dans le sens où ils sont basés sur des productions complexes personnelles. Malheureusement, ce système d'évaluation a aussi exposé ses limites, en particulier sur le plan du réalisme, dues aux dispositifs et épreuves complexes à opérationnaliser (Scallon cité dans Roegiers, 2004, p. 167) ;

✓ « l'évaluation selon les compétences de base », dans une optique d'intégration des acquis, apporte également des réponses intéressantes à l'ensemble des interrogations. C'est un type d'évaluation qui s'opère à partir d'une ou deux situations complexes correspondant à la compétence à installer. Cette façon d'évaluer est certainement pertinente, dans la mesure où elle repose sur des macrocompétences ou des objectifs terminaux d'intégration. L'étude respecte cette fidélité à un profil, défini lui-même à partir de valeurs. Elle n'est relativement valide, que dans la mesure où certaines composantes d'une situation ne sont pas encore suffisamment maîtrisées (Roegiers, 2004, p. 168). Elle apprécie si un apprenant est compétent ou non, et garantit que celui qui réussit possède les prérequis essentiels pour aborder le cycle d'étude ultérieur, dans la mesure où les situations d'évaluation correspondent vraiment à la compétence, dans toutes ses dimensions. Autant que l'évalué est amené à effectuer une production complexe, on limite au maximum les possibilités de contamination entre eux. L'étude peut donc les qualifier de pratiques fiables. Elle est efficace, car liée à la mise en œuvre de critères, sujet par sujet et au niveau de la classe en vue de savoir dans quelle direction orienter leurs efforts. Cependant, le caractère visible de ce modèle d'évaluation est discutable. Comme dans l'évaluation selon les objectifs spécifiques et dans celle des compétences transversales, elle demande un effort de communication avec les différents acteurs, en particulier les parents. Tout en n'étant pas la solution idéale, elle permet au système d'évaluation de respecter les caractéristiques souhaitées (Roegiers, 2004, p. 169).

Une vue de synthèse de l'ensemble des caractères pour chaque système d'évaluation est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 2.8
Analyse critériée des trois systèmes d'évaluation

Système caractères	Système basé sur les contenus	Système basé sur les objectifs spécifiques (PPO)	Système basé sur les compétences transversales (APC)	Système basé sur les compétences de base (APC)
Pertinent	Non	Non	Oui	Oui
Valide	Oui	Oui	Oui / non	Oui / non
Fiable	Oui / non	Oui / non	Oui	Oui
Efficace	Non	Oui	Oui	Oui
Réaliste	Oui	Oui	Non	Oui
Visible	Oui	Oui / non	Non	Oui / non

Source : adapté de Roegiers (2004, p. 170)

Cependant, la pratique d'évaluation est tributaire de la méthode pédagogique appliquée. Hier, elle était faite selon la PPO, mais aujourd'hui, avec l'entrée du concept de compétence, issu de la formation professionnelle que le système éducatif a accaparé depuis les années 1990 (Charte des programmes de 1992 dans le prolongement de la loi d'orientation de 1989 de Lionel Jospin), la pédagogie s'intéresse de plus en plus à l'évaluation des compétences dans les standards de l'APC. Pour Roegiers (2006, p. 3), l'APC se donne pour objet de fournir à l'apprenant les moyens de résolution des situations concrètes, de lui inculquer à situer progressivement les apprentissages vis-à-vis des situations ayant du sens pour lui, et à réinvestir les acquis subséquents dans d'autres problèmes à résoudre. Ce chamboulement implique également les changements non seulement dans les pratiques d'enseignement, mais aussi dans celles d'évaluation (Roegiers, 2008, pp. 23-24).

En un mot, évaluer les compétences chez un apprenant, c'est apprécier sa réflexibilité cognitive se traduisant à la fois par sa capacité de mobilisation des ressources dans la résolution des situations-problèmes contextualisées, et par sa prise d'initiative (Roegiers, 2004, 2006). Par son caractère complexe, polysémique et multidimensionnel (Roegiers, 2004, p. 123), Le Boterf (2008) pense qu'il faille réanalyser la compétence pour aller au-delà des idées reçues. Les informations à recueillir dans la définition même de l'évaluation que suggère De Ketele (1989) font état d'une diversité de dispositifs, de sources et de recueils de ladite information dont les faits et représentations (Roegiers, 2004, p. 95). L'évaluation des compétences est donc sujette à de nombreuses subjectivités (Morissette, 2009) et reflète ainsi un agir éthique des acteurs.

Partage de tâches entre la PPO et l'APC dans l'évaluation des acquis

Les deux approches cohabitent à la fois dans les processus d'apprentissage et d'évaluation et s'alternent continûment. La PPO précède, et est suivie de l'APC. D'un point de vue statistique, la PPO est, pour la plupart des cas observés, majoritaire. Elles partagent, toutes deux les tâches d'apprentissage et d'évaluation : la PPO mettant sur pied les ressources et l'APC les compétences nécessitant l'intégration, la mobilisation et la polarisation de ces ressources. La PPO renvoie pour la plupart aux pratiques de classe actuelles, et l'APC à ce à quoi les formateurs sont invités à leur ajouter. La relation dont l'étude évoque reste ainsi fondée non sur la confrontation ou l'exclusion, mais au contraire sur le partenariat, la cohabitation harmonieuse et la juste répartition des tâches. En fin de compte, « l'APC n'annule pas la PPO, mais la prolonge » (Belibi et al., 2022, pp. 4-5).

Conclusion du chapitre 2

Il a été question dans ce deuxième chapitre d'explorer les représentations sociales de l'objet d'étude qu'est l'APC comme variable indépendante. Y ont effectivement été présentés les principes relatifs à la fois aux représentations sociales et aux principales approches pédagogiques qui se sont succédé dans le temps jusqu'à aujourd'hui. L'étude s'appesantit spécifiquement sur l'approche par contenus-matières, la PPO et l'APC en relevant pour chacune d'elles, son historique, ses caractéristiques, ses principes et implications, tout en soulignant non seulement innovations et limites ou défaillances, mais aussi les aspects de divergence et / ou de convergence qu'elles entretiennent entre elles.

CHAPITRE 3

PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Ce chapitre explore, en premier lieu, les concepts de docimologie et d'évaluation tout en mettant un accent sur l'évaluation des acquis d'apprentissage, et en second, expose les pratiques docimologiques proprement dites.

3.1. Docimologie

3.1.1. Brève historique de la docimologie

Le terme docimologie dérive du latin « Dokimé » signifiant en français épreuve, examen et « logos » signifiant science, discours. Ce terme a été utilisé pour la première fois, dans le système d'évaluation par Piéron en 1921. Les premiers spécialistes des examens se sont intéressés en premier à l'évaluation diagnostique liée au retard scolaire. Ensuite, à l'évaluation prédictive relative à la réussite scolaire. Piéron et Laugier (cités dans De Landsheere, 1980) ont entrepris une première recherche ayant pour but de vérifier la valeur pronostique des tests utilisés en orientation. Malheureusement, ils ont découvert très peu de concordances entre les examens donnés par les formateurs et les tests d'orientation. Ces chercheurs ont entrepris une autre dont l'analyse a conduit à la mise en lumière des divergences de notes entre correcteurs. Une vingtaine d'années plus tard, Reuchlin (cité dans Kikwike, 2017, p. 19) distinguait déjà la docimologie constructive, élaborant des procédures d'appréciation objective de la docimologie classique, et qui instruisait le procès des examens.

3.1.2. Définition de la docimologie

Comme l'indique ses termes dérivés du latin, la docimologie est « l'étude scientifique et systématique des examens, en particulier du système de notation et du comportement des examinateurs et des examinés » (De Landsheere, 1980, p. 13). Piéron (1921) précise qu'au-delà de l'étude systématique des examens, elle s'intéresse particulièrement aux modes de notation, aux variables interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs ainsi qu'aux facteurs subjectifs influençant les notes à attribuer aux productions. La docimologie s'occupe donc, de tous les problèmes relatifs à l'évaluation, aux évaluateurs et évalués. Elle insiste sur l'étude du comportement, sur celle du système de notation et de pondération, sur la façon de

préparer et de corriger un examen et, de façon général, sur ses techniques d'application (Kikwike, 2017, p. 20).

3.1.3. Importance de la docimologie

La raison d'être de la docimologie en éducation et en formation n'est plus à démontrer. Kikwike (2017, p. 97), pense d'une manière générale que « la docimologie revêt une importance de premier ordre dans la mesure où toute activité d'apprentissage ne peut être évaluée qu'en fonction des normes docimologiques ».

3.1.4. Disciplines connexes à la docimologie

Plusieurs disciplines sont associées à la docimologie, entre autres la docimastique, la doxologie, la psychologie de l'évaluation et l'auto-estimation.

3.1.4.1. Docimastique

C'est une discipline scientifique qui s'intéresse à la technique, à l'art, à la théorie de construction et d'application des examens. Sans respecter toutes les étapes, l'étude s'appesantit sur l'adéquation existant entre les objectifs opérationnels de formation et les tâches d'évaluation subséquentes. Cependant, il faut que ces tâches vérifient précisément les objectifs fixés. Dérivant du latin « dokimastikos » et signifiant « technique et art d'examen », la docimastique en un mot traduit la technique des examens (De Landsheere, 1980, p. 13). Ainsi, elle porte sur le système de correction, de notation et de pondération des examens. En docimastique, on s'interroge sur la meilleure technique à utiliser pour évaluer dans de bonnes conditions. C'est la jurisprudence scolaire portant principalement sur les types de tâches d'évaluation, l'espace prévu, la standardisation et la facilité de la cotation (Kikwike, 2017, p. 20). L'intérêt de l'étude du comportement de l'évaluateur et de l'évalué utilisant méthodes et techniques proposées par la docimastique aboutit à une « psychologie de l'évaluation » (Noizet & Caverni cités dans De Landsheere, 1980, p. 14).

3.1.4.2. Psychologie de l'évaluation

Vocabulaire inventé par Noizet et Caverni (1978), la psychologie de l'évaluation concerne l'étude expérimentale du comportement de l'évalué ou de l'évaluateur tant au niveau du processus que du produit. Du point de vue de correction, l'on voudrait savoir ce à quoi se réfère le correcteur et ce qu'il prend en compte pour accomplir cette tâche puisqu'il se retrouve en

situation d'interaction avec les producteurs l'amenant à adopter un comportement subjectif. Par néologisme, Caverni et ses collègues parlent de « docimononie » lorsque l'investigation docimologique dépasse le simple constat permettant un perfectionnement (tous cités dans Kikwike, 2017, p. 22).

3.1.4.3. Doxologie

Guillaumin (1968) appelle improprement la psychologie de l'évaluation « doxologie ». Terme dérivé du Grec « *doxos* » équivalent à « rôles ». Autrement dit, c'est l'étude systématique du rôle que joue l'évaluation dans l'éducation scolaire. Tandis que la docimologie s'occupe des aspects techniques, la doxologie s'intéresse aux aspects affectifs. Encore appelée « doxométrie », elle porte principalement sur :

Les effets stimulants ou inhibiteurs de certaines formes d'examens ; les réactions émotionnelles des apprenants, et de là les réactions intellectuelles du jugement du formateur ; les effets de l'opinion de celui-ci vis-à-vis des formés sur son enseignement et sur l'apprentissage scolaire ; l'étude du processus mis en jeu et les effets obtenus par l'autonotation, l'internotation, la notation d'équipe ou par l'absence de notation. (Kikwike, 2017, p. 21)

3.1.4.4. Auto-évaluation

Terme circonscrit par Leclercq (1987), qui l'attribue comme synonyme, l'auto-estimation, est à la fois un acte et une capacité. C'est l'acte par lequel on estime la qualité de la réponse de l'apprenant correcte ou incorrecte, peut être extériorisée ou non à une tâche d'évaluation. Ce qui reflète, sur ce point de vue, le degré de sa compétence bien souvent, partielle, nulle ou totale et qui peut s'exprimer soit en notes, en mots, en rapport, en probabilité, soit en degré de certitude. Il s'agit en fait du sujet qui passe le test et qui estime sa réponse. Les principes de base dans cette théorie sont :

La reconnaissance de l'existence partielle de la connaissance acceptant ses limites, son incompetence ; l'intérêt qu'il y a à se l'avouer, car si on sait qu'on ne sait pas, alors on peut entreprendre des actes, des comportements tendant à améliorer cette connaissance tachetée d'imperfections. (Kikwike, 2017, p. 22)

Les effets de ces différentes disciplines connexes à la docimologie sont remarquables sur le plan de l'apprentissage. Toutefois, ces nuances de vocabulaire restent l'apanage de groupes de spécialistes. Le mot docimologie a conquis le droit de cité et demeure pratiquement l'unique à être couramment utilisé (De Landsheere, 1980, p. 14).

3.1.5. Processus fondamentaux de la docimologie

On distingue principalement six processus fondamentaux de la docimologie, à savoir l'observation, la mesure, la notation, la cotation, l'évaluation pédagogique et la représentation des acteurs y impliqués. Cependant, en docimologie, le processus essentiel reste l'évaluation. D'où une attention particulière sur elle, tout en éclaircissant les autres processus susmentionnés (Kikwike, 2017).

3.1.5.1. Observation

Le processus d'observation inclut une attention volontaire et parfois intelligente en vue de recueillir des informations sur un objet. L'évaluation repose sur l'observation et obéit à un canevas détectant la présence ou l'absence des comportements recherchés tout en relevant ceux qui apparaissent inopinément (Kikwike, 2017, p. 23).

3.1.5.2. Mesure

En pédagogie, on parle de « mensuration », traduite en anglais par "*measure*" ou '*measurement*'. Le processus utilisant la mesure s'appelle la « psychométrie » dans le domaine psychologique et « pédométrie » dans le domaine pédagogique. Pour Guilford (cité dans De Landsheere, 1980, p. 16), mesurer revient à « assigner un nombre à un objet selon une règle logiquement acceptable ». Cela suppose le respect des principes de similarité entre les propriétés des objets et celles des systèmes de mesure (Kikwike, 2017, p. 23). Opposant mesure et évaluation, Taba (cité dans De Landsheere, 1980, p. 17) écrit :

Le processus de mesure est fondamentalement descriptif, car indique quantitativement à quel degré un trait est possédé ; la mesure en éducation est généralement concentrée sur des caractéristiques spécifiques, étroites, et bien définies ; l'évaluation dépend de la mesure, mais elle porte sur un profil large

de caractéristiques et de performances ; cependant, cette distinction essentielle n'est pas acceptable sans une réserve cruciale.

Taba (1962) suppose implicitement que toute évaluation passe par une quantification rigoureuse. Pourtant, loin d'être le cas, en particulier dans le domaine des attitudes et pour toutes les productions de grande complexité. Plusieurs comportements et œuvres humaines s'évaluent de la même façon (De Landsheere, 1980, p. 15). Essentiellement descriptive, la mesure est un processus permettant de faire quantifier statistiquement le degré de possession d'une qualité (Kikwike, 2017, p. 23). Il s'agit d'une quantification rigoureuse et, en tant que telle, la mesure s'opérationnalise à quatre échelles :

- ✓ l'échelle nominale où sont créées des dichotomies ou des trichotomies artificielles ou naturelles. Dans ce cas, la mesure sert essentiellement d'étiquette. Autrement dit, à nommer ou à identifier ;

- ✓ l'échelle ordinale où les objets sont classés ou rangés dans un ordre croissant ou décroissant, c'est-à-dire dans une mesure plus ou moins grande. On insiste sur le postulat selon lequel si $a > b$ et $b > c$ alors $a > c$. En pédagogie ou en psychologie, on utilise les mesures nominales et ordinales en vue de faciliter certains calculs statistiques, car les cotes attribuées aux apprenants ne sont pas en totalité objectives ;

- ✓ l'échelle d'intervalle ou à intervalles égaux dans laquelle les degrés sont toujours égaux, c'est-à-dire que la distance numérique correspond à celle empirique dans un phénomène réel continu. Elle se caractérise par le fait que le zéro (0) est conventionnel et arbitraire ;

- ✓ l'échelle des rapports ou échelle proportionnelle dont l'accès nécessite que le zéro soit absolu. Or, dans la pratique scolaire normale, l'ignorance d'un apprenant n'est pas et presque jamais totale, il en est de même que sa connaissance ne sera en aucun cas totale sur un objet. Ainsi, la connaissance du sujet sur un objet qui n'est ni nulle, ni totale, n'est que partielle. D'où la nécessité de mesurer son degré de possession (Kikwike, 2017, p. 24).

Pour ce qui est des examens dans l'enseignement technique et professionnelle au Cameroun, incluant la série des SES, lors du séminaire de formation organisé par le secrétariat à l'éducation de l'archidiocèse de Yaoundé (SEDY, 25 et 26 août 2022) sur le renforcement des capacités en pratiques d'évaluation et d'examen, l'Inspection régionale de pédagogie pour le centre propose dans le tableau 3.1 des capacités cognitives à mesurer selon le type et le niveau d'examen.

Tableau 3.1*Capacités cognitives à mesurer selon le type et le niveau d'examen*

Examens	Capacités à mesurer	Observations
-Certificat d'aptitude professionnelle	-La connaissance -La compréhension -L'application	Éviter toute mesure de capacités cognitives relevant de l'analyse aboutissant à des tâches d'évaluation
-Brevet des études du premier cycle	-La psychomotricité (aspects typographiques)	au-dessus du niveau des candidats et du domaine affectif (qui est superflu)
Probatoire	-La connaissance -La compréhension -L'application -L'analyse -La psychomotricité (typographie, représentation / exploitation des graphiques, figures et tableaux)	S'appesantir sur l'application, l'analyse et la psychomotricité. Solliciter davantage la mobilisation d'un ensemble de connaissances et d'habiletés en vue de susciter une réflexion nouvelle, cohérente et originale
-Brevet des techniciens -Baccalauréat technique et professionnel	-La connaissance -La compréhension -L'application -L'analyse -La synthèse -L'évaluation	En plus de cette mobilisation des capacités cognitives inférieures, solliciter davantage chez l'évalué, sa prise d'initiative, son esprit critique et de jugement de valeur se fondant sur le transfert des ressources et procédures bien intégrées en apprentissage

Source : adapté de la DRES-CE (2016)

3.1.5.3. Notation

Par terme note, on entend une appréciation synthétique traduisant l'évaluation d'une performance. Ainsi, « noter » revient à attribuer, selon un barème fixé, une appréciation synthétique, objective ou subjective. Pour Leclercq (cité dans Kikwike, 2017, p. 24), la notation se fait en lettres et par les mots, par opposition à la cotation qui se fait par les chiffres ou par les nombres. Ce sont tous des processus descriptifs. Dans le premier cas, on parlera de la « psycholexie ». Tout en différenciant la note vraie ou le score vrai de la note brute reflétant parfaitement et indiscutablement la valeur d'une production, la note est, cependant chargée de tout problème de subjectivité (Kikwike, 2017, p. 25). Bien que dans le langage pédagogique courant, Robert, ne fasse pas de différence entre « noter et coter » lorsqu'il définit le verbe « noter » comme « apprécier par une observation par une note chiffrée », De Landsheere (1980) pense qu'une distinction nette entre ces deux termes rendrait un grand service à l'éducation :

Par score, nous désignons les résultats objectifs obtenus à un test ou à toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points, selon les règles fixes ; et par note, une appréciation synthétique traduisant l'évaluation d'une performance dans le domaine de l'éducation. (De Landsheere, 1980, p. 17)

Cependant, les docimologistes utilisent les deux expressions, mais reprécisent un certain nombre de principes vis-à-vis du notateur. Noter en positif indique qu'un score ou une note est attribuée par comptage de points. Et noter en négatif, c'est donner le score par diction de points lorsqu'il est difficile de considérer tous les aspects comme en dissertation économique. La notation est une forme possible de l'évaluation, mais une quantification coûteuse est difficile à réaliser dans les domaines d'attitude ainsi que pour toutes les productions de grande complexité. Raison pour laquelle, on préfère une appréciation synthétique nommée notation pouvant être soit ordinale, soit nominale (Kikwike, 2017, p. 25 ; De Landsheere, 1980, p. 18).

Outre ce qui précède, Malika (2003, p. 3) relève que les représentations traditionnelles des apprenants et des formateurs sur l'évaluation tournent autour de l'association et la confusion du concept de notation à celui d'évaluation.

3.1.5.4. Cotation

« Coter », revient à attribuer une cote, c'est-à-dire un chiffre. En pédométrie, la cotation est une mesure au sens strict restant plus restrictive que la notation. Mais à l'intérieur de la cotation, il est essentiel de connaître si les mesures ou cotes sont issues d'une échelle métrique à zéro absolu ou non. Kikwike (2017) en distingue cinq systèmes :

- ✓ système basé sur des échelles de cotation d'échelle ;
- ✓ système de cotation par lettres où le pourcentage obtenu par l'évalué se fait par lettres.

Le groupe de candidats à l'examen est divisé en 5 parties allant du groupe le plus fort (A) à celui le plus faible (E), en passant par les sous-groupes intermédiaires B, C et D. C'est également le cas du système LMD ;

- ✓ système de cotation binaire dichotomique fondé sur le principe du tout ou rien. Ce type de cotation est surtout utilisé dans les tâches d'évaluation à choix multiples (TCM ou communément appelées QCM dans le langage courant où l'on a une seule réponse) ou dans les tâches à solution générale implicite. Tel est aussi le cas des tâches alternatives ;

✓ système de cotation multiple ou fractionnée où le poids est défini en fonction du nombre d'étapes de la procédure exigée par, et dans la réponse. Elle est dite pondérée ou fractionnée parce que la cote composite de chaque tâche est fractionnée en autant de valeurs qu'il y a d'éléments de réponse à fournir. Ce système est surtout utilisé dans le type de tâches d'évaluation à développement ou à complétion, dans la TCM de type rénové et dans les tâches d'évaluation à développement d'essai comme la dissertation économique en SES ;

✓ système de cotation avec degré ou indice de certitude où l'apprenant est amené à choisir un degré de certitude traduisant la confiance qu'il accorde à sa réponse d'être jugée correcte. La cotation s'appuie sur un tarif de conséquence de type récompense-punition. Le sujet est récompensé lorsqu'il choisit un degré élevé après avoir réussi, et est pénalisé lorsqu'il choisit un degré élevé alors qu'il a échoué. Ce système est très formatif et informatif. Sur ce dernier plan, il permet de déterminer quatre indices (acuité, cohérence, centration et réalisme) renseignant sur la qualité et le réalisme des auto-estimations des candidats. Ce système réduit la tricherie et les réponses au hasard. De plus, les omissions sont souvent évitées. Il s'applique à toutes les tâches d'évaluation ouvertes ou fermées, tout en tenant compte de la théorie de décision (Kikwike, 2017, pp. 26-29).

3.1.5.5. Évaluation

Sans toutefois revenir sur la distinction entre mesure et évaluation, en plus de l'objectivité, trois qualités métrologiques évoquent l'idée de jugement et conduisent à prendre des décisions pédagogiques efficaces. Il s'agit de la fidélité, de la validité et de l'étalonnage. L'évaluation reste essentiellement une activité de comparaison et, de ce fait, suppose une confrontation entre une information et un critère entendu comme point de repère, de référence, de comparaison ou d'assurance. Ainsi, elle consiste à apprécier, à critiquer, à juger et à décider en fonction des critères bien précis (Kikwike, 2017, p. 28 ; De Landsheere, 1980, p. 18).

De façon globale, on distingue quatre grands groupes de critères d'évaluation. D'abord, les critères internes permettant de partir d'un jugement à l'intérieur d'un objet social à apprécier en termes d'évidence, d'authenticité, de cohérence interne, de logique, de rigueur. Bref, il s'agit des critères facilitant la détection du sophisme dans une production. Ensuite, les critères externes relatifs à l'utilité, l'efficacité et l'économie de la production où on insiste sur l'adéquation ou la cohérence entre les moyens mis en scène et les objectifs à atteindre, puisque, les critères objectifs ne dépendent pas de l'examineur. Enfin, les critères subjectifs se référant à l'expérience de l'examineur ou de l'expert en la matière portant le jugement (Kikwike, 2017, p. 29).

L'évaluation incluant et prolongeant les autres processus fondamentaux reste le processus central de la docimologie. Elle obéit à une démarche particulière portant sur une multitude d'objets. La docimologie, quant-à elle, apparaît comme une discipline scientifique ayant pour objet spécifique les examens (Roegiers, 2004, p. 55). Et Kikwike (2017, p. 20) nous rappelle, qu'elle reste une discipline scientifique s'occupant à la fois de tous les problèmes concernant l'évaluation elle-même, les évaluateurs et les évalués. D'où sa place centrale dans les pratiques docimologiques que certains traduisent, selon les interprétations individualisées, par pratiques d'évaluation.

3.1.5.6. Représentations des acteurs concernés par l'évaluation

En permanence, l'évaluation intègre aussi bien l'action individuelle que les interactions sociales. Une sociologie de l'évaluation ne pourrait donc se circonscrire à l'exploration d'un champ plus ou moins autonome de la pratique sociale. Bien au contraire, il est question d'examiner de manière transversale, l'ensemble des pratiques et rapports sociaux et d'identifier tout ce qui relève de l'évaluation, pour en dégager un certain nombre de mécanismes et régularités. Évaluer, revient à développer et à négocier des représentations, car les valeurs, les normes et les jugements sont enracinés plutôt dans les esprits et non dans les objets (Perrenoud, 1989, pp. 19-31).

Sans exclure l'intérêt d'affirmation de l'objectivité par l'évaluateur et de subjectivité par l'évalué, surtout lorsqu'elle n'est pas en sa faveur, la tâche du sociologue de l'évaluation sera plutôt d'une part, d'examiner l'évaluation à la fois comme pratique et, d'autre part, comme représentation tout en rappelant que les normes et jugements restent des enjeux conflictuels. Parmi les informations pertinentes à sélectionner pour la prise de décision en matière d'évaluation des acquis, les représentations des acteurs sont très essentielles dans n'importe quel type d'évaluation. Plus loin, Roegiers (2004) propose de compléter un recueil d'informations à celui des représentations avant toute prise de décision (Roegiers, 2004, p. 51). Les acteurs concernés sont, entre autres l'apprenant lui-même, ses pairs, ses parents, ses formateurs, etc. (Roegiers, 2004, p. 69). Somme toute, plusieurs représentations servent au processus d'évaluation (Mvessomba, 2012, p. 64). Beauvois et Joule (cités dans Mvessomba, 2012, p. 64), ont dans ce sens montré que les représentations que le sujet se fait des objets sociaux ne renvoient pas tant à une description objective desdits objets qu'aux situations sociales dans lesquelles les individus sont amenés à les évaluer, et où les représentations qu'ils se font d'eux sont tributaires de ce qui est attendu d'eux dans une telle situation. Dans cette perspective, Savard (2003, p. 6) pense que les croyances et attitudes en ce qui concerne l'évaluation des

acquis sont les principaux fondements des pratiques des individus. Il poursuit en confirmant que, ce sont même ces croyances qui les fondent.

3.2. Évaluation pédagogique

Bien qu'intervenant dans toute activité humaine, dans le cadre de cette étude, un accent particulier a été mis sur l'évaluation relative à l'éducation et à l'ingénierie de la formation.

3.2.1. Brève historique de l'évaluation

Le terme évaluation émerge avec Katell (1890) qui la considère comme une épreuve mentale. La première recherche en évaluation est réalisée par Binet et Simon (1905) dans le domaine de l'intelligence et retard scolaire. Une autre étude est effectuée par Piéron (1905) dans le domaine docimologique (tous cités dans Kikwike, 2017, p. 33). Pratique mentionnée dans la littérature pédagogique francophone vers 1960, le terme générique d'évaluation devient à la limite des années 1970, l'un des concepts les plus en vue dans le langage courant des sciences de l'éducation (MINEDUC, 2003, p. 2).

3.2.2. Définition de l'évaluation

La définition du concept plurisémiotique qu'est l'évaluation est tributaire des auteurs et domaines abordés. Éthimologiquement, l'évaluation dérive du verbe évaluer, lequel à son tour vient du terme latin « ex-valuere ». Autrement dit, extraire la valeur de ou plutôt faire ressortir la valeur de. Roegiers (2004) pense que parmi toutes les définitions qui lui sont attribuées, celle de De Ketele (1989) reste encore l'une des plus opérationnelles et des plus complètes de l'heure :

Évaluer signifie, recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision (De Ketele cité dans Roegiers, 2004, p. 44).

De Ketele (1989) poursuit en précisant que l'évaluation est un jugement de valeur du processus de formation. Elle ne peut en aucun cas se réaliser sans critères et sans objet à évaluer adéquatement à l'objectif fixé (Kikwike, 2017, p. 31). Dans le système de cotation, évaluer sous-entend mesurer, en d'autres termes, assigner des nombres aux objets suivant des règles bien précises (Kikwike, 2017, p. 31).

3.2.3. Raison d'être de l'évaluation en éducation

En éducation comme en formation, l'importance de l'évaluation n'est plus à démontrer et, pour plusieurs raisons.

Kibambe (cité dans Kikwike, 2017), recommande aux formateurs d'évaluer les connaissances pour qu'ils arrivent à motiver les formés et mieux orienter leurs apprentissages. Pour le formateur, l'auto-évaluation est une passerelle obligée pour l'amélioration sur le plan pratique. Ainsi, tous les docimologues sont unanimes que la réussite des apprenants est également celle du formateur. Sur le plan pédagogique, l'évaluation permet de savoir si la démarche a été fructueuse ou non. Autrement dit, elle fournit aux enseignants une idée sur la qualité des méthodes et techniques employées lors de différentes activités d'acquisition voire d'évaluation. Au niveau des formés, l'évaluation permet de les catégoriser en termes de degrés de maîtrise ou de difficultés d'apprentissage. Elle reste ainsi une étape décisive, car les modalités d'apprentissage sont conditionnées par le type d'évaluation qui leur est soumis (Cade, 2017, p. 4). Pour les autorités scolaires, elle permet d'apprécier le personnel et les curricula, de déterminer les décisions à prendre vis-à-vis des méthodes, filières d'orientation parmi celles existantes, et même à créer au sein de l'institution de formation en lien avec les besoins de la société. Pour le pouvoir organisateur, l'évaluation en fin de cycle lui permet de quantifier le niveau atteint par les sujets en tenant compte de la finalité. Cela lui procure une idée sur la formation de ces derniers au cours de différentes années. Quant aux parents, l'évaluation leur fournit des informations sur la capacité de leurs enfants d'une part, et sur le travail des encadreurs et le fonctionnement de l'école d'autre part. Ces parents accueillent l'information sur l'aide à apporter à leurs enfants en cas de difficultés ou d'insuffisances et c'est d'ailleurs à travers ce processus que ces derniers se font des idées sur l'avenir de leurs progénitures (Kikwike, 2017, pp. 34-36).

3.2.4. Domaines d'application de l'évaluation en éducation

Au regard du rôle de lampe éclairante de toute activité humaine (Kikwike, 2017, p. 35), l'évaluation s'applique dans les activités et pratiques quotidiennes (Morissette, 2009). Elle se réalise dans plusieurs champs pour ce qui est de ce contexte, dans les systèmes d'organisation, les curricula et manuels de formation, les activités d'enseignement / apprentissage, etc.

3.2.4.1. Évaluation des systèmes d'organisation

De manière générale, l'évaluation des systèmes d'organisation permet d'apprécier le personnel, le niveau de réalisation des projets, l'atteinte des résultats (PADESCE, 2023).

3.2.4.2. Évaluation des systèmes éducatifs

Elle facilite une analyse critique du système éducatif tel qu'il fonctionne. Elle peut identifier les buts et les ressources disponibles. Le but fondamental restant pour Salamin (cité dans Kikwike, 2017, p. 32), est d'accroître le rendement scolaire grâce à une coordination intégrée des objectifs généraux et spécifiques de l'enseignement ainsi que des moyens pour les atteindre.

3.2.4.3. Évaluation des curricula de formation

Dans le processus de développement des curricula, l'évaluation couvre plusieurs aspects. Globalement, il faut examiner dans quelle mesure ces curricula cadrent non seulement avec les objectifs généraux ou politiques, mais aussi avec les objectifs spécifiques de formation. Pour y parvenir, il est nécessaire de mesurer les apprentissages et les comparer avec les objectifs identifiés préalablement du processus de développement du curriculum, en vue de prendre certaines décisions d'orientation et / ou d'amélioration. À cet effet, plusieurs tâches d'évaluation sont identifiées par les experts du domaine. Gagne et al. (cités dans Tambo, 2012, p. 153) les classifient en cinq catégories : *“materials evaluation, processus evaluation, learner reactions, learner achievement and instructional consequences”*.

3.2.4.4. Évaluation des manuels scolaires

Cette évaluation examine dans quelle mesure les manuels de formation ou d'apprentissage cadrent avec les curricula élaborés en lumière des objectifs généraux et spécifiques. De manière générale, il s'agit d'évaluer les différentes fonctions que vise un manuel scolaire. Il s'agit de la fonction de transmission de connaissances, de celles de consolidation des capacités et des compétences, de consolidation des acquis, d'évaluation des acquis, d'aide à l'intégration

des acquis, de référence, et celle d'éducation socioculturelle (Gérard & Roegiers cités dans Roegiers, 2003, p. 260).

3.2.4.5. Évaluation pédagogique

Toute activité pédagogique repose sur quatre piliers fondamentaux : la planification, l'apprentissage, l'observation et l'évaluation. Selon Richard (2004), la planification consiste à mettre en synergie les moyens nécessaires et la mobilisation des acteurs impliqués dans l'activité. D'une part, cette dernière permet de maîtriser à la fois la discipline et le contexte d'enseignement et, d'autre part de prévoir les résultats d'apprentissage, les activités et tâches d'apprentissage ainsi que celles d'évaluation soumises aux apprenants. Enfin, il convient de planifier la séquence et le regroupement des résultats d'apprentissage présentés aux apprenants. Quant à l'apprentissage et l'observation, le premier se réfère aux activités à but didactique déterminant à la fois l'objet, la stratégie et le niveau des apprentissages. L'observation renvoie plutôt à l'activité permettant au formateur d'en apprécier le déroulement et d'identifier les difficultés éventuelles rencontrées par les formés. Le dernier pilier qu'est l'évaluation constitue l'activité par laquelle les effets d'apprentissage sont constatés (Martel et al., 2010). Ainsi, l'évaluation pédagogique occupe une place de choix dans le processus de formation (tous cités dans Keusom, 2010, p. 9).

L'évaluation est dite pédagogique, si et seulement si, elle examine les effets de l'action pédagogique d'un formateur. Dans ce sens, elle reflète le niveau et la qualité de performance réalisée par les apprenants du fait de l'action du formateur vis-à-vis du niveau souhaité. De cette manière, l'évaluation pédagogique consiste d'une part, à mesurer le résultat direct de l'enseignement, les experts parlent de l'évaluation des enseignements et, d'autre part, à apprécier la qualité et la quantité d'acquisitions réalisées par le formé, ils parlent de l'évaluation des acquis d'apprentissage. Cependant, l'évaluation pédagogique reste une appréciation consciente et analytique de l'apprentissage dans la perspective de son amélioration. La valeur de l'évaluation se juge en fonction des renseignements qu'elle fournit sur le processus d'apprentissage, en vue d'aider les apprenants et permettre aux formateurs de modifier réciproquement leurs comportements (Kikwike, 2017, p. 32). Pour Salamin (cité dans Kikwike, 2017, p. 32), l'évaluation est une étape de l'action didactique permettant d'améliorer, d'orienter et de contrôler le processus de formation et le comportement de l'apprenant, dans la prestation de sa maîtrise des objectifs d'apprentissage. L'évaluation apparaît donc nécessaire, car constitue à apprécier, à critiquer, à juger et à décider. Elle se répercute avec les avis, les

conseils, les suggestions sur l'acte pédagogique lui-même, sur les méthodes et matériels à utiliser et sur les objectifs poursuivis (Kikwike, 2017, p. 33).

Si l'étude s'intéresse particulièrement au dernier des quatre piliers de l'évaluation pédagogique qu'est l'évaluation des acquis d'apprentissage, qu'est-ce que le formateur évalue chez les apprenants ? Comment procède-t-il ? Et par quels moyens ?

D'où l'attention particulière de l'étude sur l'évaluation des acquis d'apprentissage.

3.3. Particularités de l'évaluation des acquis d'apprentissage

Pour le Cadre européen de certification pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2008), un acquis d'apprentissage est un énoncé de ce que le formé sait, comprend et est à mesure de réaliser à la fin d'un processus de formation incluant les savoirs, les aptitudes ou les compétences. Ces acquis peuvent être évalués en termes de performances et de compétences (Roegiers, 2004, p. 45). Évaluer les acquis d'apprentissage, c'est évaluer un ensemble de ressources que Roegiers (2004, p. 355) désigne par un « ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs d'expérience, etc., que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation ». Ces ressources sont dites internes à celui qui développe la compétence. Par ailleurs, l'étude en distingue d'autres dites externes et nécessaires aussi à l'exercice de la compétence, par exemple, le matériel d'apprentissage ou d'évaluation.

3.3.1. Typologie des acquis d'apprentissage

Dans le contexte de l'APC, ces différentes ressources sont intégrées pour exercer une compétence précise entendue comme acquis principal d'apprentissage.

3.3.1.1. Savoirs

Le savoir se confond au contenu et / ou à la connaissance. Il constitue une des catégories de ressources que le sujet mobilise pour résoudre une situation-problème. Un savoir s'exprime par un substantif (Roegiers 2004, p. 355). Pour le MINEDUB et al. (2012, p. 6), « c'est l'ensemble des connaissances théoriques ». Autrement dit, le savoir est un tout cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité. Il se confond donc à la connaissance qui demeure une information mémorisée depuis un certain temps. En somme, le savoir, de manière générale, est un ensemble d'informations liées aux tâches, aux situations, aux circonstances et aux événements d'une action pédagogique pour ce qui est de cette étude.

3.3.1.2. Savoir-faire

Un savoir-faire est l'exercice d'une activité sur un savoir-savant ou sur un contenu. Les savoir-faire constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation (Roegiers, 2004, p. 355). Ce concept désigne les connaissances procédurales qu'un acteur doit appliquer dans une situation-problème. Raynal et al. (1997) les appréhendent comme connaissances procédurales. Autrement dit, les savoir-comment, en sens inverse des savoir-que, demeurant des connaissances déclaratives. Cependant, il serait essentiel de ne pas confondre savoir-faire et capacité. Cette dernière étant spécifiée par Meirieu (1990, p. 191), comme une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans divers champs de connaissances. Souvent utilisée comme savoir-faire, aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en place de contenus ». La compétence ne se réduit donc pas à un corpus de connaissances ou à une liste de capacités abstraites. En associant cette capacité à une famille de situations et à une mobilisation efficace des ressources, Perrenoud (1999, p. 16) l'appréhende comme étant une capacité d'action efficace face à une famille de situations-problèmes, grâce à une disposition de connaissances nécessaires et de capacité de mobilisation appropriée permettant d'identifier et de résoudre les problèmes de vie.

La capacité fait appel à la fois aux connaissances procédurales et aux stratégies. À l'opposé, MINEDUB et al. (2012, p. 6) affirment qu'un savoir-faire est une mise sur pied d'un savoir et d'une habileté pratique maîtrisée dans une réalisation spécifique. Une habileté est une capacité à utiliser un savoir-faire qu'un acteur est supposé posséder dans son répertoire cognitif et de générer sur place une réponse qu'il n'a jamais mémorisée. En d'autres termes, c'est la capacité de générer une réponse non apprise par cœur. Ainsi, « une compétence est une intégration des habiletés, des connaissances et des capacités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique » (Tardif, 2006). Par ailleurs, l'étude distingue deux types d'habileté : les habiletés simples constituant un rappel de connaissances et leur utilisation sur demande et celles qui sont complexes s'exprimant à travers une mobilisation de plusieurs ressources.

3.3.1.3. Savoir-agir

La compétence, en plus de cet ensemble de savoirs et savoir-faire de différents types à mobiliser, à combiner et à transposer, sous-entend un savoir-agir dans une situation scolaire complexe en vue d'une finalité, savoir-mobiliser. Le savoir-agir est à la fois : « exploratoire », car dans toute situation, il faut non seulement rechercher les ressources appropriées, mais aussi les combiner de manière particulière ; « contextualisé », car c'est le contexte de la situation qui conditionne la mobilisation et la combinaison desdites ressources ; « complexe », car il

nécessite la construction des représentations ad hoc de la situation, le choix des ressources adéquates à son action, les combiner de manière à atteindre efficacement le but imposé par le contexte (Onana, 2019). Le savoir-agir inclut donc la notion de stratégie, entendue comme un ensemble de procédures utilisées pour aborder une tâche ; le contexte d'étude et non d'exercices répétitifs ; un effort de recherche intense en vue de déterminer le savoir-faire adéquat ; une situation de compétence, car la stratégie est la capacité d'évoquer de manière autonome ce dont l'évalué a besoin représentant le fondement même de la notion de compétence ; la stratégie se caractérise par des moyens mnémotechniques des activités accessibles à la conscience de façon intentionnelle ou délibérée. Vis-à-vis de toutes ces caractéristiques du savoir-agir, la compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (Ministère de l'éducation nationale du Québec, 2003, p. 4).

Dans le même sens, la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation efficace d'une variété de ressources internes et externes dans une famille de situation » (Tardif, 2006, p. 22). Pour MELS (2011, p. 3), elle demeure « le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser permettant de réaliser adéquatement les tâches se fondant sur un ensemble organisé de savoirs ».

3.3.1.4. Savoir-être

Un savoir-être est une attitude passée dans l'habituel de l'apprenant. Les savoir-être constituent des catégories de ressources dont le sujet mobilise pour résoudre une situation (Roegiers, 2004, p. 355). Legendre (1993, p. 112) entend par attitude, « un état d'esprit, une disposition intérieure acquise d'un individu vis à vis de lui-même ou de tout élément de son environnement l'incitant à une manière d'être ou d'agir favorablement ou défavorablement ». Dans ce sens, « le savoir-être est un ensemble de comportements et d'attitudes attendus dans une situation donnée » (MINEDUB et al., 2012, p. 6). Au regard de la définition développée en psychologie sociale dans les années 60, l'attitude a trois composantes. Une composante cognitive rassemblant l'ensemble des informations sur l'objet d'attitude en même temps que les croyances en rapport avec cet objet, et la crédibilité allouée à ces croyances et informations. Une composante affective exprimant l'émotion et le sentiment induit par la présence réelle ou évoquée de l'objet et, qui est à l'origine de l'évaluation positive ou négative. Et une composante comportementale constituée des intentions d'actions éveillées par l'objet, le souvenir des comportements passés et l'espoir de réalisation des comportements futurs (Tambo, 2012, p. 201). Dans son annexe 5, Roegiers (2011) distingue trois types de savoir-être. D'abord un

« savoir-faire de type méthodologique, passé dans l'habituel ». Autrement dit, les savoir-faire procéduraux à dominance cognitive permettant d'améliorer l'efficacité d'un apprentissage. Ensuite, un « geste, comportement ayant un caractère systématique », constituant les savoir-faire socio-affectifs. Et enfin, un « savoir-vivre en société, reflet de valeurs ».

3.3.1.5. Compétence

La Charte des programmes de 1992, dans le prolongement de la loi d'orientation de 1989 de Lionel Jospin, souligne que ce concept découle de la formation professionnelle que le système éducatif s'est accaparé depuis les années 1990. Cependant, dans le système éducatif, elle reste une notion difficile à définir, car reconnue comme capacité dans un domaine précis (Tardif, 2006). Le Socle national de compétence du Cameroun (SNC) précise qu'elle est fondée sur les résultats et se manifeste par des actions observables ayant recours à la mobilisation des connaissances, des savoir-faire et des comportements (MINEDUB et al., 2012, p. 6). Ainsi, tout acte de l'enseignement doit prendre en compte les valeurs éducatives à caractères cognitifs, psychomoteurs et moraux (Scallon, 2004).

Une compétence se définit donc comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations » (Roegiers, 2000). Tardif (2006) la définit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Au regard de toutes ces définitions de la littérature éducative officielle et de la sphère savante (Tardif au Québec, Boterf et Rey en Belgique, Perrenoud en Suisse, tous cités dans Zanten, 2008, p. 606), aucune d'entre elles ne change pas le fond de la notion de compétence. Pour Bipoupout et al. (2008, p. 57), l'action en situation, l'idée d'une variété de ressources et d'une mobilisation efficace des ressources cognitives nécessaires pour agir, demeure dans l'expression d'une compétence.

Le concept de compétence se caractérise ainsi par trois principes. « Elle se construit ». Autrement dit, ne s'enseigne pas, se structure, s'enrichit de l'acquisition de connaissances et d'attitudes sélectionnées en vue de répondre aux besoins d'apprentissage des apprenants. Anderson (1996) spécifie que la construction d'une compétence se réalise progressivement tout au long du parcours de l'apprenant. « Elle est évolutive », c'est-à-dire qu'elle n'est jamais achevée, elle se développe pas à pas, s'établit dans le temps, se fonde sur une complexité croissante (Thorndike, 1922), et constitue une cible d'apprentissage à plusieurs reprises

(Bruner, 1960). « La compétence est contextualisée », en d'autres termes, le formateur-évaluateur doit identifier parmi toutes ces situations, celles tournant autour des centres d'intérêt d'apprentissage, qui sont ciblées comme leurs zones de transférabilité, qui reçoivent un traitement superficiel ou global et, qui sont ignorées (tous cités dans Onana, 2019).

Pour Tardif (2006, pp. 32-34) non seulement la sélection desdites situations contraint la mobilisation et la combinaison des ressources, mais aussi celle-ci aide les sujets à donner du sens à leurs apprentissages. « La compétence est adaptative », car provient du terme juridique latin « *competere* » se traduisant par, « s'adapter à ». Dans ce sens, elle aide le formé à « s'adapter à de nouvelles situations en y associant de nouvelles ressources internes et externes tout en donnant lieu à des combinaisons inédites et à des configurations inusitées (Tardif, 2006, p. 35). « La compétence est régulière et reproductible », c'est-à-dire que l'apprenant ou l'évalué doit être capable de reproduire une compétence déjà intégrée dans son système de façon régulière face à des situations multiples et variées de son rayon opératoire (Rey, 2011, p. 4). « La compétence n'est pas une performance ». Autrement dit, pour Legendre (1993, p. 977), « le rapport entre l'accomplissement réel, à savoir les résultats obtenus, avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence au regard d'attentes fixées et de résultats projetés ». La notion de performance est donc combinatoire à celle de résultat, mais sans se réduire à celui-ci, ni à une capacité décontextualisée et, ni à un ensemble de savoirs. Selon Perrenoud (2011, p. 46), « la compétence n'est pas directement observable. C'est la condition de performance qui la rend possible, non aléatoire, prévisible. Elle est d'une manière ou d'une autre une promesse de performance ». Rufin (2004) pense qu'elle se construit et s'évalue qu'à travers la réalisation de tâches et des effets qui en découlent.

Pour Legendre (2007), la compétence ne se donne jamais à appréhender directement, elle est inséparable de l'activité, de la singularité du sujet et du contexte dans lequel elle s'exerce. Elle se développe de manière combinatoire et dynamique, constructive et évolutive, et s'exprime à une triple dimension : métacognitive, individuelle et collective.

La performance dépend ainsi de l'organisation cognitive du sujet et ne devient compétence que lorsqu'elle fait l'objet d'un jugement social orienté sur l'observation de sa performance. Autrement dit, lorsque le sujet respecte les conditions d'efficacité, de reproductibilité et de régularité de ladite performance. Cette dernière s'appréhende également comme un concept générique décrivant une variété d'outils alternatifs d'évaluation des acquis. Il s'agit des situations de performance permettant de mesurer chez le sujet, des opérations intellectuelles complexes (Shepard, 2000), l'engageant dans l'accomplissement de tâches réalistes issues

d'environnements extrascolaires (Wiggins, 1989), lui offrant également une certaine souplesse dans l'éventail des réponses plausibles (Nicholson, 2000). Pour O'Neill et Abedi (1996), elle s'apprécie par l'intermédiaire du jugement humain au biais d'échelles d'appréciation (tous cités dans Onana, 2019).

3.3.2. Valeurs fondamentales de l'évaluation des acquis d'apprentissage

Sous l'impulsion de Derouet (1992), Zanten (2008, pp. 234-238) souligne trois valeurs fondamentales de l'évaluation des acquis d'apprentissage : « la justice, l'égalité et l'équité ». La justice suppose que l'évaluation des acquis doit se réaliser dans le strict respect des textes, lois et règlements régissant un système éducatif. Cependant, une évaluation juste intègre l'équité et l'égalité. L'équité sous-entend que les apprenants ont les mêmes chances égales de démontrer leurs acquis. Autrement dit, l'équité nécessite un traitement égalitaire de tous les évalués, même comme celui-ci ne garantit pas un traitement équitable. L'équité sous-entend que l'évaluateur tienne compte des caractéristiques individuelles des sujets et des productions. L'apprenant est très attaché à la justice sociale, et spécifiquement au principe de l'égalité de tous vis-à-vis des règles (Ndzino, 1979).

3.3.3. Concepts voisins à l'évaluation des acquis d'apprentissage

En fonction du type, des objectifs, de la fonction, du but poursuivi, de la méthode et des techniques entreprises, l'évaluation peut prendre plusieurs appellations dont le contexte éclairera toujours les formateurs. Il s'agit de l'examen proprement dit (examen et concours) et, plus généralement, toute procédure pédagogique ayant une mesure ou une évaluation des acquis d'apprentissage à l'instar des interrogations, des devoirs surveillés, des contrôles continus (CC) et des évaluations séquentielles (Onana, 2023a, p. 102). Dans cette section, le rôle, la fonction et le domaine de chaque concept lié à l'évaluation des acquis sont présentés.

Examen

Le terme examen se présente sous deux formes dépendamment des types de tâches d'évaluation et de modalités de réponse. Il s'agit des formes écrite et orale. L'examen écrit est celui qui se déroule à note ouverte ou fermée selon qu'il s'agisse d'évaluer la maîtrise d'un contenu d'apprentissage au bout d'une période ou d'un programme d'étude. L'examen oral vise, selon Piéron (1970), à jauger la personnalité tout entière. Autrement dit, la maîtrise

du sujet sur tous les plans. Il est riche, car fournit un *feedback* profond entre le formateur et l'apprenant dans un processus de formation (Kikwike, 2017, p. 58).

Dans la mesure où le formateur est l'émetteur et le formé, le récepteur, et selon la qualité des examinateurs, l'étude distingue deux types d'examen. L'examen « interne » construit et coté par l'examineur-formateur et subi par les apprenants ayant reçu cette formation en situation de classe ou dans une institution donnée. Au sens large, c'est un examen organisé indépendamment des autres écoles. Le deuxième examen est dit « externe » désignant les épreuves organisées et cotées par des jurys indépendants des institutions de formation à l'échelon local, régional voire national ou international. L'examen externe constitue un moyen de contrôle pour le formateur en termes de *feedback* (Kikwike 2017, p. 59 ; De Landsheere 1980, p. 60). Keusom (2010, p. 19) inclut dans cette même catégorie d'examen externe, toutes les évaluations pratiquées par les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation même si ces derniers sont à l'intérieur d'une même institution.

Concours

Le concours est une épreuve où le nombre de places à pourvoir est limité, tandis que les candidats sont exponentiellement plus nombreux dans la plupart des cas. Du point de vue du contenu, le concours se réfère généralement à la culture générale et aux capacités individuelles du candidat. Il diffère de l'examen en ce sens que dans ce dernier, l'admission est déterminée par une note que le candidat doit atteindre ou dépasser pour sa réussite (Kikwike, 2017, p. 59). La présence de la menace, du danger, celui du refus est dans les deux cas, indéniable. Les examens marquent donc les fins des étapes de formation et les concours ouvrent les portes aux élus (De Landsheere, 1980, p. 15).

Évaluation séquentielle

C'est celle qui survient généralement à la sixième semaine d'apprentissage (Roegiers, 2004). Elle relève de l'évaluation sommative intermédiaire traduite dans l'APC par évaluation formative, dans la mesure où elle sanctionne les apprentissages de cinq semaines.

Interrogation

C'est une épreuve périodique portant essentiellement sur une partie de la discipline, permettant au formateur de s'amender et d'avoir une idée réelle du niveau de chaque apprenant. Elle peut être orale ou écrite et relève du domaine de l'évaluation formative (Kikwike, 2017, p. 58).

Contrôle

Le contrôle est la mesure des écarts entre les résultats, les démarches et une norme extérieure établie d'avance. Il est monoréférentiel et sous-entend un avant et un après. Il est également régi par des critères de conformité, de logique et de cohérence. Il vérifie pour valider ou rejeter, corriger ou sanctionner. Les démarches ne sont pas annoncées et l'apprenant n'y participe pas. En revanche, l'évaluation est pluriréférentielle, inclut et va au-delà du contrôle. Dans l'évaluation, le qualitatif prime sur le quantitatif. En plus du contrôle analytique, l'évaluation est conçue comme un processus intervenant dans un système ouvert en évolution, en vue d'éclaircir le fonctionnement. Les référentiels s'élaborent dans le processus d'évaluation et l'évalué y prend part, tandis que le contrôle revêt un caractère statique, l'évaluation dispose davantage d'un caractère dynamique (Onana, 2019, p. 24).

Devoir surveillé ou interrogation de contrôle

Le devoir est toute tâche ou travail écrit que l'apprenant doit exécuter comme suite et, comme application d'une leçon dirigée par le formateur, mais qui doit être exécuté soit à domicile, soit à l'école. Parfois, ces devoirs à faire à la maison sont corrigés et enregistrés dans le bulletin ou le portfolio. Bref, le devoir provoque l'effort personnel des sujets, l'esprit de recherche et d'initiative grâce au contact permanent avec les aînés scientifiques. Il porte sur les ressources vues précédemment et sur lesquelles il faut s'exercer (Kikwike, 2017, p. 59).

Lorsque le devoir fait en classe est surveillé suscitant un effort personnel des évalués, on le qualifie de « devoir surveillé » ou « d'interrogation de contrôle », permettant justement de contrôler avant tout, l'aptitude à résoudre les problèmes complexes, pour ce qui est du contexte d'APC, et non la rétention littérale de l'apprenant (Dzino, 1979, p. 41). Aujourd'hui, on parle de contrôle continu (CC).

3.3.4. Formes, principes, types, fonctions et instruments d'évaluation des acquis d'apprentissage

3.3.4.1. Formes d'évaluation

Dans le contexte scolaire, la mise sur pied du processus d'évaluation revêt principalement deux formes relatives à la procédure de recueil des données : une forme formelle et l'autre informelle (Onana, 2023a, p. 105).

Évaluation formelle

L'évaluation formelle est celle qui transmet un résultat repérable à partir de la mise en place d'une procédure. Elle présente diverses modalités laissant des traces en guise de témoins : une épreuve, un test, un carnet de notes, la mise sur pied d'une interrogation orale, etc. L'une des caractéristiques de l'évaluation formelle est la note pouvant être consignée dans un cahier, une copie ou un carnet. Elle n'est pas faite de manière masquée, mais plutôt ostentatoire dans sa mise en œuvre préméditée. Pour Perrenoud (1984), c'est celle dont l'organisation prend à son compte moralement et juridiquement lorsqu'il s'agit de décider de la réussite ou de l'échec, de la progression au degré suivant, et parfois des mesures disciplinaires. Cette forme d'évaluation rend compte d'une décision et prend la nature d'une sentence, avec des conséquences plus ou moins graves et décisives pour l'apprenant et sa famille (Mancovsky, 2006, p. 21).

En un mot, Perrenoud (1984) soutient que l'évaluation formelle est une pratique visible instituée par le biais des dispositions fondées sur l'autorité scolaire qui tend à être écrite et standardisée dans sa forme, sa périodicité, sa diffusion et ses conséquences. Elle inclut la mise en pratique d'une stratégie ponctuelle dans le temps de la classe. Autrement dit, limitée et précisée temporellement et enfin, elle laisse les traces exprimant les résultats.

Évaluation informelle

Dans le registre interactif de la classe, quelques aspects du discours du formateur vis-à-vis des formés sont repérés : les encouragements, les critiques, les conseils, les félicitations, les remontrances au regard d'une norme d'excellence, une pratique maîtrisée, le pointage de l'erreur et les rappels aux normes sur la base de sanctions ou de menaces. Ces manifestations verbales de jugement relèvent de l'évaluation informelle restant au cœur de l'interaction pédagogique. Plus spécifiquement, elle est définie comme un élément permanent de la pratique pédagogique, un mode de contrôle du travail dont la structuration des hiérarchies d'excellence ne constitue qu'un résultat dérivé, mais préparant l'évaluation formelle (Perrenoud, 1984, p. 33). Selon la caractérisation de cet Expert, l'évaluation informelle inclut des jugements de valeur énoncés plus ou moins clairement. Elle est vue comme mode de contrôle du travail des apprenants. Elle n'est ni codifiée ni négociée, ne traduisant pas qu'elle ne produise aucun effet sur les formés. Et, enfin, elle influence les décisions formelles de l'évaluation standardisée.

Cependant, qu'elle soit formelle ou informelle, le pouvoir légitimant un jugement de valeur reste identique. L'évaluation informelle, objet d'intérêt spécifique, est complétée par le processus et imbriquée dans l'évaluation formelle (Mancovsky, 2006, p. 23). En effet, cette dernière s'ancre dans une évaluation informelle continue qui non seulement la prépare, la

valide et la conforte, mais aussi remplit d'autres rôles essentiels, en particulier celui de régulation des conduites de classe, du travail scolaire et des interactions didactiques (Perrenoud, 1989, p. 4).

Dans le cadre de cette étude, une attention reste focalisée sur les pratiques d'évaluation formelles.

3.3.4.2. Principes généraux de l'évaluation formelle des acquis d'apprentissage

Six principes gouvernent l'évaluation, entre-autres celui de congruence, de pertinence, d'égalité des chances, de non-discrimination, de contestation et de révision des notes.

- ✓ Dans le « principe de congruence » synonyme de cohérence, il s'agit de l'adéquation entre les enseignements dispensés et ce qui est mesuré ou évalué ;
- ✓ dans le « principe de pertinence » entendu comme corollaire et outil par excellence de la congruence, elle opérationnalise, matérialise en actes en conformant l'évaluation à son objet de façon à la rendre appropriée. Elle se décline en neuf variables encore appelées critères de performance. La fidélité d'une épreuve traduit sa constance à donner, et à fournir le même résultat à chaque fois qu'elle est utilisée. La fiabilité rend compte de la confiance en elle. L'objectivité des résultats restant constants peu importe l'évaluateur. La sensibilité exprime la petite différence qu'une épreuve peut mesurer dans une variable. La puissance discriminative différencie, avec le maximum de précision, les apprenants capables de réussir certaines tâches. Dans la perspective de construction, de passation et de correction, la centralité traduit le fait que l'élément évalué est directement associé aux points centraux de la discipline ;
- ✓ dans le « principe d'égalité des chances et d'équité », sa mise sur pied exige d'éradiquer la tricherie. Pour ce faire, la surveillance des évalués durant les examens incombe impérativement aux formateurs tout de même que leurs corrections ;
- ✓ dans le « principe de non-discrimination », aucune différenciation n'est tolérée en raison de la langue, mais aussi de la nationalité, de l'ethnie, de la croyance, du sexe, etc. ;
- ✓ dans le « principe de contestation », les apprenants sont autorisés à contester leurs notes. Dans une telle perspective, les copies et notes doivent être remises aux évalués et la contre ou recorection doit être admise ;
- ✓ dans le « principe de révision des notes », les examinés ont le droit de faire réévaluer leurs notes (Belibi, 2013, pp. 2-3).

3.3.4.3. Types d'évaluation

Évoquer les types d'évaluation équivaut à discuter de la périodicité de cet exercice. Ainsi, pour facilement atteindre les objectifs assignés à l'éducation, le formateur évalue les apprenants à sa charge au début, pendant et à la fin de la formation. Cette différenciation découle du moment où intervient l'évaluation. Dans ce sens, elle peut prendre plusieurs formes en fonction de l'objectif poursuivi. Kikwike (2017, p. 47) quant à lui, distingue l'évaluation prédictive, pronostique ou test initial, l'évaluation formative et l'évaluation sommative qui peut être normative, critériée, interne et externe. Keusom (2010, p. 12) en distingue particulièrement deux formes : l'évaluation normative et l'évaluation critériée. Bloom et al. (cités dans Zanten, 2008, p. 311) distinguent principalement trois, en fonction du rôle joué et du niveau d'intervention : l'évaluation diagnostique intervenant en début d'apprentissage, l'évaluation formative intervenant en cours d'apprentissage et l'évaluation sommative intervenant en fin d'apprentissage. Roegiers (2004, p. 56) élargit ce débat à une pluralité de types d'évaluation (évaluations d'orientation, prédictive, régulatrice, sommative, normative, diagnostique, formative et formatrice, etc.), et pense qu'il en est rien des différents types ou formes d'évaluation évoqués dans la littérature. L'expert poursuit qu'une évaluation peut être à la fois formative, intégrée et critériée. L'étude n'en fait qu'une synthèse.

Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique intervient avant une séquence d'apprentissage. Elle permet aux formateurs et conseillers d'orientation d'analyser les difficultés d'apprentissage, les besoins, les profils et prérequis des formés en vue d'apprécier leurs compétences actuelles et leurs éventuelles difficultés en début et au cours d'un apprentissage. Elle permet aussi de détecter des problèmes non pédagogiques, mais capables d'influencer la qualité des apprentissages, tels que la motivation, l'intérêt pour une discipline donnée, etc. Elle exerce donc une fonction de prévention ou de remédiation (Keusom, 2010, p. 16).

Évaluation prédictive, pronostique ou d'orientation

Ces différents concepts ne sont que des synonymes. C'est une évaluation faite en début des apprentissages, en vue de fournir au formateur l'idée du degré de prérequis des apprenants et la nature des difficultés qu'ils peuvent avoir, leurs forces et faiblesses en vue d'orienter les apprentissages (Roegiers, 2004, p. 56). Élaborée par les formateurs, cette évaluation vise à faire émerger les acquis scolaires antérieurs. Comme principal objectif, elle aide les formateurs à mettre en place des stratégies d'apprentissage non seulement individualisées ou différenciées,

mais aussi adaptées à partir des bases préalablement identifiées et définies. C'est celle qui leur permet de situer où en sont les sujets, en vue de mettre sur pied le cursus de formation (Kikwike, 2017, p. 45).

Évaluation formative, formatrice ou de régulation

L'évaluation formative intervient au terme de chaque tâche d'apprentissage. Autrement dit, pendant l'apprentissage (Roegiers, 2004, p. 57). Elle consiste à examiner les résultats engendrés par l'action didactique chez les apprenants et les informer du degré de maîtrise pour un recul ou un avancement. Son objectif principal est de détecter les points faibles et forts des formés, les lacunes et les causes. Son importance est de mieux connaître chaque d'eux, promouvoir l'éducation sur une mesure individualisée. Comme méthode, elle recourt aux épreuves de prestation, questionnaires et interviews (Kikwike, 2017, p. 45).

L'évaluation formatrice, quant à elle, est un type particulier d'évaluation impliquant les apprenants dans le processus d'évaluation en leur permettant de maîtriser, eux-mêmes, les critères d'évaluation tout en les responsabilisant vis-à-vis des processus de gestion d'erreurs (Nunziali cité dans Roegiers, 2004, p. 59). Leurs performances augmentent de façon spéciale lorsque ces derniers se sont approprié des critères d'évaluation. Dans un autre registre, l'évaluation formatrice désigne parfois celle conduisant à une régulation des apprentissages (De Ketele & Roegiers, 1996).

Évaluation sommative

L'évaluation sommative consiste à évaluer et à examiner la fin des étapes importantes de la formation pour la promotion, l'orientation ou la certification. Elle porte sur l'ensemble des disciplines constituant un programme de formation. Son principal objectif est d'évaluer les acquis scolaires des apprenants en vue de les classer en ordre croissant ou décroissant, selon les performances réalisées. Elle marque la fin des étapes importantes du programme et son rôle est à la fois de déterminer le niveau de connaissance des formés dans une discipline donnée, de juger la valeur d'un curriculum, de déclarer l'échec ou la réussite de l'apprenant à la fin d'une étape d'enseignement donnée, d'attribuer des grades ou titres et les classer en ordre. Comme méthodes, elle a recours aux examens d'Etat (baccalauréat en SES, probatoire en SES, etc.), concours et tests de recrutement à l'entrée de certaines grandes écoles et Universités (Kikwike, 2017, p. 45).

Évaluation certificative

Tout comme l'évaluation sommative, elle intervient en fin d'apprentissage, sauf qu'elle évalue une macrocompétence en fin de cycle ou de niveau. Ainsi, elle vise à déterminer si l'apprenant dispose des acquis essentiels pour entamer un autre niveau d'études et dans certains cas, certes elle sert d'orientation, mais sa fonction de certification l'emporte, d'où le synonyme d'évaluation d'admission (Roegiers, 2004, p. 56). Dans le même sens, Keusom (2010, p. 19) spécifie que l'évaluation sommative prend la forme d'un bilan assez général dans le cas des examens de fin de cycle ou de niveau comme le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), le brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou le baccalauréat SES conduisant à une certification socioprofessionnelle. Elle est incontournable dans un système éducatif, car permet, à partir d'un examen, de certifier si le niveau de l'apprenant satisfait aux exigences requises pour obtenir un titre visé.

Évaluation de placement

Elle intervient en début d'année ou de cycle et remplit le même rôle que l'évaluation diagnostique, sauf qu'elle est plus complexe.

Évaluation authentique

Par évaluation authentique, Wiggins (1989, pp. 41-50) entend une évaluation des compétences basée principalement sur huit critères :

Elle n'inclut que des tâches contextualisées ; porte sur des problèmes complexes ; contribue à ce que les apprenants développent davantage leurs compétences ; exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires ; n'a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement ; la tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation ; exige une certaine forme de collaboration avec des pairs ; suppose la prise en compte des stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les apprenants lors des corrections.

Évaluation informative

L'évaluation informative consiste à évaluer l'action didactique en ses divers constituants. C'est une information qu'on voudrait recevoir sur la qualité de son enseignement. Son principal objectif est de rassembler des informations évaluatives au sujet des variables

didactiques ou des composantes de l'action didactique mettant l'accent sur le formateur et le formé. Son importance est de faciliter l'optimisation du processus didactique. Comme méthodes, elle fait recours à celles d'appréciation, du questionnaire, de l'observation, des visites de classe et des inspections pédagogiques (Kikwike, 2017, p. 45).

Évaluation continue

L'évaluation continue est celle qui intègre les différents types d'évaluation susmentionnés en un tout cohérent. En un mot, elle est dite continue, car représente l'ensemble de toutes les évaluations réalisées au cours d'une année scolaire, par exemple (Onana, 2023a, p. 110).

Selon que les différents types d'évaluation convoqués ci-dessus subissent une interprétation basée soit sur des normes extérieures, soit sur des critères prédéfinis, on parlera d'évaluation normative ou à caractère normatif et de l'évaluation critériée (Ladjili, 2009, p. 11).

Évaluation normative et critériée (ou critérielle)

Une évaluation est normative lorsqu'elle implique une comparaison à un référent qui lui est extérieur. Dans cette forme, on note les apprenants dans une matière donnée, en situant chacun vis-à-vis de la distribution des notes obtenues par le groupe. Autrement dit, en référant le résultat de l'apprenant à une norme, on procède par évaluation normée ou normative. Elle se fonde sur la théorie statistique et, essentiellement, sur deux paramètres que sont la moyenne et l'écart type. La moyenne est un paramètre de position centrale et l'écart type est un paramètre de dispersion autour de la moyenne. L'apprentissage est évalué en comparant sa note à la moyenne de la classe ou à la moyenne de toute la circonscription scolaire après la même épreuve. Une interprétation qui ne renseigne pas sur la qualité de l'apprentissage, mais permet tout simplement de juger indirectement si l'apprenant a aussi bien, moins bien ou mieux performé que ses pairs (Keusom, 2010, p. 12).

Le critère d'une évaluation renvoie à la tâche à réaliser par l'apprenant. L'évaluation critériée consiste à vérifier dans quelle mesure les objectifs assignés à une séquence d'apprentissage sont atteints. Ce critère comporte deux aspects : un aspect qualitatif, dans la mesure où l'enseignant-évaluateur cherche à connaître si le comportement manifesté par l'apprenant est celui attendu, et un aspect quantitatif, car le critère spécifie la performance que le formé doit réaliser en vue de franchir un certain seuil. De Ketele (1993) s'appuyant sur des critères précis révèle que cette méthode permet d'appréhender systématiquement le niveau de l'apprenant mis en relation avec le comportement qu'on souhaite installer en lui. Ainsi, une interprétation est dite critériée lorsque les résultats sont comparés à un critère de réussite ou de

réalisation découlant d'un ou de plusieurs résultats d'apprentissage. Ici les critères d'évaluation ne sont plus de l'ordre de la place qu'occupe le formé dans le groupe, mais plutôt celui de la performance relative auxdits résultats. L'interprétation critériée peut être centrée soit sur le produit de la performance à partir des critères de réussite, soit sur le processus à partir de critères de réalisation, soit sur les deux (Keusom, 2010, p. 13).

Auto-évaluation et coévaluation

L'auto-évaluation est celle initiée par l'apprenant lui-même. Elle lui permet de décrire, de prévoir et d'agir. La coévaluation, quant-à elle, est prise en charge par l'évalué et le formateur (Belibi, 2013, p. 4).

Évaluation interne / externe

Elle est dite interne, si elle est réalisée par le formateur et externe lorsqu'elle est conduite par des personnes étrangères au dispositif de formation (Belibi, 2013, p. 4).

Quel que soit le type ou la forme, l'évaluation des acquis remplit plusieurs fonctions.

3.3.5. Fonctions d'évaluation des acquis d'apprentissage

Toute activité évaluative vise à contrôler les objectifs fixés d'avance par l'évaluateur. Elle assume objectivement trois fonctions directes, à savoir les fonctions sociale, idéologique et pédagogique. Auxquelles l'on peut adjoindre celle politique liée à l'efficacité du système.

3.3.5.1. Fonction sociale de l'évaluation des acquis d'apprentissage

La fonction sociale de l'évaluation a pour rôle de légitimer la sélection sociale et le rapport de subordination entre le formateur et l'apprenant. Il s'agit précisément de la hiérarchie professionnelle selon le niveau de formation acquise. Elle permet d'informer le parent sur la situation de son enfant, ses connaissances, ses aptitudes, ses attitudes et de sanctionner le niveau initial dont la nature dépend du statut socio-économique, culturel et environnemental des parents voire du système de gouvernance (Kikwike, 2017, p. 47).

3.3.5.2. Fonction idéologique de l'évaluation des acquis d'apprentissage

La notation ne sert pas toujours de moyen d'appréciation des connaissances ou des aptitudes, mais aussi à signifier la domination de l'idéologie du formateur sur celle du formé qui se voit contraint d'en faire sienne. Elle devient dans ce cas un instrument de pouvoir et non de mesure de performances (Kikwike, 2017, p. 47). Il convient donc d'attribuer à l'évalué une note valide et juste fondée sur la qualité de sa production (Belibi, 2013, p. 5).

3.3.5.3. Fonction pédagogique de l'évaluation des acquis d'apprentissage

L'exercice d'évaluation couvre plusieurs fonctions pédagogiques identifiées par Kikwike (2017), entre autres :

Soutenir la progression de l'apprentissage des apprenants ; établir après une période significative, le bilan des apprentissages réussis et leur degré de maîtrise ; assurer la régulation du système, inviter l'apprenant à la correction des faiblesses observées et influencer le développement des apprentissages.

(Kikwike, 2017, p. 47)

Dans la littérature, Roegiers (2003, p. 227) distingue les fonctions directes des fonctions indirectes de l'évaluation. Les fonctions directes sont celles qu'évoquent Roegiers et De Ketele (1993), à savoir l'orientation, la régulation et la certification.

Quant aux fonctions indirectes, elles sont relatives à l'organisation du cours, à la structuration et la normalisation du processus d'évaluation (établir une grille de critères et de normes à faire respecter par les évalués, en vue de corriger plus rapidement les examens et autres travaux, d'assurer l'équité et la constance de la notation, de les informer des attentes et de les inciter à respecter les normes établies). Elles sont aussi relatives au renforcement de la confiance en soi, à la communication (informer non seulement l'apprenant sur son rendement scolaire, mais aussi la tutelle et parents) ; à la motivation (l'inciter à réussir, l'aider à acquérir de bonnes habitudes dans son apprentissage et déterminer l'importance de son engagement dans l'apprentissage). Également, elles sont relatives au développement de l'autonomie (l'emmener à chercher par lui-même, l'aider à s'auto-évaluer et à évaluer les productions des condisciples) ; à l'intégration des acquis, dans la mesure où le fait même d'être confronté à une épreuve en termes d'intégration aide l'apprenant à intégrer ses acquis ; et à l'information de différents acteurs concernés (Belibi, 2013, p. 5).

Cependant, Roegiers (2003, p. 228) précise que ces fonctions indirectes ne sont pas celles d'évaluation à proprement parler, mais des aspects très utiles dans une démarche d'évaluation. Un détour sur l'efficacité et les rôles de ladite évaluation est donc essentiel.

3.3.6. Efficacité et rôles d'une évaluation des acquis d'apprentissage

Les différentes fonctions de l'évaluation telles que susmentionnées, sous-entendent accomplir implicitement un certain nombre de rôles, s'appréciant à travers certains critères d'évaluation d'acquis d'apprentissage, traduisant à leur tour, plus ou moins, son efficacité.

3.3.6.1. Efficacité d'une évaluation des acquis d'apprentissage

Le formateur n'évalue pas pour évaluer, ni simplement pour répondre aux obligations administratives, c'est-à-dire avoir les notes, lesquelles fournissent très peu d'informations. À ce sujet, There (cité dans Kikwike, 2017, p. 48), pense que la plupart des procédures d'évaluation restent très empiriques et entachées de subjectivité. Le respect de quelques préoccupations méthodologiques permettrait de réhabiliter l'évaluation et d'accroître la fiabilité. Il s'agit d'une part des critères pédagogiques entendus comme une triple cohérence et, d'autre part, des critères psychologiques.

Les « critères pédagogiques » se traduisent sous une triple cohérence de l'évaluation à trois niveaux, dont la décision à prendre, les objectifs d'apprentissage et les méthodes de formation. Cette triple cohérence permet aux différents évaluateurs d'éviter une certaine confusion, à savoir la vision que l'on peut avoir face aux difficultés des apprenants lors d'une évaluation diagnostique ou sommative. Ainsi, on observe de grandes discordances entre les objectifs initiaux et le mode d'évaluation (Kikwike, 2017, p. 49).

Les « critères psychologiques » revendiquant que toute activité pédagogique et / ou docimologique doit être valide, sensible et fidèle, dans le contexte de la formation, l'évaluation bien que moins rigoureuse doit s'inspirer de ces trois critères auxquels nous associons d'autres qualités, telles qu'une évaluation compréhensive et conscientisante, formative et objective, valide et fidèle (Kikwike, 2017, pp. 49-51).

3.3.6.2. Rôles de l'évaluation des acquis d'apprentissage

Gilbert (cité dans Kikwike, 2017, p. 51) déclare que l'évaluation mérite une place importante dans l'enseignement dont elle fait partie intégrante. Son rapport avec le progrès d'apprentissage est très étroit et, de façon globale, l'évaluation joue principalement trois rôles :

- ✓ le « rôle pronostic » où l'évaluateur cherche à savoir si l'apprenant est pourvu des qualités intellectuelles et caractérielles, des connaissances essentielles pour affronter une discipline nouvelle ou un cycle d'études supérieures avec efficacité. Autrement dit, il y est question de prédire le succès du formé dans l'étape scientifique qu'il devra affronter ;
- ✓ le « rôle de jaugeage » consistant à la fois à contrôler les acquisitions des apprenants

vis-à-vis d'un programme précis ; à mesurer son niveau et à évaluer les progrès réalisés par celui-ci en termes de quota de contenus maîtrisés en vue de décider de ce qu'il faut améliorer ;

✓ le « rôle diagnostique » identifiant les disciplines que le sujet domine très peu et les causes de cette défaillance. En d'autres termes, il faut découvrir les lacunes et les blocages qu'il rencontre ainsi que leurs causes ;

✓ le « rôle de certification » ou de reconnaissance sociale consistant à attribuer un titre scolaire, comme un diplôme d'Etat, un certificat ou un brevet, en vue de reconnaître un niveau de maîtrise du sujet dans le domaine scientifique (Kikwike, 2017, pp. 51-52).

3.3.6.3. Notions proches du processus d'évaluation des acquis d'apprentissage

Il importe dans cette étude de distinguer, de façon précise, les notions proches du processus d'évaluation pour mieux l'appréhender elle-même.

Évaluation et mesure

La mesure est un processus par lequel les nombres sont affectés aux objets. Elle est totalement gratuite ; peut être menée indépendamment d'une décision ; implique nécessairement la quantification et produit des valeurs numériques auxquelles il convient, le cas échéant, de donner du sens. L'évaluation, quant à elle, a un objectif qui, au départ, débouche sur une décision qui peut être qualitative en tout ou en partie produisant du sens. Cependant, il ne faut pas confondre totalement la notation à la mesure. La notation est une mesure particulière permettant d'affecter un nombre à une performance (Roegiers, 2004, p. 54).

Évaluation et contrôle

Le contrôle est une démarche visant à vérifier l'écart entre une situation donnée et une norme, ou entre un état donné et un état attendu. Dans le contrôle, les critères et les indicateurs sont souvent imposés de l'extérieur et sont inamovibles, tandis que dans l'évaluation ceux-ci sont élaborés ou ajustés par l'évaluateur. Par ailleurs, le contrôle confirme ou infirme le respect de la norme tandis que l'évaluation produit du sens. Mais dans la pratique, les deux interagissent (Roegiers, 2004, p. 55).

Évaluation et docimologie

En rappel, la docimologie est la science qui a pour objet « l'étude scientifique et systématique des examens, en particulier du système de cotation ou de notation et du comportement des examinateurs et des examinés » (De Landsheere, 1980, p. 13). Pour Roegiers (2004, p. 55), elle représente une discipline scientifique qui a pour principal objet les examens,

tandis que l'évaluation reste et demeure une démarche particulière portant sur une multitude d'objet. Cependant, Kikwike (2017) pense que l'évaluation reste le principe fondamental de la docimologie.

Évaluation et jugement

« Juger est un processus par lequel l'évaluateur se forge et émet une opinion, un avis, un point de vue. Il traduit une représentation, de nature essentiellement relative » (Roegiers, 2004, p. 55). Le jugement se réfère donc à un système de valeur et est émis sans référence à une décision, tandis que l'évaluation se réfère à des critères élaborés dans un but précis, qui n'est autre que la prise de décision.

3.3.6.4. Échelles d'évaluation des acquis d'apprentissage

L'évaluation des acquis se réalise à plusieurs échelles. L'échelle internationale est le cas de l'évaluation PISA. L'échelle nationale est le cas des examens d'Etat (probatoire ou baccalauréat SES au Cameroun). L'échelle régionale, c'est le cas des examens blancs organisés par les délégations régionales au Cameroun (épreuve zéro). L'échelle institutionnelle est celui des examens séquentiels organisés par chaque école. L'évaluation institutionnelle vise à faire le point sur l'efficacité des apprentissages, à différents niveaux, notamment d'une classe, d'une école, d'une circonscription, d'une région, etc. Les informations collectées constituent, toutefois, une source, mais il convient de les compléter par d'autres, de nature souvent plus qualitative, sur le profil d'entrée des apprenants, sur le profil des formateurs, sur le niveau socioculturel des apprenants, sur les ratios formateurs / apprenants, etc. (Onana, 2023a, p. 115).

3.3.6.5. Organisation des évaluations et examens au Cameroun

L'organisation des examens est tributaire du système éducatif en place. Jusqu'ici, l'enseignement au Cameroun est organisé suivant des modèles français et anglo-saxons, et lesquels influencent la réglementation camerounaise en matière d'évaluation. Ainsi, l'évaluation des acquis d'apprentissage est organisée d'une part, autour des examens nationaux supervisés par deux organismes : l'OBC et la DECC pour le sous-système francophone et le Cameroon GCE Board pour le sous-système anglo-saxon. Il va de soi que le processus et les pratiques d'évaluation divergent en fonction des spécificités de chaque sous-système. Amatama (2005) pense qu'un processus d'évaluation est sous-entendu par certains mécanismes, tels que l'organisation des examens, la conception des épreuves, les modalités de

correction et le mode de traitement des notes, lesquels rendent compte de l'échec ou de la réussite des apprenants aux évaluations, qu'elles soient nationales ou institutionnelles. L'OBC et le GCE Board exercent implicitement une réelle influence sur les pratiques d'évaluation à tous les niveaux, notamment sur celles formatives et sommatives se réalisant dans nos établissements. Cette influence repose particulièrement sur la définition officielle des épreuves, la nature des tâches d'évaluation, les modes d'évaluation (théorique et pratique, obligatoirement dans le sous-système anglo-saxon et essentiellement théorique dans le sous-système francophone). Le nombre de disciplines (pléthoriques chez les francophones et réduites chez les anglo-saxons) et d'épreuves (en plus des épreuves théoriques dans les deux sous-systèmes, les épreuves pratiques sont presque toutes obligatoires dans le sous-système anglo-saxon, tandis qu'elles sont facultatives dans le sous-système francophone). Dans le sous-système anglo-saxon, l'épreuve est conçue fondamentalement sur le modèle de la taxonomie de Bloom (1956), ce qui n'est pas très régulier dans le sous-système francophone et même les appréciations diffèrent, etc. (Keusom, 2010, pp. 20-22).

3.4. Pratiques docimologiques

L'examen et le concours sont difficilement dissociables de l'idée de l'épreuve, devenue d'ailleurs leur synonyme après avoir désigné généralement la souffrance, le malheur, le danger révélant le courage et la résistance. Partant également du fait que l'une des deux expressions latines dont dérive le terme docimologie est « Dokimé » et signifiant épreuve, dans le cadre de l'évaluation formelle couplée à ce contexte d'examen traditionnel, l'épreuve écrite demeure l'instrument traditionnel et privilégié de recueil de données par excellence (Kikwike 2017, p. 19 ; MINEDUC, 2003, p. 26 ; De Landsheere, 1980, pp. 14-49).

3.4.1. Principales étapes du processus général d'évaluation

Toute activité d'évaluation suit principalement trois étapes circonscrivant toute pratique docimologique dans l'optique de l'APC. Le tableau ci-dessous ressort celles-ci et spécifie le contenu de chacune d'elle.

Tableau 3.2*Contenu des principales étapes du processus d'évaluation*

Étapes	Contenu de chaque étape
MESURE	Elle concerne simplement la collecte ou le recueil des informations (à travers l'épreuve).
JUGEMENT	Il inclut l'analyse, l'appréciation et l'interprétation des informations obtenues de la mesure, visant ainsi soit le soutien à l'apprentissage, soit la certification des acquis.
PRISE DE DÉCISION	Elle intègre les décisions et les actions à entreprendre non seulement au regard des résultats, mais aussi du processus allant même de la mesure à leur communication.

Source : adapté de (Chartier, 2009, p. 173 ; Savard, 2007, p. 28)

3.4.2. Élaboration des outils de recueil des informations

3.4.2.1. But, objectif et objets d'apprentissage à évaluer

Dans le processus de formation, sans toutefois exclure les objectifs généraux de l'éducation, le domaine d'apprentissage est lié aux objectifs spécifiques relevant de l'instruction. Ce dernier se caractérise particulièrement par trois composantes, dont les objectifs d'apprentissage, les stratégies à mettre sur pied et l'évaluation des acquis dudit apprentissage (Scène, 2003). « L'appréciation des techniques de vérification des résultats n'est légitime que dans le cadre de l'évaluation même du processus où ces derniers trouvent leur genèse » (MINEDUC, 2003, p. 14). Il est question, dans ses pratiques, que l'évaluateur analyse en premier lieu la raison d'être et le but de l'examen en vue de définir, avec le plus de précision possible, les compétences à évaluer et le type de décision à prendre. À propos desdites décisions, Roegiers (2004, p. 46) en distingue trois types, entre autres la déclaration de la réussite ou l'échec ; la suggestion à certains d'une remédiation individualisée ; la décision ou non de reprendre, de passer au module suivant ou de développer une nouvelle microcompétence.

C'est probablement l'étape décisive dans la construction d'une épreuve non seulement la validité en dépend, mais aussi le mode d'évaluation à adopter. Les objectifs d'apprentissage représentent des modifications de comportements que le formateur cherche à susciter chez l'apprenant. Quant aux stratégies d'apprentissage, elles renvoient aux voies et moyens didactiques mis en place pour atteindre les objectifs d'apprentissage. L'évaluation, quant-à-elle, est le processus systématique ayant pour principal objet de déterminer dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage initialement fixés sont atteints (Keusom, 2010, p. 14). En début d'année, le formateur s'interroge sur ces différents objectifs et, par conséquent, définit le contenu des examens, sinon il agit en aveugle. Ces objectifs doivent couvrir tous les

domaines de connaissance, et le recours aux taxonomies est essentiel, mais n'exclut cependant pas la subjectivité (De Landsheere, 1980).

3.4.2.2. Types et outils de recueil d'informations

Types de recueil d'informations

Une fois la fonction d'évaluation fixée, les objectifs fixés et le type de décision arrêté, l'étude se penche sur la manière de recueillir les informations. Dans les pratiques courantes, Roegiers (2004) souligne principalement trois types de recueils d'informations, dont les recueils sommatifs, intégrés et descriptifs, qu'il distingue de la manière suivante :

Recueil sommatif, une forme de recueil dans lequel on fait le point sur la somme des acquis d'apprentissage ; recueil intégré, au contraire, plutôt basée sur la résolution d'une tâche, ou d'un petit nombre de tâches complexes ; recueil descriptif proposé aux apprenants à des fins diagnostiques, se fait de façon différenciée et systématique, dans le but de déceler des difficultés particulières et de mieux appréhender le processus mis en œuvre. (Roegiers, 2004, p. 60)

Interprétation et outils correspondant aux différents types de recueils

Deux interprétations sont associées à ces trois types de recueils de données, tout de même, des outils appropriés, comme le récapitule le tableau 3.3 :

Tableau 3.3*Correspondance entre types de recueils et modèles d'interprétation*

	Interprétation normative	Interprétation critériée
Recueil sommatif	Épreuve traditionnelle, constituée d'une série de tâches d'évaluation, sélectionnées au hasard parmi un ensemble de contenus, auxquelles on attribue chaque fois, un point.	Épreuve composée d'un ensemble de tâches d'évaluation que l'on regroupe selon certains objectifs à atteindre ou selon certains critères que l'on veut vérifier.
Recueil intégré	Épreuve élaborée sur la base d'une situation complexe, mais corrigée de façon globale et débouchant sur un classement de la meilleure copie à la moins bonne.	Épreuve élaborée sur la base d'une situation complexe que l'on corrige sur la base d'un certain nombre de regards que l'on porte sur la production.
Recueil descriptif	Épreuve dans laquelle plusieurs parties de la discipline sont investiguées, et font l'objet d'une quantification en vue de déceler celles qui sont déficientes.	Épreuve dans laquelle, plutôt que de détecter des lacunes, on tente de déceler des stratégies lacunaires.

Source : adapté de Roegiers (2004, p. 62)

Outil clé de recueil de données : épreuve écrite et normalisée de connaissances

Roegiers (2004, p. 238) entend par épreuve d'évaluation, une ou plusieurs situations complexes, à travers lesquelles, l'apprenant prouve sa compétence. Elle est qualifiée d'excellence, car peut être exploitée en ligne, comme en présentiel. Constituant « l'une des modalités canoniques d'évaluation lors de la scolarité » (Vantourout & Goasdoué, 2021, p. 1), le modèle d'épreuve dépend de l'objet poursuivi, des objectifs fixés et des normes préétablies. De Landsheere (1980) en distingue trois catégories, en fonction de l'objet poursuivi, des objectifs préfixés ou ajustés en cours d'apprentissage et, de la décision à prendre :

✓ des « épreuves de pronostic » : lesquelles, à plus d'un an au moins, tiennent compte de l'évolution psychologique des apprenants. À court terme, le pronostic pédagogique s'établit à travers trois épreuves. Les « épreuves de maturité spécifique ou de préparation » portant sur les formes de raisonnement, sur les aptitudes qui interviennent dans un apprentissage. La construction et souvent l'utilisation de ces instruments complexes sont du ressort du spécialiste. Les « épreuves de prérequis » portant sur la vérification des connaissances clés ou notions critiques et essentielles aux acquisitions nouvelles. Et les « épreuves d'Essai » déclarant si l'évalué est prêt à aborder une spécialité nouvelle (De Landsheere, 1980, p. 67) ;

✓ des « épreuves de rendement » visant l'inventaire et ayant pour but de mesurer les apprentissages réalisés au cours d'une période plus ou moins dense (Onana, 2023a, p. 119) ;

✓ les « épreuves de diagnostic » ayant pour objet d'expliquer les faiblesses et les

habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire. Durrel (cité dans De Landsheere, 1980, p. 68) déclare que les causes les plus communes sont : le manque d'aptitude à effectuer une tâche ; la connaissance imparfaite des éléments de base ; un enseignement mal ajusté au niveau des aptitudes de l'apprenant et sa vitesse d'apprentissage ; l'acquisition de mauvaises habitudes freinant le progrès ; l'inaptitude à transférer, à découvrir le système et à généraliser les techniques de solution ; et le manque de vigueur dans l'attaque des problèmes, résultant des échecs répétés et du manque d'intérêt ;

✓ par ailleurs, Roegiers (2004, p. 352) distingue deux autres types d'épreuves qu'il qualifie d'une part « d'épreuves en termes d'intégration ». Celles qui, selon lui, consistent à présenter à l'apprenant une ou plusieurs situations complexes à résoudre, plutôt qu'une série de tâches ou d'items d'évaluation. La note obtenue par l'évalué relève de la mise sur pied de critères spécifiques à une tâche. Et, d'autre part, « d'épreuves sommatives » consistant à présenter une série de tâches indépendantes les unes les autres. La note obtenue par le sujet est la somme des scores obtenus à chaque tâche d'évaluation.

Portfolio : un outil permettant de concilier les évaluations formative et certificative

Goupil (cité dans Paquay, 2002, p. 88) le définit comme étant un porte-document dans lequel l'apprenant réunit sur un temps précis, un ensemble de travaux scolaires ayant trait à une ou plusieurs disciplines, mais aussi des rapports d'évaluation fait par les formateurs, par les pairs ainsi que les auto-évaluations personnelles. Il s'agit des productions personnelles, des prestations plus ou moins bien réussies et, accessoirement, des documents autres que des productions personnelles, mais qu'il a sélectionnés en fonction de leur utilité dans ses apprentissages. Le portfolio poursuit principalement deux fonctions, dont une aide à l'apprentissage (évaluation formative) et une source d'informations pour la validation des acquis (évaluation certificative). Ainsi, il articule les deux évaluations avec l'enseignement.

Le dispositif du portfolio présente, néanmoins, autant d'avantages que de limites. Comme atouts, on peut relever à la fois l'individualisation de la démarche d'apprentissage qu'il sous-entend ; le lien entre l'apprentissage et la mise en projet, l'apprentissage à l'organisation, à la clarté et à la rigueur et, enfin, la dimension métacognitive qu'il véhicule. Comme limites, elles résultent davantage de sa faisabilité que de l'intérêt de l'outil, entre autres la nécessité de mettre en place un contexte de responsabilisation de le formé ; la part de l'auto-évaluation du jeune apprenant, qui reste congrue, et la difficulté, pour le formateur de déduire des régulations précises ; le temps que demande une gestion rigoureuse du portfolio. Pour la fonction de certification des acquis, nous notons la difficulté de se prononcer sur l'origine des preuves ; la

durée nécessaire pour l'examen du portfolio due à la difficulté de standardiser les procédures de correction et d'appréciation des productions ; et à celle de couvrir l'ensemble des objectifs d'apprentissage (Roegiers, 2004, pp. 65-68).

3.4.2.3. Choix de la forme de l'examen

La forme se réfère à la modalité de l'examen (pouvant être écrit, oral ou pratique), au format et type de situations et présentation conformes à la définition officielle des épreuves de la discipline (cf. annexe 3, pour ce qui est des SES).

3.4.2.4. Préparation d'une table de spécification ou Test Blueprint

Toutes les disciplines et tous les curricula au sens plus large, offrent l'occasion de se rapprocher des objectifs généraux de l'éducation. Chaque discipline, à chaque niveau, a un objectif général de l'année en cours (ou du palier d'un cycle), lequel est subdivisé en objectifs opérationnels de différentes leçons du contenu de formation. L'OTI est une macrocompétence reprenant les principaux acquis d'un cycle donné (Roegiers, 2004, p. 354). Les objectifs intermédiaires d'intégration représentent les objectifs définis à chaque niveau d'étude. Les objectifs spécifiques se rapportent à la discipline devant être enseignée, et les objectifs opérationnels correspondent aux comportements attendus d'un apprenant à l'issue d'une leçon ou d'une séquence de formation. Tous ces différents objectifs se rapportent à un contenu-matière intégrant les principaux points capables d'éclairer l'évaluateur sur les objectifs, méthodes, techniques, moyens et critères d'évaluation (Gouvernement du Congo, 2009, p. 19).

De cette congruence découle le tableau de spécification d'une épreuve.

Encore appelé "Test Blueprint" (Université de Buea, 2010, p. 49), Soussi et al. (2009, p. 88) et l'Institut de recherche et de document pédagogique (IRDP, sd.) indiquent que la « table de spécification » aide à repérer les objectifs à évaluer ou déjà évalués. Autrement dit, elle s'élabore prioritairement avant, mais aussi après lorsqu'il faut scruter une épreuve pour validation. Elle croise donc les objectifs de différents thèmes du programme aux comportements attendus ou niveaux d'habileté (Bloom, 1976) visés par lesdits objectifs. Grâce à cet outil, l'appréciation du poids des thèmes dans le contenu évalué ou à évaluer est possible, car peut s'établir avant ou après la conception de l'épreuve (SEDY, 25 et 26 août 2022).

À titre d'illustration contextualisée (tableau 3.4), l'étude scrute, après son passage, l'épreuve de SES au Probatoire SES, session 2022 (cf. copie physique en annexe 2) grâce à table de spécification ou « Test Blueprint ».

Tableau 3.4

Test BluePrint des objectifs cognitifs versus contenu évalué du programme de l'épreuve de SES, au probatoire officiel 2022 (cf. annexe 2)

Niveau Hi →	Comportement attendu ou niveau d'habileté de l'objectif						Total de points par thème	Poids des thèmes (%)
	Connaissance H1	Compréhension H2	Application H3	Analyse H4	Synthèse H5	Évaluation H6		
THÈME (i) ↓								
THÈME 1	2 (14)	1 (2)	-	-	-	-	16	20,00
THÈME 2	1 (3)	1 (5)	4 (22)	-	-	-	30	37.50
THÈME 3	-	-	-	-	-	-	-	-
THÈME 4	2 (10)	1 (4)	2 (16)	-	-	-	30	37.50
THÈME 5	1 (4)	-	-	-	-	-	04	5,00
Nombre d'objectifs (Hi)	6	3	6	-	-	-	-	-
Total de points (Hi)	31	11	38	-	-	-	80	-
Dosage par habileté (%)	38.75	13.75	47.50	-	-	-	-	100,00
Poids du niveau de pensée	Inférieur (H1, H2 et H3) : 100,00 %			Supérieur (H4, H5 et H6) : 0,00 %			-	100,00

Source : présente étude

*les objectifs sont hors de la parenthèse et les points à l'intérieur. Exemple : 2 (14) traduit deux objectifs du niveau de connaissance (définir, citer) et pondérés à 14 points. Pour plus d'intérêt, confère taxonomie de Bloom (1956) en annexe 1 ;

*pourcentage ou poids du niveau d'habileté de connaissance (H1) = (nombre de points H1 ÷ total de points de l'épreuve) * 100 ;

*pourcentage ou poids du thème 1 dans le contenu de l'épreuve = (nombre de points du thème 1 ÷ total de points de l'épreuve) * 100 ;

*total de points du niveau connaissance (H1) = 14 + 3 + 10 + 4 = 31 points (on additionne les valeurs entre parenthèses en colonne) ;

*total de points du thème 1 = 14 + 2 = 16 points (on additionne les valeurs des points entre parenthèses en ligne).

*l'étude peut le contextualiser en considérant H1 comme niveau de rétention ; H2 (niveau de compréhension) et H3 + H4 + H5 + H6 (niveau de réflexion). Donc, c'est la prise en compte des pourcentages (ou poids relatif ou dosage d'un niveau de pensée) de chaque niveau d'habileté et de chaque thème qui établit l'objectivité et l'équilibre du contenu à évaluer. Grâce à ces statistiques, le *Test BluePrint* sert à évaluer le poids relatif des domaines cognitifs tel qu'établi dans la définition officielle des épreuves.

3.4.2.5. Construction d'une épreuve écrite et normalisée de compétences

Structure globale d'une épreuve d'évaluation des compétences

Dans la perspective du prolongement de la PPO à l'APC, l'épreuve se structure désormais en deux parties. Une première dite évaluation des ressources visant à statuer sur la maîtrise des objectifs spécifiques nécessaires à l'expression des compétences et relève des techniques de la PPO. Et une deuxième partie appelée évaluation des compétences, visant la mobilisation et la polarisation efficaces de ces ressources. Celle-ci s'opérationnalise à travers une ou deux situations relatives à l'exercice des compétences. Chaque situation étant constituée des tâches complexes d'évaluation ne demandant pas une simple restitution des ressources nécessaires à leur expression (MINSUFORS, 2011, p. 17).

Contexte, définition et utilité de la notion de tâche d'évaluation dans l'APC

Dans le contexte scolaire, les notions de tâche et de situation d'évaluation, en lieu et place de celles de question et d'exercice, occupent davantage une place centrale à l'égard des normes et principes fondamentaux de l'APC. Une première évocation de la notion de tâche, est celle de Vial (1996), distinguant les tâches à focalisation procédurale et d'autres à focalisation processuelle. Par la suite, Wiggins (1998) a évoqué les notions de tâche et de situation authentiques. Faisant partie de ce qu'ils appellent constituant d'une situation d'évaluation, Roegiers (2004) et Mottier Lopez (2015) attribuent le qualificatif « complexe » à la notion de tâche, dans le volet d'une situation d'intégration car, sa résolution nécessite aussi une production complexe. Pour Rey (2014), les apprentissages évalués sont définis indépendamment desdites tâches et, de façon générale, des situations contextualisées. Mantho (2022, p. 139) précise que la notion de tâche est tributaire à la théorie de l'approche actionnelle au sens d'accomplissement d'une opération en termes d'actions enchevêtrées (et non isolées).

Entendue comme synonyme de « question », au regard de l'objectif poursuivi, les deux notions ne traduisent pas la même chose en termes de contenu et d'effort de mobilisation. Au regard de l'enjeu des situations et des contextes sociaux relatifs à l'évaluation des compétences, incluant à la fois la contribution de sens, l'attribution de valeur (Mottier Lopez, 2015) et l'exploitation des trois niveaux supérieurs de la pensée (cf. taxonomies d'objectifs d'apprentissage, annexe 1), ladite tâche apparaît comme un ensemble de procédures prescrites à combiner par l'évalué lui-même aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique d'accomplissement du travail à réaliser. En ce sens, la notion de tâche demeure complexe et contextualisée, contrairement à celle de question qui ne l'est pas

forcément et semble être pour l'étude une des procédures indépendantes ou sous-consignes séparées de résolution de la tâche (MINSUFORS, 2011, p. 17).

Au regard de la complexification du travail attendu par l'évalué, l'utilisation de l'expression tâche d'évaluation, de par ses caractéristiques, semble appropriée dans le contexte d'évaluation des compétences (Onana, 2023a, p. 122).

Principes généraux de rédaction des tâches d'évaluation des compétences

Pour le MINESEC (2009, p. 21), toute évaluation doit obéir à une démarche s'appuyant sur des objectifs clairement définis et sur la congruence entre les tâches à accomplir et ces objectifs. Pour être juste et équitable (Zanten, 2008, pp. 234-238), le contenu d'une épreuve doit toujours porter sur un nombre élevé de tâches, et savoir les formuler est vraisemblablement la capacité la plus indispensable au formateur (De Landsheere, 1980, p. 90). Il convient alors, de formuler à la fois les tâches qui font, certes, appel à la rétention, mais davantage à la réflexion, et celles à réponse unique même s'il peut y avoir plusieurs démarches ; de diversifier les types avec les degrés de difficultés différents (Achankeng, 2011, pp. 83-85). Les tâches obligatoires portent sur les notions fondamentales et celles subsidiaires sur le reste du programme de formation (Farrant cité dans MINESEC, 2009, p. 22). En réalité, il n'existe pas de secret universel pour la formulation des tâches d'évaluation (De Landsheere, 1980, p. 91). Néanmoins, De Landsheere (1980, pp. 92-96) recommande qu'elles soient compréhensives, qu'elles tiennent compte du niveau d'informations, et qu'il faille les prétester en vue de déterminer leur pouvoir discriminatif.

Que ce soit en apprentissage que lors d'un examen, les tâches présentent des avantages pluriels aussi bien pour le formateur-évaluateur que pour les apprenants, les chefs d'établissements et les parents. Pour le formateur-évaluateur, les tâches permettent de contrôler le niveau de connaissances de ses apprenants, de découvrir les erreurs pour leur remédiation, d'apprécier leurs progrès et d'adapter la matière à la capacité intellectuelle de ceux-ci. Pour l'apprenant, elles servent d'une part, à soutenir leurs curiosité et attention, à exercer leur intelligence à s'exprimer correctement d'une manière personnelle et, d'autre part à leur procurer la joie de découvrir. Pour les chefs d'établissement, ces tâches leur permettent d'observer l'efficacité de leurs apprenants, de leur personnel-formateur à atteindre les objectifs pédagogiques préfixés. Les parents, en revanche, aiment voir leur progéniture acquérir des connaissances essentielles et se défendre sur les plans social et administratif. Ces derniers peuvent juger les partenaires éducatifs grâce aux tâches d'évaluation soumises à leurs enfants (Kikwike, 2017, p. 61).

Ladjili (2009, p. 24) pense que l'évaluateur devrait maîtriser ce qu'il souhaite évaluer de manière à focaliser son attention sur la compétence à évaluer et la tâche qu'il assigne. Il

propose systématiquement d'énoncer clairement l'objectif opérationnel à évaluer, de choisir le type de tâches, de déterminer les critères d'évaluation et les indicateurs de réussite dont la graduation ira du degré minimal au degré maximal de maîtrise.

Au regard de certaines recommandations, l'étude retient qu'il faut assigner des tâches évaluant les apprentissages et non celles faisant appel à la mémorisation. Éviter leur formulation confuse et ambiguë et des tâches « pièges » et indépendantes. Interroger l'apprenant sur tout le contenu du programme et non sur quelques aspects y afférents pour ce qui est des examens officiels ou sommatifs. Assigner des tâches à réponse unique et éviter que les réponses aux tâches à choix multiples (TCM) soient trop évidentes pour les évalués. Leur donner la possibilité de les résoudre toutes, les hiérarchiser du plus simple au plus complexe et, ne fixer la durée de l'épreuve que lorsque la vitesse d'exécution entre dans les critères d'évaluation. Autrement dit, laisser la latitude à l'apprenant à capacité minimale de terminer son travail. Tel est le cas des évaluations non intrusives (MINEDUC, 2003, pp. 21-22).

Contenu des tâches d'évaluation dans l'APC

Kikwike (2017, p. 62) fait allusion à la taxonomie de Guilford. En fait, dans sa rubrique opérationnelle de contenu, il distingue quatre de ses caractéristiques, figurale, symbolique, sémantique et comportemental. Chaque élément dudit contenu constitue un style déterminé de matériel de tâche. L'essentiel, en ce qui concerne les tâches d'évaluation, est qu'elles soient valides pour mesurer effectivement les objectifs visés. Ainsi, il s'agit de la validité à la fois apparente, critériée et conceptuelle du contenu.

Les tâches à contenu figural sont celles où le répondant se sert de figure en vue de construire sa réponse issue d'une tâche figurale. Tel est le cas des objets palpables ou concrets comme les outils, les figures, les dessins ; les tâches à contenu symbolique dont la base docimologique est le symbole que le sujet doit utiliser pour répondre à la tâche ; les tâches à contenu sémantique auxquelles le répondant est obligé de recourir aux mots, aux éléments ayant un sens, aux éléments verbaux, aux phrases ou aux textes en vue de produire la bonne réponse ; les tâches à contenu comportemental sont celles dans lesquelles le répondant met l'accent sur les comportements, sur les attitudes, sur le rôle joué

par ce qui est présenté dans l'examen. Ce sont principalement les tâches qui mesurent l'intelligence sociale. (Kikwike, 2017, p. 63)

Principales caractéristiques d'une bonne tâche d'évaluation des compétences

Les principales caractéristiques d'une bonne tâche d'évaluation des compétences dépendent de deux aspects. Du point de vue du fond, il convient de sélectionner surtout des tâches impliquant un problème mental, faisant appel à diverses facultés se rapportant au sujet et au but de la leçon, exploitant le sens, la mémoire, l'intelligence, la compréhension et le raisonnement, et proportionnelles à l'âge et au développement intellectuel des apprenants. Pour ce qui est de la forme, les tâches doivent être claires, c'est-à-dire que l'apprenant doit pouvoir facilement en comprendre le sens ; concises, car elles doivent être exprimées en peu de mots ; simples c'est-à-dire, ne demandant qu'une réponse à la fois ; précises, c'est-à-dire qu'elles n'admettent qu'une seule bonne réponse ; variées. Autrement dit, il faut souvent commencer par « pourquoi » et « comment, expliquez... » (Kikwike, 2017, p. 64).

En tant qu'une recommandation liée à l'action à entreprendre par l'évalué, la consigne d'une tâche se formule non seulement à travers un verbe d'action (Bloom, 1956), mais aussi à l'impératif poli (deuxième personne du pluriel au regard de la personnalité de l'évalué, à préserver) qui reste son mode de conjugaison par excellence pour les tâches ouvertes et directes, car cette consigne est perçue comme un ordre à exécuter par l'évalué (Onana, 2023b, p. 238).

Pour l'Université de Buea (2010, p. 48), qu'elle soit ouverte, semi-ouverte ou fermée, ou à livre ouvert, la formulation d'une bonne tâche d'évaluation inclut trois composantes : l'expression même de la performance indiquant le comportement spécifique attendu de l'évalué, la condition de performance et le degré ou le critère acceptable de ladite performance.

Formes et types de tâches d'évaluation

En amont, De Ketele (1988) tient compte de l'opération exigée pour répondre à la tâche à accomplir comme critère de classification des formes ou types de tâches : soit l'évalué répond librement, soit il choisit parmi plusieurs solutions possibles, tout en suggérant qu'il faut combiner les deux dans une épreuve. Par ailleurs, De Landsheere (1980, p. 97) distingue principalement deux types de tâches : les tâches ouvertes et les tâches fermées. Kikwike (2017, p. 65) en établit trois formes : les tâches à réponses ouvertes, libres ou de développement, celles à réponses fermées (TRF) ou tâches objectives, et d'autres à réponses semi-fermées que Léon (cité dans Kikwike, 2017, p. 65) entend par tâches à réponses courtes.

Tâches d'évaluation à réponses ouvertes

Dans une tâche à réponse ouverte, l'apprenant répond spontanément en utilisant son propre vocabulaire. Elle convient particulièrement soit pour des épreuves de contrôle faites rapidement, en toute spontanéité par le formateur ; soit en cours d'enseignement, car facile à construire ; soit pour la vérification d'apprentissages véritablement complexes échappant à l'analyse rigoureuse. Les tâches à réponses ouvertes visent les capacités supérieures, telles que la créativité, le jugement, l'esprit critique, etc. En développant entièrement sa réponse, l'apprenant essaye de démontrer deux choses : sa connaissance et sa capacité à s'exprimer (De Landsheere, 1980, p. 98). Par connaissance, Kikwike (2017) entend la restitution des informations dans les mêmes ou plutôt dans les termes similaires, en s'appuyant fortement sur la mémoire. Bloom (1976) distingue trois niveaux de connaissances : celles des informations particulières, celles des moyens d'utilisation ou de traitement des informations, et celles des représentations abstraites comme les lois et les principes. Par capacité à s'exprimer, Kikwike (2017) revient d'abord sur la confusion faite entre compétence et performance, en spécifiant que cette dernière demeure un comportement observable, visible, tandis que la première est un état interne, latent, se mobilisant grâce à la capacité qui est l'aptitude à réaliser une tâche donnée (Kikwike, 2017, p. 67).

Kikwike (2017, p. 68) poursuit en distinguant trois types de tâches ouvertes, lesquelles sont fondamentalement rédactionnelles tantôt de mémorisation ou de réflexion, entre autres les tâches à réponses ouvertes courtes où la réponse va à cinq lignes au plus, les tâches à réponses ouvertes moyennes qui vont à une douzaine de lignes environ, et les tâches à réponses ouvertes longues qui vont au moins à une demi-page et plus (tel est le cas de la dissertation économique en terminale SES).

Les tâches à réponses ouvertes présentent autant d'avantages que d'inconvénients. Comme avantages, elles apportent à l'évaluateur plus d'informations sur les apprenants concernés, sont faciles à construire, le formateur-évaluateur peut explorer les fondements psychologiques de l'attitude en laissant s'exprimer l'évalué. Pour ce qui est de leurs inconvénients, ces tâches sont plus longues à faire passer, plus délicates à enregistrer et plus difficiles à analyser, et font surtout intervenir la subjectivité dans la correction. D'où le recours de plusieurs formateurs-évaluateurs aux tâches fermées (Kikwike, 2017, p. 66).

Tâches d'évaluation à réponses fermées

Encore appelées tâches à réponses choisies, elles sont celles où l'évalué est tenu d'opérer un choix parmi les possibilités de réponses qui s'offrent à lui. Elles répondent sur le

principe selon lequel à une tâche précise correspond une réponse correcte (Kikwike, 2017, p. 68).

Avantages et inconvénients des tâches à réponses fermées

Comme avantages, l'étude retient que les tâches fermées permettent une grande rapidité d'exécution et de codage, une exploitation aisée de sanctionner de manière juste et équitable les efforts des apprenants, un diagnostic précis et une vérification rapide des connaissances chez plusieurs apprenants à la fois en un temps record. Comme inconvénients, ces tâches ne permettent pas de vérifier le vrai niveau de maîtrise de connaissances des apprenants. La probabilité de réussir sans connaître la discipline enseignée est de l'ordre de 50 %, voire plus, ce qui fait qu'un profane peut avoir la chance de réussir. Elles demandent assez d'efforts et de concentration de la part du concepteur et ont recours à la mémoire, sacrifiant les autres facultés intellectuelles, telles que le raisonnement, la réflexion. Enfin, elles reflètent un style pédagogique dictatorial imposant les choix (Kikwike 2017, p. 69 ; De Landsheere, 1980).

Types de tâches d'évaluation à réponses fermées

Leclercq (cité dans Kikwike, 2017), en distingue principalement trois : les tâches alternatives, celles à choix multiples et d'appariement.

Tâches d'évaluation à réponses alternatives

Ce sont celles où le répondant doit choisir entre deux vérités possibles et mutuellement exclusives. Cette variété de tâches est appelée « vrai ou faux ». Elles se formulent dans un mode déclaratif ou indicatif et auxquelles on doit répondre par « vrai ou faux », « d'accord ou désaccord », « oui ou non ». Elles présentent aussi bien des avantages que des inconvénients. Comme avantages, elles sont faciles à analyser et la validité du contenu est grande. Aussi, elles sont à la fois assez faciles à construire, à corriger et la notation est également aisée. On peut les appliquer sans tricherie. Elles offrent le temps pour l'administration. Leur principal inconvénient est celui du *guessing* où l'évalué dispose de 50 % de chance de réussite à une tâche d'évaluation dont en réalité il ignore la réponse. Il y a donc le risque de la fausse certification (Kikwike, 2017, p. 70 ; Achankeng, 2011, p. 82).

Tâches d'évaluation à choix multiple (TCM)

- Définition et utilité des TCM

Vulgairement connues sous le vocable de questions à choix multiples (QCM), ce sont des tâches auxquelles l'évalué ne construit pas sa propre réponse, mais se contente de

sélectionner une possibilité de réponse parmi les alternatives proposées. Elles ne constituent ni les tâches d'opinion, ni celles d'échelles (Kikwike, 2017, p. 70). L'examen intensif vise à vérifier en détail la qualité d'acquisitions et la plupart du temps, il a un but diagnostique. En revanche, l'examen extensif comme l'examen officiel ou de fin d'année porte sur un contenu vaste. Les TCM vont donc permettre, dans les deux cas, de vérifier de façon efficiente les acquis d'apprentissage (De Landsheere, 1980, p. 99 ; Kreiss & Parruitte, 2003, p. 193).

- **Origine des TCM**

La tradition des TCM est américaine. C'est aux USA que les TCM, sous le sigle QCM, ont connu un succès très élevé dans la pratique des examens, précisément lorsque les USA ont été confrontés aux problèmes de sélection de futurs officiers pendant la Première Guerre mondiale. En France, elles ont été introduites en 1960 dans les Facultés de médecine, pour faire face au nombre toujours croissant d'étudiants et dans l'optique de permettre une correction à la fois rapide, uniforme et objective (Kikwike, 2017, p. 71).

- **Composantes des TCM**

La structure des TCM inclut trois composantes : la consigne, l'énoncé et les propositions. La consigne décrit quatre éléments essentiels, entre autres le mode de réponse, les principes de notation et le barème des conséquences aussi appelées notes, tarifs, points à gagner et à perdre (en cas de fausses réponses). L'énoncé (encore appelé amorce, tronc, corps, article de base, prémisse) définit de manière générale le problème et peut s'écrire soit sous la forme d'une phrase à compléter et là, en mode affirmatif, soit en mode interrogatif (Kikwike, 2017, p. 72). Les propositions (aussi appelées choix, occurrences, alternatives, suggestions ou options) sont des solutions proposées restant en lien avec l'énoncé. Chaque TCM doit comporter au plus cinq distracteurs, entendus par De Landsheere (1980, p. 99) comme réponses fausses, mais vraisemblables, à mesure que leur découverte et leur qualité sont testées de façon à ce que chaque évalué obtienne aux environs de 60 %. La bonne réponse doit être incontestablement exacte et meilleure, surtout lorsqu'on n'a pas à faire à une science exacte comme les mathématiques. Les distracteurs doivent avoir un pouvoir attractif égal. Ceux-ci représentent des réponses plausibles, mais incontestablement fausses (Achankeng, 2011, p. 83). Ils peuvent être des idées fausses habituellement véhiculées et / ou des erreurs fréquentes. Autrement dit, des erreurs déjà mentionnées par les apprenants lors des apprentissages ou évaluations antérieures (Kikwike, 2017, p. 73).

- **Formes et types de TCM**

De Ketele (1984, pp. 20-22) distingue quatre formes de TCM : les TCM directes qui sont des tâches dont l'évalué peut répondre sans avoir lu les solutions proposées. Ce sont des tâches ouvertes auxquelles on aurait ajouté des solutions proposées. Les TCM indirectes encore appelées tâches à rebours parce qu'on part des solutions. Le répondant est obligé de parcourir toutes les propositions avant d'y répondre. Les TCM solidaires auxquelles il faut fournir la réponse correcte à chacune des tâches particulières. Et, enfin, les TCM simples ou classiques ou alternatives où le répondant exploite seulement deux propositions de solutions. Par ailleurs, Cade (2017, p. 4) évoque les TCM à livre ouvert.

De Landsheere (1980, p. 100) en fait une synthèse que Kikwike (2017) regroupe en plusieurs types et dont la conception, dans une épreuve, doit tenir compte à la fois de la décision à prendre à l'issue de l'évaluation, de la bonne conduite des tâches, de la représentativité de différents domaines taxonomiques, du nombre et des types ou formes de tâches que doit inclure une épreuve donnée. Il s'agit des TCM à solutions réunies, des TCM avec solution de toutes les réponses, des TCM à associations, des TCM composées, des TCM avec meilleure réponse, des TCM du type « sauf » ou « excepté », des TCM indirectes avec amorce complet, des TCM indirectes sans amorce, des TCM avec pseudo-amorce, des TCM en cascade, des TCM à variétés des réponses multiples et les tâches d'appariement qui sont pour certaines assimilées aux TCM, mais qui consistent à faire correspondre les éléments de plusieurs groupes (Kikwike, 2017, pp. 74-76 ; Achankeng, 2011, pp. 82-85).

- **Avantages et limites pédagogiques des TCM**

Les TCM présentent aussi bien des avantages quantitatifs et qualitatifs que des limites. Sur l'aspect quantitatif, les TCM contribuent à améliorer la validité, la fidélité et la sensibilité d'un examen, car elles constituent un moyen d'obtenir et de corriger un grand nombre de réponses en un temps record. Cette fonction ne peut être simple que par de bonnes TCM présentant les trois caractéristiques suivantes : la tâche est « claire », autrement dit facile à comprendre ; la réponse est « brève », c'est-à-dire qu'elle évite une formulation laborieuse ; la correction est « simple », c'est-à-dire qu'elle évite que le correcteur prenne des décisions fastidieuses. Un autre avantage quantitatif est que l'examen à TCM peut facilement couvrir un large contenu comme le programme des SES qui reste très dense. Du point de vue qualitatif, les TCM permettent de mesurer aisément les objectifs des niveaux de connaissance, de compréhension et d'application, mais peuvent aussi mesurer les objectifs d'analyse, de

synthèse et de jugement lorsqu'elles sont bien construites malgré une véritable difficulté à les concevoir. Avec les TCM, la fidélité de la correction augmente (Kikwike, 2017, p. 77).

Cependant, pour De Landsheere (1980, pp. 106-107), cette objectivité est trompeuse et des choix « corrects » contestables. Par le jeu du hasard, le répondant peut facilement réussir à hauteur de 50 %. Dans le même sens des limites liées à l'utilisation des TCM, Kikwike (2017, p. 78) pense que la présentation d'éventuelles solutions erronées introduit plusieurs aspects. La crainte de les voir fixées dans la mémoire des apprenants, et celle de contracter leur champ cognitif dans le sens où les TCM pourraient contribuer à simplifier leur « vision du monde », à réduire à un schéma et, par conséquent, à les uniformiser. La conception des TCM demande un temps de préparation important. Il est très difficile d'évaluer les objectifs de comportement à travers les TCM et de mesurer certains types de performances, telles que l'aptitude à rédiger et à exprimer sa pensée, la créativité dans la résolution des situations-problèmes, la reproduction de mémoire sans support, l'aptitude à élaborer une critique de recherche, etc. Il est également très difficile de trouver des réponses correspondant aux activités d'apprentissage concrètes. Pour mesurer de tels objectifs, il est préférable de faire appel à d'autres moyens d'évaluation. Vandervelde (cité dans Leclercq, 1986, p. 33) souligne pour ce faire, la complémentarité des tâches à réponses ouvertes et des TCM.

- **Intérêt et limites didactique des TCM**

Les TCM se révèlent être un outil didactique de haute qualité, pouvant puissamment aider les formateurs désireux de proposer à leurs apprenants, de véritables activités d'apprentissage concrètes et alléger leur correction. Toutefois, leur conception est lourde en termes de temps et de professionnalisme surtout lorsqu'il s'agit de la recherche de distracteurs intéressants et d'une formulation appropriée. Les représentations que se font les apprenants du formateur peuvent s'améliorer grâce à un système de correction plus objectif. La conception des TCM permet au formateur de prendre du recul vis-à-vis de sa propre pratique et au contenu de formation qu'il dispense aux apprenants. Dans ce sens, les TCM construites ou adaptées par le formateur lui-même, en fonction de sa façon d'expliquer, sont de véritables stimulants pouvant améliorer sa propre compréhension de discipline (Kikwike, 2017, p. 80).

- **Intérêt et limites d'apprentissage des TCM pour les apprenants**

La technique des TCM peut se révéler très efficace en tant qu'outil d'apprentissage au point que cela devrait idéalement constituer leur fonction première. En effet, elles permettent de placer l'apprenant dans une situation d'apprentissage face à une machine réagissant à ses

réponses. Lorsqu'elles sont en ligne et / ou informatisées, elles présentent des avantages pédagogiques non négligeables, parmi lesquels l'individualisation possible des rythmes, des moments et des lieux d'apprentissage. Elles permettent le développement des capacités induites chez l'apprenant, telles que l'autonomie, la responsabilisation, l'auto-évaluation, l'appropriation des technologies offertes. Dans le volet d'une évaluation formative et du travail de groupe, les TCM peuvent stimuler la réflexion critique des apprenants grâce à leur forme nécessairement fermée, provoquant des confrontations passionnées d'interprétations différentes. En ligne, l'anonymat assure la confidentialité des épreuves et évite toute crainte de mauvais résultats qui discréditeraient les apprenants, leur permettant de les renouveler à volonté jusqu'au moment où ils s'améliorent. L'utilisation des degrés de certitude peut apporter des avantages significatifs en leur offrant la possibilité d'obtenir un score nettement supérieur à leur compétence théorique, à condition toutefois qu'ils apprennent à évaluer et à estimer correctement la validité de leurs réponses. L'utilisation des degrés de certitude est l'un des rares systèmes stimulant efficacement l'auto-évaluation (Kikwike, 2017, p. 81).

3.4.2.6. Analyse des tâches d'évaluation

Il est question de vérifier d'une part, la congruence entre les objectifs d'évaluation définis au préalable et, d'autre part, si les tâches desdites évaluations sont compréhensibles par le public cible, car bien de réponses erronées ne sont pas dues à l'ignorance de la discipline, mais bien à des malentendus et à une mauvaise compréhension des tâches. Par ailleurs, il faut autant que possible, prétester les tâches d'évaluation avant de les utiliser pour un examen. Sont découverts par là, les imperfections et les défauts de rédaction, les erreurs matérielles, le niveau de difficulté ou de facilité et bien plus. Cela n'est possible que par le travail en synergie des formateurs ou d'institutions scolaires (De Landsheere, 1980, p. 92).

3.4.3. Adoption d'une première forme de l'épreuve écrite et normalisée

Selon Roegiers (2004), adopter une première décision au regard de la forme de l'épreuve consiste à s'intéresser à sa définition officielle de la discipline et à se référer à une check-list d'élaboration d'une épreuve.

3.4.3.1. Définition officielle des épreuves, instrument clé : le cas de l'épreuve de SES

La validation faciale et du contenu tient compte de la définition officielle des épreuves (cf. annexe 3) et du programme officiel. En d'autres mots, il s'agit de ses exigences normatives dans un contexte précis, sa durée, le nombre de situations ... (Onana, 2023a, p. 130).

3.4.3.2. Check-list comme premier outil de validité de contenu d'une épreuve écrite

Roegiers (2004) et Gérard (2005) conseillent de parcourir une première étape de validation de l'épreuve, consistant à répondre à un certain nombre d'interrogations relatives à certains aspects du contenu de l'épreuve, avant de procéder à l'élaboration des outils de jugement. Il s'agit des interrogations relatives :

- ✓ au centrage de la compétence : est-ce vraiment la compétence à évaluer ? N'évalue-t-elle pas celle d'un autre niveau ? Est-elle bien déterminée ? Présente-elle un enjeu réel ?
- ✓ à la situation-problème : est-elle complexe ? Est-ce bien une tâche orientée dans une situation précise et non dans une suite de petites tâches sans lien ? L'évalué voit-il pourquoi il résout ce qui lui est demandé ? La situation-problème est-elle nouvelle ? Est-elle ouverte ? Respecte-t-elle la règle des 2/3 ? Le contexte est-il clair et adapté ?
- ✓ à l'appartenance à une famille de situations : la situation-problème appartient-elle à la famille de situations de la compétence ? Est-elle celle d'intégration ? Le niveau de difficulté est-il comparable à celui d'une autre épreuve évaluant la même compétence ? La fonction sociale y apparaît-elle ? Est-elle basée sur les documents authentiques ?
- ✓ au caractère significatif : le travail demandé est-t-il significatif pour l'évalué ? Est-il conforme à ses besoins ? Est-il motivant ? Est-il réaliste et réalisable pour lui ?
- ✓ aux données : sont-elles adaptées à la réalité ? celles parasites y sont incluses ? la manière de fournir les informations suscite-elle la recherche des données ?
- ✓ aux répétitions : l'épreuve est-elle rédigée de manière à anticiper la correction ? Chaque critère est-il bien vérifié au moins trois fois ? Les occasions permettant de vérifier chaque critère sont-elles bien indépendantes les unes les autres ?
- ✓ au langage : est-il direct ? Les consignes sont-elles clairement énoncées ? Les phrases de l'énoncée sont-elles courtes ? La situation est-elle structurée en parties distinctes ?
- ✓ au centrage sur les critères essentiels : le poids des critères de perfectionnement n'est-il pas trop important ? Un maximum d'un quart du poids, respectant la règle des 3/4, est recommandé (Gérard 2005a, p. 105 ; Roegiers 2004, p. 250).

3.4.3.3. Grille d'évaluation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

L'évaluation des compétences pose deux principaux défis, à savoir la conception d'une situation de compétence et la disposition d'outils, rendant manifeste les compétences à évaluer (Legendre, 2005 ; Scallon, 2004). Cette grille reste un outil de jugement ou d'appréciation d'une situation d'apprentissage ou d'évaluation (SAE), permettant d'évaluer le degré de pertinence de celle-ci à partir des critères et des qualités la caractérisant.

Tableau 3.5
Grille d'évaluation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

Degré de pertinence Critère ↓	Situation exemplaire	Situation pertinente	Situation à retravailler	Situation à refaire
Complexité	La situation suggère un défi cognitif sous la forme d'un problème ouvert exigeant la mobilisation et le transfert des ressources déjà acquises.	La situation suggère un problème semi-ouvert sous la forme d'une ou plusieurs tâches exigeant la mobilisation des ressources.	La situation suggère un ou des problèmes fermés exigeant l'application des ressources déjà acquises.	La situation suggère une série de tâches exigeant l'application des ressources acquises.
Signifiante	La situation suggère un contexte original provoquant l'intérêt des apprenants ou des évalués.	La situation suggère un contexte réaliste, capable d'attirer l'intérêt des apprenants ou des évalués.	La situation suggère un contexte réaliste, peu capable de motiver les apprenants ou les évalués.	La situation est décontextualisée.
Conformité	La situation inclut une situation de départ, une ou plusieurs tâches complexes, une production finale. Elle présente une synthèse ou une intégration de la compétence à évaluer.	La situation inclut une situation de départ, une ou plusieurs tâches, une production finale. La situation est en cohésion avec la compétence à évaluer.	La situation comporte une ou plusieurs tâches en relation avec les éléments de la compétence à évaluer.	La situation est en lien avec des éléments de la compétence à évaluer.
Efficacité de l'instrumentation	La situation prévoit plusieurs outils descriptifs, par approche analytique ou globale, pour la compétence ciblée.	La situation prévoit des outils d'évaluation selon une échelle uniforme pour la compétence ciblée.	La situation prévoit un corrigé type.	La situation ne prévoit pas d'outils d'évaluation.
	Les critères d'évaluation ciblés, sont reformulés en éléments observables et comprennent une dimension et un objet à évaluer.	Les critères d'évaluation ciblés sont reformulés en éléments observables et comprennent parfois deux dimensions.	Les critères d'évaluation sont trop ou pas assez nombreux et leur reformulation omet parfois une dimension.	Les critères d'évaluation ne sont pas reformulés et omettent la dimension de l'objet à évaluer.

	La situation prévoit un barème détaillé de notation ainsi que des indications pour l'interprétation des résultats sous la forme de copies-types.	La situation prévoit un barème de notation ainsi que quelques indications pour l'interprétation des résultats.	La situation prévoit un barème de notation.	La situation prévoit un barème de notation confus et incomplet.
	Tous les documents du formateur et de l'apprenant / évalué sont très bien identifiés et sont regroupés en peu de feuillets.	Les documents pour le formateur et pour l'apprenant / évalué sont bien identifiés. Toutefois, leur regroupement pose des difficultés.	Les documents pour le formateur et pour l'apprenant / évalué sont identifiés, toutefois, leur regroupement ou leur utilisation pose des difficultés.	Les documents sont fournis sans être identifiés et leur regroupement pose des difficultés.
Précision des documents	Les consignes données sont claires, complètes, concises et appropriées pour le niveau de l'apprenant ou l'évalué.	Les consignes données sont complètes, toutefois, certaines pourraient être mieux formulées, afin d'être plus appropriées pour le niveau de l'apprenant ou l'évalué.	Les consignes données à l'apprenant / évalué sont trop descriptives, ce qui nuit à leur compréhension.	Les consignes données à l'apprenant / évalué sont équivoques.
	La présentation est aérée, cohérente et facile à utiliser.	La présentation est cohérente et son utilisation pourrait être plus simple.	La mise en page ou la police sont inadéquates ce qui rend son utilisation difficile.	L'organisation de l'information est déficiente.

Source : adapté de Durand et Trépanier (2012)

3.4.4. Scrutation d'une épreuve écrite et normalisée de connaissances

Larousse (2001, p. 8), rappelle qu' « Écrire est acte social ». Et cela s'explique dans le sens où ce qui est transmis par écrit, dans ce contexte de contenu de l'épreuve écrite, s'adresse à un destinataire qui n'est autre que l'évalué et dont il faut retenir l'attention et susciter les bonnes dispositions sans ambiguïté. La validation d'une épreuve écrite des SES exige donc un minimum de respect non seulement des exigences réglementaires et docimologiques de la discipline, mais aussi celles de l'écrit (énonciation et syntaxe : grammaire, conjugaison et vocabulaire) et la présentation matérielle (codes orthographiques, typographie, etc.).

La scrutation d'une épreuve écrite est une étape essentielle dans sa construction, car permet de la valider a priori. Elle peut être réalisée par le concepteur lui-même, il s'agit dans ce cas, de l'autoscrutation. Elle peut aussi être faite a priori, lorsque l'épreuve est prétestée et, a posteriori, en étalonnant les réponses dans le but d'attribuer le grade final et suivi de l'épreuve, processus qualifié d'analyse statistique (De Landsheere, 1980, p. 65).

3.4.4.1. Autoscrutation d'une épreuve écrite et normalisée de connaissances scolaires

Le tableau suivant synthétise la scrutation interne d'une épreuve. Elle est dite interne, car réalisée par le concepteur lui-même ou alors par son responsable de niveau voire son administrateur des études, bref à l'intérieur d'un même établissement sans faire appel à un expert de l'extérieur. Cette autoscrutation s'opérationnalise sur la forme de même que sur le fond de l'épreuve. La forme renvoie sur l'aspect facial, et le fond sur le contenu. L'autoscrutation de la forme est faite grâce à une grille de scrutation. Une manière simple de scruter le fond d'une épreuve est de rédiger les éléments de réponses possibles attendues de l'examiné. Cette dernière permet d'éviter les données manquantes, d'évaluer la complexité des tâches et, subséquemment, d'ajuster la pondération ou les critères de correction (Onana, 2023a, p. 134).

Tableau 3.6
Grille de scrutation interne d'une épreuve écrite

DOMAINES	RUBRIQUES	COMMENTAIRES
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	Informations obligatoires	Informations et instructions dont l'évalué ou le participant doit obligatoirement recevoir pour mieux traiter l'épreuve.
RÉGLEMENTATION	Couverture du programme ou du contenu à évaluer	Lorsque l'épreuve n'est pas définie par un texte particulier, la proposition doit couvrir au moins 75 % du contenu à évaluer.
	Conformité aux définitions des épreuves	La définition de l'épreuve est la nomenclature ou la structure officielle de l'épreuve. Lorsqu'elle existe, la proposition d'épreuve doit revêtir tous les contours qui y sont prescrits. Le contenu de l'épreuve doit être originale pour l'évalué.
	Respect des règlements des examens	Les règlements donnent le barème, la durée de l'épreuve, etc. La proposition d'épreuve doit être conforme aux règlements des examens.
ASPECTS DOCIMOLOGIQUES	Taxonomie	Une bonne épreuve doit équilibrer, selon les cas, les différentes valeurs taxonomiques liées aux niveaux d'habileté que chaque objectif vise à évaluer (se référer de préférence à la taxonomie de Bloom, 1956).
	Formulation des exercices ou des situations de compétence	Le contenu textuel des situations doit être soigné : orthographe lexicale et grammaticale, accentuation, ponctuation, typographie, etc. Les tâches doivent être formulées à l'impératif (pour des interrogations directes), au niveau de langue approprié et de manière univoque.
	Congruence	Relation étroite entre la compétence évaluée, le contenu, les objectifs opérationnels, les OTI, les tâches ou items et les critères d'évaluation.
	Barème de notation	Le barème de notation détaillé et précis est obligatoire sur l'épreuve pour permettre à chaque évalué (e) de planifier son travail.
	Données	Doivent être suffisantes pour traiter une situation-tâche.
LISIBILITÉ	Durée de l'épreuve	Le temps imparti de réalisation d'une épreuve doit refléter la densité des tâches la constituant. Longueur raisonnable aux enjeux cognitifs.
	Clarté	Style du langage, énoncés et consignes clairs, propreté, caractères 12 ; interligne 1.5 ; niveau d'ancre suffisant pour lecture à l'œil nu.
	Graphisme	Les schémas / tableaux, etc., comme supports doivent être clairs.

Source : adapté de la DRES-CE (2016)

3.4.4.2. Scrutation à partir d'indices statistiques

Après la correction entière de toutes les copies l'une après l'autre d'un examen ou d'un prétest des tâches d'évaluation, il faut établir une liste de scores par mérite, puis les classer en trois catégories hiérarchisées, dont 27 % des scores du premier au dernier constituent la

catégorie supérieure, 27 % des scores du dernier vers le premier la catégorie inférieure, et 46 % desdits scores celle du milieu. Cependant, l'appréciation des trois catégories dépend de la distribution des scores. On peut, par exemple, parler de « groupes des forts, des moyens et des faibles », de « groupe des plus forts, des forts et des moins forts », de « faibles, très faibles et médiocres » (Université de Buea, 2010, pp. 64-65 ; De Landsheere, 1980, p. 93).

Pour ce qui est des tâches à choix multiples (TCM) d'une épreuve, l'évaluateur devra parcourir les productions et compter le nombre de réponses enregistrées à chaque occurrence. Ensuite, il devra établir un tableau de répartition des réponses par catégories et pour chaque item (Onana, 2023a, p. 136). Le tableau suivant en dit plus.

Tableau 3.7
Répartition des réponses par catégorie pour chaque TCM

Occurrence Catégorie des	1 (a)	2(b)	3(c)	4(d)	5(e)	6(f)	Totaux
Supérieurs	a1	b1	c1	d1	e1	f1	n1
Moyens	a2	b2	c2	d2	e2	f2	n2
Faibles	a3	b3	c3	d3	e3	f3	n3
totaux	A	B	C	D	E	F	N

Source : adapté de Kikwike (2017, p. 85)

À partir de ce tableau ci-dessus, l'évaluateur peut scruter son épreuve à TCM grâce à l'analyse de certains indices statistiques.

Indice de difficulté d'une TCM

Dont la formule est : indice de difficulté = C/N

Où « C » = nombre total de choix de l'occurrence et « N » = nombre total d'évalués.

Si l'indice de difficulté est supérieur à 0.8, cela traduit que la TCM est très facile. Autrement dit, plus de 80 % d'apprenants répondent correctement ; s'il est inférieur à 0.2, cela traduit que cette TCM est très difficile. Autrement dit, moins de 20 % d'apprenants répondent correctement à la tâche (Kikwike, 2017, p. 86 ; Université de Buea, 2010, p. 63).

De Landsheere (1980, p. 93) l'appelle plutôt « indice de facilité » en précisant qu'il peut induire l'évaluateur en erreur à cause de certains facteurs ou conditions l'influençant. Par ailleurs, l'Expert conseille, par mesure de prudence, de l'accompagner de l'indice d'efficacité encore appelé par d'autres, indice de discrimination. Pour lui, l'indice de facilité renseigne sur le dosage de l'épreuve.

Indice de discrimination d'une TCM

Dont la formule est : indice de discrimination = $c_1/n_1 - c_3/n_3$.

Il varie de $- 1,00$ à $+ 1,00$. Lorsqu'il est négatif, cela traduit que les moins forts répondent mieux que les meilleurs apprenants. Par conséquent, c'est une mauvaise tâche. S'il est positif, c'est le cas contraire. L'indice de discrimination est donc le pouvoir séparateur. Autrement dit, le pouvoir qu'à une tâche de départager les apprenants forts des apprenants faibles. Si l'analyse porte sur toute la population, il sera nul. Raison pour laquelle, il est conseillé de travailler avec les 27 % supérieurs et les 27 % inférieurs. Ces deux extrémités représentent le 1/3 supérieur et le 1/3 inférieur, les 46 % du milieu sont appelés le « MASSE ». Plus il est élevé, bonne est la tâche (Kikwike, 2017, p. 89 ; Université de Buea, 2010, p. 63).

Indice d'attractivité d'une TCM

Dont la formule est : indice d'attractivité = $(A/N)*100$. Il varie de $- 1,00$ à $+ 1,00$.

Un distracteur, attirant davantage les meilleurs que les médiocres, est manifestement à rejeter car il déséquilibre la tâche et, à la limite, fait d'une tâche à un choix, celle à deux choix. Plus il est élevé, plus le distracteur est bon (Université de Buea, 2010, p. 64).

L'analyse des tâches d'évaluation permet de sélectionner les meilleures devant faire partie d'une épreuve. Elle est donc un passage dans la constitution d'une véritable banque de tâches. Cette banque représente un « ensemble d'épreuves qui ont été testées sur un échantillon suffisamment représentatif et dont les tâches, jugées valides, sont conservées dans le respect strict de toutes les conditions de confidentialité » (Kikwike, 2017, p. 83). Cet Expert martèle que le jugement de validité d'une tâche passe obligatoirement par son analyse.

Une autre technique de correction dite *guessing* a été mentionnée par Kikwike (2017) et Université de Buea (2010, p. 39). Le *guessing* signifie le hasard, c'est le fait que le sujet qui répond aux tâches alternatives n'a que deux choix soit l'un est vrai, soit l'autre est faux. Le *guessing*, comme réussite par hasard ou par tâtonnement fait que l'apprenant qui répond, dispose de 50 % de chance de réussir dans toutes les formes de tâches de sélection. C'est pour cette raison que les docimologues ont tenté de mettre sur pied cette technique de correction, pour diminuer la chance de réussir par hasard (Kikwike, 2017, p. 89).

Selon Kikwike (2017), pour connaître si une tâche à choix alternatifs est valable, on examine son indice de difficulté vis-à-vis de la population visée (idéalement d'au moins 100 individus), et 35 % à 85 % de réponses doivent être correctes. Ainsi, la validité d'une tâche est fonction du pourcentage du groupe expérimental précis qui y répond correctement.

En ce sens, Kikwike (2017) propose la formule suivante :

Score corrigé pour un sujet (ou le groupe) à un test vrai / faux : $S = 100 (R - W / K - 1)$

Dans laquelle : R = nombre de participants ayant répondu correctement à la tâche ;
W = nombre d'évalués y ayant mal répondu ; K = nombre de choix de la tâche.

Cependant, il est conseillé de faire une distinction pour les TCM, car il y a un certain pourcentage de sujets des 27 % supérieurs et des 27 % inférieurs qui devinent la réponse exacte. À propos, Davis (cité par Kikwike, 2017, p. 91), propose les formules suivantes en vue de calculer le pourcentage (P) des réponses correctes de chaque groupe :

$P = S / (\text{effectif du groupe} - \text{fausses réponses du groupe})$.

Il va de soi que le pourcentage de bonnes réponses devrait être plus élevé dans le groupe supérieur. Plus l'écart des pourcentages des deux groupes est grand, plus la TCM est valide.

L'Université de Buea (2010, p. 39) conseille d'instruire aux évalués de ne pas essayer une tâche dont ils ne sont pas très certains de la réponse, de peur d'être pénalisés.

3.4.4.3. Éprouver les qualités instrumentales d'une épreuve écrite et normalisée

Étant donné la place de choix accordée aux résultats des épreuves de rendement scolaire, certaines qualités de base sont requises pour en garantir l'efficacité. Principalement, il s'agit de la validité et de la fidélité d'une épreuve, mais aussi sa facilité d'utilisation, sa sensibilité, sa pertinence et le niveau de difficulté des tâches (MINEDUC, 2003, p. 24). La fidélité et la validité s'apprécient avant ou après son passage. Tel est le cas des épreuves des examens nationaux, qui doivent obligatoirement être testées d'une manière ou d'une autre, et bien avant, à travers des situations équivalentes de préférence.

Appréciation de la fidélité d'une épreuve écrite et normalisée de connaissances

L'acte d'apprécier la fidélité d'un examen vise à assurer un minimum de justice scolaire. Dans l'hypothèse que la fidélité de la correction soit acquise, il reste à garantir la fidélité des réponses. Et pour cela, De Landsheere (1980, p. 175) propose un certain nombre de principes à respecter : « Éviter toute ambiguïté dans les tâches, qui doivent d'ailleurs être en nombre suffisant, effectuer un contrôle mathématique par la méthode pairs-impairs et la répétition de la notation. ».

Dans la pratique, la fidélité est la qualité qui fait qu'un même sujet donne les résultats identiques. Elle est faite de sa régularité, de sa stabilité et de sa consistance interne. Elle se mesure par plusieurs procédés (Kikwike, 2017, p. 92) :

- ✓ par le « coefficient de stabilité ou constance test-retest » où il s'agit de passer la même

épreuve après un certain intervalle de temps aux mêmes sujets. La corrélation entre les deux séries de mesure s'appelle coefficient de fidélité. Ce coefficient dépend à la fois de l'épreuve et de la stabilité du trait psychologique chez les examinés ;

✓ par « l'équivalence entre épreuves parallèles » consistant à construire deux épreuves dites parallèles. Autrement dit, comprenant des tâches de nature et de difficulté analogues, et à calculer la corrélation entre les résultats des mêmes évalués aux deux formes ;

✓ par « l'homogénéité ou méthode de la scission » consistant à diviser l'épreuve en deux parties équivalentes, et à calculer la corrélation entre les résultats obtenus aux deux moitiés par les mêmes sujets. Le plus souvent, on compare le résultat obtenu aux tâches d'évaluation impaires : c'est la méthode pairs-impairs ;

✓ par la « consistance interne de l'épreuve » : Kuder et Richardson (cités dans Kikwike, 2017), peu satisfaits par la méthode de scission ont imaginé plusieurs formules pour mesurer la consistance interne d'une épreuve. Parmi celles-ci, la plus améliorée est la formule KR-21 :

$$r_{tt} = \frac{n}{(n-1)} * \frac{\frac{2}{t} - pq}{\frac{2}{t}} \text{ avec } p = 1 - q$$

Où : « r_{tt} » = indice de consistance interne qui n'est autre que l'indice de corrélation ; « n » = nombre d'items ; « $2 / t$ » = variance totale (obtenue en considérant la distribution des sujets soumis au test ; le « t » ici, est celui qu'on calcule en même temps que la moyenne arithmétique) ; « p » = proportion des sujets ayant réussi l'item (Kikwike, 2017, p. 93).

Cependant, ils précisent que l'application de cette formule sous-entend l'univocité des items. Autrement dit, que chaque item est coté de la même façon et que le temps accordé à la solution est identique.

Dans le cas où cette univocité des tâches n'est pas respectée, Dressel (cité dans Kikwike, 2017, p. 94) recommande la formule corrigée suivante :

$$r_{tt} = \frac{n}{(n-1)} \left(1 - \frac{a^2 p i q_i}{\frac{2}{t}} \right)$$

Où « i » est l'indice d'une tâche et « a » l'élément correcteur permettant de tenir compte de la cotation individualisée de chacune d'elle. Donc si une tâche est cotée 2, $a = 2^2 = 4$.

L'amélioration de la fidélité d'une épreuve peut s'opérer de plusieurs manières :

✓ diminuer les erreurs de mesure en améliorant les conditions de passation, de collecte des productions, de correction et d'interprétation : $r_n = \frac{nr_1}{1+(n-1)r_1}$ avec « r_n », la fidélité de l'épreuve dont on veut multiplier ou diviser le nombre de tâches par « n » ; et « r_1 », le coefficient de fidélité observé ;

- ✓ modérer la longueur de l'épreuve au niveau moyen, l'hétérogénéité des évalués et la difficulté ou la facilité des tâches au niveau moyen ;

- ✓ éviter toute ambiguïté dans les tâches et le respect de la fidélité de la notation d'un même correcteur sur les mêmes productions (Kikwike, 2017, p. 94 ; Université de Buea, 2010, pp. 58-59 ; De Landsheere, 1980, pp. 175-177).

Par ailleurs, la formule de Spearman-Brown (cité dans Kikwike, 2017) permet, connaissant la fidélité d'un test, d'estimer de combien elle s'est améliorée (ou diminuée) et, de savoir si l'épreuve est rendue « n » fois plus longue (ou plus courte).

Appréciation de la validité d'une épreuve écrite et normalisée de connaissances

La fidélité d'un examen ne garantit en rien sa validité. Au contraire, une épreuve qui n'est pas fidèle, ne peut être valide. Autrement dit, la fidélité est un prérequis de la validité (Pépin cité dans Keusom, 2010, p. 44). « Un mètre mal construit, qui ne mesurerait pas cinq centimètres de trop, indiquerait la même longueur à chaque mesure, mais conduirait, néanmoins, à une conclusion fautive » (De Landsheere, 1980, p. 178). Dans la pratique, la validité d'une épreuve est sa qualité à mesurer ce qu'elle est censée mesurer. L'appréciation de la validité sous-entend ainsi l'existence de critères subjectifs ou objectifs. On distingue plusieurs types, lesquels sont définis en fonction des objectifs de l'utilisation de l'épreuve :

- ✓ la « validité de contenu » d'une épreuve qui suppose que l'utilisateur désire savoir si les tâches ou situations présentées dans l'épreuve constituent un bon échantillon de l'ensemble de celles dans lesquelles peut se manifester le type de comportement examiné ;

- ✓ la « validité concourante » d'une épreuve définie par la concordance entre les résultats d'une épreuve et un critère externe mesuré à la même date. Ce critère externe peut être le résultat à une autre épreuve à laquelle la première pourrait être substituée. En d'autres mots, il s'agit de juger l'accord existant entre les résultats de l'épreuve et une autre source d'information actuelle, à laquelle elle pourrait se substituer ;

- ✓ la « validité prédictive ou pronostique » d'une épreuve indiquant dans quelle mesure les prévisions formulées à partir de l'épreuve sont confirmées par les faits constatés ultérieurement. Ces faits peuvent se rapporter à un rendement scolaire ou professionnel et, à des réactions postérieures ;

- ✓ la « validité de structure ou validité hypothéticodéductive ou de construit » d'une épreuve permettant d'observer si les résultats obtenus sont conformes aux déductions pouvant être tirées de l'hypothèse sur la base de laquelle elle a été construite (Kikwike, 2017, p. 95).

Toujours dans l'appréciation de la validité d'une épreuve, l'étude ajoute :

- ✓ la « validité des critères » examinant la corrélation entre la performance à l'épreuve et un critère externe à ladite performance ;
- ✓ la « validité conceptuelle ou théorique » vérifiant que le résultat de l'épreuve se conforme bien aux modèles ou concepts théoriques sur lesquels, elle doit reposer ;
- ✓ la « validité de concomitance ou validité rationnelle » mesurant le degré de relation qui existe entre les résultats obtenus par d'autres moyens de mesure portant sur les phénomènes identiques à ceux dont l'épreuve prétend mesurer ;
- ✓ la « validité apparente » traduisant le niveau de pertinence de l'épreuve par les évalués ;
- ✓ La « validité écologique » qui est le caractère d'une évaluation se déroulant dans un environnement normal, comme une entreprise. Elle dure assez longtemps pour correspondre à une pratique réelle et met sur pied des comportements significativement représentatifs de ce qui est exigé d'un débutant sur le marché du travail (Tambo 2012, pp. 311-312 ; Fernandez cité dans Keusom, 2010, pp. 43-44 ; Université de Buea 2010, pp. 52-54 ; Ladjili 2009, p. 19 ; Tremblay, 1994).

En guise de synthèse, De Landsheere (1980, p. 162) retient huit facteurs de validité d'un examen. L'identification adéquate des objectifs dont la réalisation doit être vérifiée par l'examen écrit, l'évaluation du travail de la séquence d'apprentissage, l'épreuve pratique, etc. La sélection des objectifs sur lesquels la vérification se concentrera. L'évaluation efficace de l'adéquation du contenu et de la structure de l'examen au but poursuivi. La définition d'une relation claire entre chaque tâche d'évaluation et les objectifs d'apprentissage. L'élaboration d'un barème de notation par indicateur et, la rédaction de directives aux correcteurs en fonction des objectifs. L'assurance d'un minimum de fidélité et une bonne connaissance des capacités des candidats est nécessaire. La disposition des notateurs à tenir compte des jugements indépendants du leur et des données objectives qui leur seraient fournies. Et, enfin, une comparaison avec les épreuves antérieures dont la validité a été prouvée.

Reuchlin (cité dans Kikwike, 2017) relève que les aspects de validité susmentionnés correspondent à deux conceptions, à savoir la conception purement empirique et la conception hypothéticodéductive.

Dans la conception purement empirique, l'évaluateur se limite, en s'aidant des résultats obtenus, à établir des faits, à recueillir des informations de façon aussi précise et objective que possible, et à exploiter concrètement des constats. Cette conception est sous-jacente à la fois aux validités de contenu concourante et prédictive (Kikwike, 2017, p. 95 ; De Landsheere, 1980, pp. 178-181).

Dans la conception hypothéticodéductive, l'objectif principal de la construction d'une épreuve est premièrement d'éprouver une hypothèse ou une théorie psychologique et, non plus résoudre des problèmes pratiques comme ceux posés la prévision dans le but de sélectionner ou d'orienter. Les applications ultérieures de l'épreuve « pourraient se présenter non plus comme l'utilisation des régularités statistiques constatées, mais comme les conséquences de l'hypothèse ou de la théorie en fonction de laquelle l'épreuve a été construite » (Kikwike, 2017, p. 96).

Cependant, il convient de noter que les qualités de validité et de fidélité d'une épreuve vont de pair, quoique sa fidélité ne garantisse pas sa validité. Malgré cela, un test valide est toujours fidèle et pour améliorer cette validité, il faut améliorer sa fidélité (MINEDUC, 2003, p. 25).

Appréciation de la facilité d'utilisation d'une épreuve écrite et normalisée

Sous certaines contraintes, une épreuve valide et fidèle peut être lourde d'usage. Il convient donc d'analyser la clarté des objectifs, la simplicité des consignes d'administration, la précision des critères de correction et l'économie d'utilisation (Tambo, 2012, p. 312 ; Université de Buea 2010, p. 59 ; MINEDUC, 2003, p. 25).

Appréciation de la sensibilité de l'épreuve et les niveaux de difficulté des tâches

C'est une qualité instrumentale traduisant l'efficacité ou le pouvoir discriminatif d'une épreuve. La sensibilité d'un test se juge en fonction de sa capacité à distinguer les forts des faibles (Ladjili, 2009, p. 20). Celle-ci fait référence à son « pouvoir discriminatif ». Autrement dit, sa capacité à distinguer les examinés les uns des autres. Une épreuve reste pour Pichot (cité dans De Landsheere, 1980), une situation standardisée stimulant un comportement examiné, par comparaison avec celui d'apprenants placés dans une situation identique, en vue de classer le formé soit quantitativement, soit typologiquement. Ainsi, les tâches d'évaluation doivent couvrir tous les niveaux de difficulté de façon à créer des différences entre les évalués. Si tous ces derniers répondent correctement à une épreuve, celle-ci manque de discrimination. Par ailleurs, un test qui n'est pas sensible ne peut non plus être valide.

Appréciation de la pertinence et de la fiabilité des résultats d'une épreuve écrite

Le concept de validité va de pair avec celui de pertinence. Il est donc question de chercher à savoir dans quelle mesure les ressources mesurées permettent vraiment de conclure à la maîtrise ou non des compétences. La détermination de cette validité repose soit sur un jugement de valeur, soit sur un raisonnement logique. Ces jugements requièrent une

connaissance approfondie de la didactique de la matière enseignée et une expérience dans l'enseignement de la discipline à différents niveaux (MINEDUC, 2003, p. 25). Pour De Ketele et Alii (1989), la pertinence est une qualité plus ou moins appropriée d'un instrument d'évaluation, selon qu'il se fonde sur les objectifs fixés. La fiabilité, quant à elle, est une qualité instrumentale mesurant le degré de confiance accordé aux résultats obtenus à l'issue d'une épreuve. La notion de fidélité inclut donc celle de fiabilité.

Appréciation de la cohérence, de la rigueur et de la transparence d'une épreuve

La cohérence est une qualité de l'épreuve qui contraint, avant toute chose, à inscrire l'évaluation des acquis en lien direct avec la mission de l'école, telle que définie dans la politique éducative du système. En ce qui concerne la rigueur comme autre qualité, il est primordial que tous les critères retenus pour le test et leur pondération y soient clairement indiqués. L'appréciation de la transparence est aussi essentielle, car établit la crédibilité du système éducatif (MELS, 2011, p. 14).

3.4.4.4. Estimation et pronostic d'une épreuve écrite et normalisée par les formateurs

C'est un volet parmi les trois de la septième étape de construction d'un examen. Il s'agit des appréciations au regard de l'analyse statistique des réponses et des qualités instrumentales du test développées plus haut, entre autres la fidélité, la validité, la pertinence et la fiabilité des résultats obtenus, la fidélité des réponses et de la notation, etc. (De Landsheere, 1980, p. 65).

3.4.4.5. Modération d'une épreuve écrite entre classes, établissements ou régions

La modération est l'harmonisation ou l'équilibrage des échelles de notation. Elle a d'abord eu pour objet d'atténuer certains biais liés aux examinateurs, tels que les excès de sévérité ou de générosité. Aujourd'hui, elle désigne au sens large, l'ensemble de mesures prises en vue de rendre comparables les notes d'examens internes et donc d'unifier leur signification au niveau de différentes classes de mêmes filières dans un (ou groupe) établissement (s) et dans ceux qui sont similaires d'une région voire d'un pays. On distingue la « modération a priori » dont les mesures d'harmonisation sont prises avant l'évaluation, et la « modération a posteriori », où ces mesures interviennent après la correction. La procédure a priori la plus ancienne et la plus spontanée est la concertation préalable entre correcteurs pouvant s'entendre sur les objectifs de l'épreuve, les aspects sur lesquels ils baseront leur jugement, sur l'importance relative des critères et le système de décompte de points aboutissant à un barème de correction. Toujours par la concertation, les mesures arrêtées a priori sont réévaluées à partir

d'un échantillon de productions prises au hasard, mais à échelle prédéfinie (De Landsheere, 1980, pp. 185-187).

3.4.4.6. Analyse du produit final de l'épreuve pour des éventuelles révisions et suivi

Les neuvième et dixième étapes de la construction d'un examen se traduisant par un « grade final » et un « suivi » consistent, pour l'examineur, à partir de l'estimation de la validité et de la fidélité, et après analyse du *feedback* issu de la modération entre classes et / ou établissements, voire du jugement, d'accorder le grade final à l'épreuve en vue de la constitution d'une banque de tests standardisés (De Landsheere, 1980, p. 65).

3.4.5. *Élaboration des outils de jugement et d'interprétation*

3.4.5.1. Notion de jugement dans l'évaluation des acquis d'apprentissage

Pour Savard (2007, p. 13), évaluer revient à porter un jugement sur les acquis de l'apprenant par un processus d'inférence, en se basant sur des informations relatives à des indicateurs, tout en utilisant différents critères, en vue d'éclairer les décisions relatives au processus d'apprentissage ou aux résultats de celui-ci.

Un jugement est donc une appréciation que l'on attribue à une production. Dans le cadre d'une évaluation des compétences, plusieurs caractéristiques le conditionnent. Un jugement efficace doit être immédiat, traduisant un feedback autant que possible ; régulier, soulignant une régularité des commentaires sur les travaux des apprenants ; clair et transparent. Autrement dit, précisant les normes, modalités et critères d'évaluation ; éducatif, c'est-à-dire que les commentaires ne doivent pas porter sur leur personnalité. Il doit également être positif traduisant la reconnaissance de leurs efforts dans les commentaires et orienté vers l'avenir. Autrement dit, indiquant des recommandations précises quant aux actions à entreprendre ; justifié, c'est-à-dire que l'orientation des commentaires est dans leur intérêt ; et individualisé explicitant ce que l'apprenant retient particulièrement des commentaires (Côté & Tardif, 2011, p. 42).

Dans ce sens, plusieurs principes relatifs à la qualité de l'épreuve, aux outils de jugement, à la correction proprement dite et à la communication des résultats, sont essentiels.

3.4.5.2. Principes de correction des copies

Roegiers (2004, p. 267) justifie son utilisation de l'expression « correction des copies », par le fait que la plupart des informations relevées dans le contexte scolaire le sont par écrit.

Pour ce qui est de cette étude, un intérêt va à l'endroit de la situation où les correcteurs recourent aux outils formalisés, voire standardisés, pour apprécier les productions. L'évaluation se fonde sur des objectifs débouchant sur des critères d'évaluation adéquats. Autrement dit, une fois les objectifs fixés, il s'agit de déterminer des critères les reflétant.

Critères d'évaluation et critères de correction

Un critère est une qualité à considérer en vue d'apprécier une production (Roegiers, 2004, p. 352). On distingue les « critères d'évaluation » permettant généralement de recueillir l'information. Ils préparent la décision et sont plus qualitatifs que quantitatifs. Les « critères de décision » combinant spécifiquement les critères d'évaluation, tout en recourant, le cas échéant, aux seuils quantitatifs. En ce qui concerne l'évaluation des acquis, Roegiers (2004, p. 76) définit une troisième catégorie de critères qu'il baptise par « critères de correction » qui restent au service des critères d'évaluation. En un mot, l'Expert les définit comme ceux à travers lesquels se réalise la correction de la production écrite ou de manière plus étendue, l'appréciation de sa prestation à plusieurs dimensions, entre autres la conformité entre la production et la consigne, l'utilisation correcte des outils, la cohérence de la production, etc. cependant, il convient de signaler que ces critères de correction sont liés directement aux critères d'évaluation lesquels, à leur tour, sont au service des critères de décision.

Indicateurs pour opérationnaliser les critères de correction

Un indicateur est un signe observable permettant d'opérationnaliser un critère (Roegiers, 2004, p. 353). Il est dit qualitatif, lorsqu'il précise une facette du critère qui la possède et, quantitatif, lorsqu'il fournit des seuils de réussite de celui-ci. Roegiers (2004, p. 269) rappelle que les indicateurs diffèrent d'une situation à l'autre. Autrement dit, ils dépendent d'une situation précise, tandis que les critères sont définis au niveau de chaque compétence, c'est-à-dire au niveau de la famille de situations. Ces indicateurs sont formulés de manière rigoureuse, concrète, précise et simple dans le strict respect de leur indépendance verticale et horizontale (Roegiers, 2004, pp. 277-280).

Grille de correction, outil d'objectivité d'évaluation

Pour le MINSUFORS (2011, p. 19), la grille de correction reste un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs. Roegiers (2004, p. 253) spécifie qu'une grille de correction est un tableau à double entrée reprenant à la fois, critère par critère, les indicateurs pour chaque tâche, et le nombre de points qui leur est affectés. En termes stratégiques, elle répond à un souci de standardisation de la correction. Et en termes pédagogiques, elle constitue

un outil d'aide à la correction des copies des examinés et principalement pour deux raisons. D'abord garantir un maximum d'objectivité dans la correction, ensuite, fournir un appui aux formateurs optant pour l'amélioration des pratiques d'évaluation en tant qu'outil de formation (Roegiers, 2004, p. 269). Conformément à leurs caractéristiques, une grille de correction peut être qualitative lorsqu'elle fournit une liste d'indicateurs qualitatifs aux correcteurs, quantitative lorsqu'elle établit le lien de cohérence entre la production et la note arrêtant les seuils de réussite et, à la fois qualitative et quantitative lorsqu'elle fournit les deux. Cependant, pour plus d'efficacité, à chaque situation correspond une grille de correction précise.

3.4.5.3. Élaboration de la grille de correction

Il est question d'établir d'abord une grille de correction, entendue comme répertoire de toutes les bonnes réponses possibles que peuvent fournir les évalués. Ensuite, sélectionner celles qui répondent aux indicateurs préfixés, tout en évaluant leur complexité. Enfin, élaborer un barème de notation, de cotation et de pondération, en spécifiant le degré de maîtrise d'un indicateur pouvant être minimal ou de perfectionnement (Onana, 2023a, p. 146).

Barème de notation

Dans le cadre d'une évaluation à travers des situations complexes et / ou des épreuves ressources semblables aux tests classiques, lesquelles devraient être combinées, un barème de notation est un tableau qui précise la pondération de chaque critère de correction ainsi que les seuils de maîtrise requis pour chacun d'eux (Roegiers, 2004, p. 351). Ce barème répond à l'exigence de passer d'une appréciation qualitative, c'est-à-dire en fonction des critères, à une note chiffrée. C'est donc une opération incarnant un caractère non seulement artificiel, mais compliquée, dans le contexte où, l'évaluation par le biais des situations complexes s'accommode mal à la note chiffrée (Scallon, 2004 ; Roegiers, 2000). Cependant, si la demande sociale est telle qu'il est nécessaire d'attribuer une note chiffrée, Roegiers (2004) s'interroge sur le processus d'attribution de celle attribuée à l'évalué, avec pour principale préoccupation d'éviter tant les échecs abusifs que les réussites abusives.

En guise de synthèse, plusieurs logiques sont possibles. Attribuer le nombre de points relatifs à chaque tâche et critère. Définir le poids relatif des critères minimaux et de ceux de perfectionnement dans le strict respect de la règle des 3/4 et de celle des 2/3. L'attribution du score par critère, et celle de la note finale résultant de la somme arithmétique des scores obtenus à chaque critère. Attribuer une note reflétant avant tout la maîtrise minimale des critères minimaux et, ne prenant en compte les critères de perfectionnement que lorsque les premiers

sont atteints. Avoir recours à une formule intermédiaire exigeant un seuil pour les critères minimaux. Pour ce qui est de l'évaluation formative, Roegiers (2004) fait remarquer que ce qui compte est l'identification des critères auxquels il convient d'apporter une remédiation. Autrement dit, une note globale est inutile. Cependant, elle peut apporter une information complémentaire en guise de témoin de la note certificative que l'apprenant obtiendrait si l'année scolaire se terminerait là, mais elle n'a pas de sens dans une optique formative (Roegiers, 2004, pp. 254-266).

3.4.6. Utilisation des outils d'évaluation

Cette utilisation inclut les procédés, les directives de passation de l'outil et de la collecte des productions, la manipulation des outils de correction et de communication, etc.

3.4.6.1. Procédés d'utilisation des outils d'évaluation

En cohérence du type et de l'outil d'évaluation, on peut procéder de plusieurs façons pour la réaliser. Musial et al. (2012) en distinguent trois : de « manière non intrusive » se réalisant pendant que les sujets travaillent ; de « manière intrusive » se réalisant pendant que les formés arrêtent d'apprendre pour être évalués et, enfin, de « manière intrusive et standardisée » consistant à utiliser des outils standards d'évaluation comme des épreuves obéissant à certaines normes.

3.4.6.2. Rédaction des directives claires

Il s'agit tout simplement de préparer des consignes et d'autres informations pour la résolution des problèmes d'une épreuve, aussi bien pour les examinés que pour les examinateurs (Onana, 2023a, p. 147). C'est ce qu'on appelle encadré (matériel autorisé, critères de correction, intervalle de cotation, grille de correction, etc.).

3.4.6.3. Administration de l'épreuve écrite et normalisée de connaissances scolaires

Roegiers (2004, p. 52) se pose une série d'interrogations vis-à-vis du Protocole de passation d'une épreuve en vue d'apprécier la fiabilité du recueil d'informations : quel matériel l'évalué doit-il disposer ? De combien de temps dispose-t-il ? Que dit exactement l'examineur aux examinés ? Jusqu'où leur accompagne-t-il ? Dans quelles conditions les évalués travaillent-ils ? Sont-ils seuls ou à deux sur un banc ? Quels sont les risques de contamination ?

Kikwike (2017, pp. 36-40) tente d'apporter d'éventuelles réponses : la salle d'examen doit être large de 7 mètres et longue de 8 mètres, haute de 3 mètres au moins pour abriter 30 à

45 évalués, bien éclairée, aérée et plafonnée pour éviter les nuisances de l'extérieur. Le mobilier scolaire en tant que ressources externes doit leur permettre de travailler en toute aisance et gaieté. Les évalués doivent être assis seuls par banc en vue de réduire la contamination. L'ordre de passage de l'épreuve tout de même que le moment de la journée sont essentiels. L'état d'âme de l'évaluateur ou des surveillants influence significativement les performances des évalués.

L'administration d'une épreuve doit être programmée bien avant au su de tous les éventuels évalués (jour et heure de passage, voire les objectifs et le but de l'évaluation). Quant au matériel de l'examineur, celui-ci doit prévoir un nombre suffisant d'épreuves, feuilles de composition et brouillons, un compte-minute qui peut être tout simplement une montre. Les examinés sont avertis, bien avant, sur le matériel qu'ils devront utiliser (calculatrice, table financière, plan comptable, etc.). Pendant la passation, la surveillance doit essentiellement éviter la contamination et le bruit et non les frustrer. Lorsque le surveillant est externe, il doit rester courtois et respecter les consignes ou la police d'examen, qu'il faut d'ailleurs lire ou rappeler, avant le début de l'examen, pour que nul n'en n'ignore (Keusom, 2010, pp. 71-82).

3.4.6.4. Collecte des productions issues d'une épreuve écrite et normalisée

Les copies se collectent dans l'ordre de position assise des évalués en vue de déceler une possible contamination pendant le passage de l'épreuve. Ensuite, vérifier si celles-ci renferment toutes les informations requises. Aucun évalué ne devrait emporter sa copie même étant vide et, enfin, vérifier le nombre de celles collectées (MINSUFORS, 2011, p. 57).

3.4.6.5. Utilisation de la grille de correction ciblée

Dans l'objectif de standardiser et, par ricochet, garantir un maximum d'objectivité dans la correction des copies, il est plus que nécessaire d'avoir recours à des grilles de correction ciblées entendues, comme celles d'appréciation quantitative et qualitative des productions collectées liées à chaque compétence évaluée. Cet outil se confond généralement à la notion de grille d'évaluation permettant plutôt de relever les spécificités d'une production vis-à-vis des critères préfixés (MINSUFORS, 2011, p. 30).

3.4.6.6. Utilisation des outils de correction des productions

Utilisation des critères dans la correction des productions ou copies

Dans le souci de formaliser un certain nombre d'aspects non seulement dans la conception de l'épreuve, mais aussi dans la correction des productions collectées, Roegiers

(2004, p. 187) nous recommande l'utilisation à la fois de la règle des 2/3 et celle des 3/4, toutes proposées par De Ketele (1996), en vue d'apprécier efficacement la maîtrise d'une compétence.

La « règle des 2/3 » consiste à proposer une épreuve offrant trois occasions autonomes, lesquelles peuvent parfois être de simples tâches objectant la maîtrise de chaque critère. Celui-ci ne sera considéré maîtrisé que lorsque l'évalué réussit au moins à deux des trois occasions qui lui sont offertes se traduisant par sa maîtrise minimale du critère et de sa maîtrise maximale lorsqu'il réussit à toutes les trois. Ainsi, l'approche par les compétences de base n'exige pas la perfection à l'apprenant ou l'évalué, car une seule erreur non répétée ne traduit pas obligatoirement la non-maîtrise du critère ou l'échec (Onana, 2023a, p. 149).

La « règle des 3/4 » stipule en termes simples que le nombre de points attribués aux critères de perfectionnement dans une épreuve ne doit pas excéder un quart du total des points, traduisant d'un autre côté qu'au moins 3/4 de ce total est attribué aux critères minimaux. Un quota de points supérieur à ces 1/4, pour ce qui est des critères de perfectionnement, ne garantirait pas le fait qu'un évalué qui ne maîtrise que les critères minimaux, puisse atteindre le seuil de réussite (Roegiers, 2004).

Loin de s'exclure, les deux règles se complètent. Un examiné qui réussit deux fois sur trois les critères minimaux correspondant aux 3/4 du total des points (15 points) d'une épreuve notée, par exemple, sur 20 points, aura déjà obtenu (10/15), et même s'il manque le 1/4 des points (5 points) relatifs aux critères de perfectionnement, il aura obtenu 50 % du total des points de l'épreuve (10/20). C'est la raison pour laquelle l'évaluation certificative n'exige que la maîtrise minimale des critères minimaux pour se prononcer vis-à-vis de la réussite de l'évalué en combinant les deux règles $2/3 * 3/4 * 100 = 50 \%$ (De Ketele cité dans Roegiers, 2004, pp. 187-193).

Utilisation des notes, appréciations et annotations dans la correction

Ces outils sont d'une importance élevée dans les pratiques régulières de toute évaluation. Cependant, ils ne remplissent pas le même rôle. L'appréciation, par exemple, « bon » ou « mauvais » est considérée comme étant un complément de la note obtenue à partir de l'utilisation d'une grille critériée. Elle justifie la note se présentant ainsi comme une forme de dialogue individualisée avec l'apprenant ou l'évalué. Dans ce sens, l'appréciation ne fait pas double emploi avec la note. En ce qui concerne les annotations, celles-ci sont prises comme une individualisation de la correction permettant d'instaurer un dialogue individualisé avec le sujet. Cependant, si par les appréciations, les évaluateurs font ressortir les principaux défauts

de la production, par les annotations, ils soulignent au contraire, les aspects positifs et les conseils à l'égard des évalués (Ladjili, 2009, p. 17).

3.4.6.7. Techniques de correction des copies

Amatama (2005) en distingue quatre dont les caractéristiques peuvent être analytique, globale, soustractive et additive :

- ✓ la « technique de correction analytique ou de correction point par point » consiste à examiner chaque réponse donnée par l'évalué, en vérifiant sa conformité ou non, avec la réponse attendue. Elle a pour avantage de résoudre les problèmes de variabilité lors des corrections d'un nombre considérable de copies ;

- ✓ la « technique de correction globale » prend en considération la production dans sa globalité et non une partie de celle-ci. Elle a pour but de juger et d'estimer si, de manière générale, l'examiné s'est rapproché de l'idée principale, tout au long de son travail ;

- ✓ la « technique de correction soustractive » consiste à sanctionner toutes les mauvaises réponses fournies par le testé en soustrayant un point du total des points pour chaque mauvaise réponse ;

- ✓ la « technique de correction additive » consiste à attribuer une bonification d'un point pour chaque bonne réponse donnée par l'examiné. Ce bonus est ajouté à la note obtenue par ce dernier, pour constituer son score final (Amatama cité dans Keusom, 2010, p. 22).

3.4.6.8. Prise de décision et outils de diagnostic d'erreurs : grille d'exploitation des résultats de l'évaluation

De la définition de De Ketele (1989), un premier aspect fondamental de l'évaluation réside dans la préparation de la décision. Une différence fondamentale apparaît donc entre l'évaluation et le jugement ou l'appréciation. L'action de juger ou d'apprécier une production relève d'un processus scientifique, souvent spontané, voire instinctif, et basé sur des critères implicites, tandis que l'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision. La décision ne fait pas partie intégrante du processus d'évaluation, mais elle lui est directement associée. La décision peut se prendre soit par le formateur-évaluateur à des fins de remédiation, soit à un autre niveau tel que le conseil de classe. Il est donc crucial de bien appréhender le type de décision à prendre, laquelle reste liée à la fois à la perception de l'évaluation et à sa fonction (Roegiers, 2004, p. 43).

Roegiers (2004, p. 250) identifie trois types de décision s'appliquant à l'évalué, entre autres celles d'orientation, de remédiation et de certification. Cependant, il ne suffit donc pas

tout simplement de corriger les productions pour les prendre, encore faut-il appliquer un traitement approprié aux productions. Ainsi, pour l'évaluation formative, on utilise les outils de diagnostic visant à la fois à catégoriser les erreurs au niveau de chaque apprenant ou classe et à identifier leur source en vue de les remédier, tandis que pour l'évaluation certificative, on utilise les barèmes de notation dont l'impératif purement social et culturel, répond à attribuer une note. L'outil de diagnostic est un tableau permettant d'apprécier le degré de maîtrise d'un critère de chaque apprenant. Ce tableau fait non seulement apparaître les forces et les faiblesses du formé pour les différents critères, mais aussi il fournit un profil de la classe, ce qui facilite cette remédiation. La maîtrise maximale représente celle de l'ensemble des occasions de vérifier le critère, tandis que la maîtrise minimale correspond à celle d'une proportion suffisante d'occasions pour pouvoir prononcer la maîtrise du critère, suivant la règle des 2/3 de De Ketele (1989). La maîtrise partielle, quant à elle, traduit l'idée selon laquelle, les éléments positifs de la production sont valorisés (Roegiers, 2004, pp. 252-255).

En considérant, par exemple, trois situations de compétences S1, S2 et S3 d'une même famille, deux critères minimaux et un critère de perfectionnement, l'outil de diagnostic se présente de la manière suivante :

Tableau 3.8
Outil de diagnostic du degré de maîtrise d'un critère

Noms de l'apprenant	Critères minimaux						Critères de perfectionnement		
	Critère 1 : / 4			Critère 2 : / 4			Critère 3 : / 2		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
NOAH	1	3	1	3	4	1	2	2	1
MENYE	3	1	3	1	4	0	1	1	0
FOUDA	4	4	3	4	1	1	2	1	2
MANGA	3	1	3	0	1	0	2	0	0

Source : adapté de Roegiers (2004, p. 251)

3.4.6.9. Effets affaiblissant le comportement des examinateurs et des examinés

Plusieurs problèmes liés à la correction des examens engendrent une différence dans le traitement des évalués. Étant donné que dans les systèmes éducatifs, même avec la définition officielle des épreuves dites traditionnelles, le formateur ou l'évaluateur a toute la latitude de choisir les situations-problèmes et d'élaborer ses propres tâches. Et l'apprenant ou l'évalué a la chance de réussir selon qu'il est interrogé par tel ou tel formateur dans telle ou telle école ou dans telle ou telle classe. C'est ainsi que plusieurs facteurs viennent affaiblir l'évaluation des

apprentissages. Keusom (2010, p. 23) les qualifie « d'effets perturbateurs », lesquels ne sont pas tous du même ordre et n'impliquent pas les mêmes types de mécanismes, ni les mêmes acteurs engagés dans le processus.

Effets liés au système et au milieu scolaire

Une première source de biais à prendre en considération, est l'influence du contexte scolaire sur les procédures d'évaluation en général. Nous notons par-là, une inadéquation entre méthodes d'enseignement et celles d'évaluation. De Landsheere (1980, p. 29) relève une rupture entre enseignement et examen, tout en précisant que l'examen est le reflet de l'enseignement donné. Le milieu scolaire fait référence ici, à la zone géographique (rurale ou urbaine), au type d'établissement (écoles privées laïc / confessionnel, établissements publics), à l'emplacement de l'école (à côté des débits de boisson, marchés, chemin de fer, axes lourds), au standard, éthique et niveau de performance de l'établissement sur le plan national, la classe dans laquelle se trouve l'apprenant (les classes de première et terminale SES, par exemple, dont le contenu est lourd, 23 disciplines), du rapport des performances de l'évalué et celles de ses condisciples (Kikwike, 2017, p. 52). Dans cette perspective, Keusom (2010, p. 27) se résume, en ne considérant comme biais scolaires, que l'effet-classe et l'effet-établissement.

Effets liés à l'évalué

Au-delà du contexte de scolarisation, des particularités liées à l'apprenant peuvent également influencer subjectivement le jugement du formateur. Nous pensons ici à l'origine sociale des évalués et aux stéréotypes diverses, à la discrimination liée au sexe de ce dernier ; au manque d'organisation de la part de l'examiné, à l'empressement, l'immatunité ou le manque d'expérience ; la place assise de l'apprenant en classe ; aux commentaires négatifs sur l'apprenant ; à l'anxiété, la fatigue et le stress pendant l'évaluation ; au statut socio-économique de sa famille (Kikwike, 2017, p. 55). Et plus loin en amont, son comportement lors de l'apprentissage. Pour la plupart du temps, le fait pour le formé, de consacrer trop d'énergie à reproduire les idées des autres l'empêche de développer la créativité, d'obéir passivement aux consignes du formateur, de renoncer à exprimer un jugement personnel, la menace d'échec et de la sanction familiale, amènent le sujet à mal performer à l'évaluation (De Landsheere, 1980, pp. 52-53).

Effets liés à l'évaluateur

Encore appelés biais subjectifs, ils proviennent en grande partie de la subjectivité inhérente à tout jugement humain. D'une manière ou d'une d'autre, bien qu'il soit conscient

de l'importance de l'objectivité dans l'évaluation des acquis d'apprentissage, le formateur-évaluateur n'est pas exempt de cette réalité propre à tout être humain. La subjectivité, dont l'étude parle ici, peut être intrinsèque au formateur ou liée aux préjugés et stéréotypes sociaux ayant trait à son environnement (Keusom, 2010, p. 23). L'existence et l'inférence de nombreux biais dans la procédure évaluative peuvent être exacerbées, car dans ce domaine, tout au moins dans l'évaluation formative demeurant la plus importante dans tout processus d'enseignement-apprentissage, la liberté du formateur est quasi-totale. C'est ainsi que la note objective est parsemée d'embuches. En plus de ces biais classiques, « le fait de noter un apprenant est aussi une action rationnelle qui trouve ses fondements à la fois dans les intérêts et les valeurs propres de l'évaluateur » (Kikwike, 2017, p. 53).

D'une manière globale, l'étude retient quelques-uns ces effets :

- ✓ l'état d'âme : la fidélité / infidélité dans le temps d'un même correcteur rappelant, qu'aux phénomènes aussi évidents que l'âge, les variations de santé physique et mentale du savoir, s'ajoutent une multitude de facteurs plus ou moins définis (De Landsheere, 1980, p. 39) ;

- ✓ l'effet d'ordre de correction ou l'effet de Posthumus ou effet de centralité : le correcteur à tendance à ajuster la note en suivant la loi de distribution gaussienne ;

- ✓ l'effet de stéréotypie entendu comme une immuabilité plus ou moins accusée, qui s'installe dans le jugement porté sur l'apprenant que le correcteur connaît suffisamment en termes de compétences, voire d'aspects socioculturels. C'est pour cette raison que certains le qualifient « d'effet source ». Cette immuabilité influence profondément les évaluations à base subjective, en d'autres termes qui demande un jugement de valeur, comme dans le cas de la dissertation économique (Keusom, 2010 ; De Landsheere, 1972) ;

- ✓ l'effet de halo qui présente un caractère affectif accusé. Souvent, nous surestimons les réponses d'un évalué de belle allure, au regard franc, à la diction agréable. Cependant, sans même connaître personnellement l'examiné, comme dans le cas des examens nationaux soit pour des raisons de lisibilité, soit pour des raisons affectives, la main d'écriture et la présentation de la production peuvent aussi influencer le correcteur (De Landsheere, 1972) ;

- ✓ l'effet pygmalion ou effet œdipien : le correcteur est influencé par les caractéristiques personnelles du candidat ;

- ✓ l'inégalité et l'injustice chez les évalués se fondant sur le fait que dans tout système scolaire, les établissements constituent des mondes isolés dont les populations présentent des caractéristiques parfois différentes (zone à éducation prioritaire, zone rurale, zone urbaine,

etc.), et lesquelles sont difficilement (ou pas objectivement) prises en compte dans le cas des examens nationaux, beaucoup plus lors des corrections ;

- ✓ le désaccord entre correcteurs au regard d'un certain volume de critères ;

- ✓ le phénomène de fluctuation du niveau d'exigence d'un évaluateur et, Betz (cité dans De Landsheere, 1980, p. 47) pense qu'on peut prouver « l'existence de fluctuations affectant l'évaluateur au cours d'une série d'examens et, en raison de la régularité du phénomène, il est peu possible que la montée et la descente soient périodiques » ;

- ✓ l'effet de contrecoup traduisant le phénomène par lequel les formateurs modifient la méthode et le contenu de leur enseignement en fonction de l'évolution des examens imposés de l'extérieur. Le formateur-évaluateur enseigne en fonction de l'examen, voire des exigences particulières des membres d'un jury extérieur (de l'OBC, par exemple). Il est jugulé dans sa méthodologie, si l'esprit de l'examen est étranger aux objectifs pédagogiques qui lui paraissent essentiels. Parfois esclave du programme officiel, il « tend à accorder trop d'importance aux aptitudes et connaissances utiles à l'examen » (De Landsheere, 1980, pp. 22-54) ;

- ✓ les effets liés au radicalisme académique et au pragmatisme du formateur : trop grande sévérité, indulgence ou générosité (Keusom, 2010) ;

- ✓ l'inférence du formateur-évaluateur, du recueil à la prise de décision : De Ketele et Roegiers (1996) entendent par inférence, le processus par lequel l'évaluateur opte pour attribuer une signification aux informations qu'il recueille. Elle traduit l'écart entre les informations brutes, livrées par l'apprenant, et celles que le formateur-évaluateur va traiter. Elle sera nulle dans le cas où l'apprenant effectue une production artistique et / ou fonctionnelle, puisque la réalisation matérielle est sous les yeux. Elle peut aussi être quasi nulle avec des tâches écrites objectives à l'instar des TCM. Cependant, l'interprétation en faveur de l'apprenant ou non, comme dans le cas des tâches écrites ouvertes, relève de l'inférence. L'inférence sera plus élevée dans les épreuves orales et dans les évaluations des attitudes et des savoir-être qui ne peuvent être appréhendés qu'en situations spontanées. L'inférence est conditionnée par la nature des données à recueillir, mais aussi par la connaissance que le formateur-évaluateur dispose de l'apprenant. Elle sera plus importante dans le traitement des informations, car relevant d'une démarche différentielle, liée au projet de l'évaluateur et à son système de valeurs. C'est probablement à l'heure de la prise de décision que se situe la plus grande inférence, beaucoup plus dans un examen où l'évaluateur est le seul à prendre la décision. Cependant, l'utilisation des grilles de correction et autres outils, l'amoindrit dans la prise de décision (Roegiers, 2004, pp. 80-89).

Imperfections liées aux examens traditionnels affectant les examinateurs et les examinés

Comme imperfections liées aux « examens traditionnels » (Cade, 2017, p. 4) affectant les évalués, l'étude retient principalement deux :

- ✓ le manque de validité incontestable des examens traditionnels quant à leur valeur pronostique des études postérieures (De Landsheere, 1980, p. 48) ;
- ✓ l'instrument d'immobilisme social traduisant un effet irréversible de la certification scolaire. L'examen traditionnel est à la fois un moyen de sélection et un outil de promotion de l'éducation individuelle. Cette sélection prend en considération la qualification sociotechnique. Ainsi, l'examen devient un instrument privilégié de l'immobilisme social s'enracinant par ce que Passeron traduit par « effets irréversibles de la certification scolaire ». Une fois obtenu, le diplôme suit l'individu toute sa vie, et en général assure son grade dans la hiérarchie professionnelle, son niveau de rémunération, le pouvoir qu'il détiendra, etc. Pourtant, la compétence se trouve évaluée non pas par le biais de l'activité exigible au travailleur, mais par les activités semblables. Ce que mesurent les examens vis-à-vis de la demande professionnelle, ce n'est pas ce que l'examiné sera censé faire, mais plutôt le niveau auquel il sera socialement exigible de le rémunérer (Passeron cité dans De Landsheere, 1980, p. 49).

L'examen accorde donc plus de certification sociale qu'une garantie de compétences techniques. Les examens ne sont pas socialement neutres, et Bloom pense d'ailleurs que pour une même durée d'études, par exemple, sept ans comme au secondaire, le rendement scolaire peut varier du simple au double selon le degré d'industrialisation du pays. Pour Passeron (1970, p. 12), les procédures de notation et les types d'épreuves utilisées tiennent compte des aptitudes techniques et de certains aspects gratuits de la performance n'ayant aucune importance technique, mais qui sont, en revanche, très solidement liés aux habitudes culturelles de telle classe sociale que de telle autre, rejoignant la thèse sociologique de Durkheim et al. (1970) qui rappellent que le formalisme a toujours été un moyen de défense des classes privilégiées. Or, le formalisme consiste à définir la culture non par son contenu objectif, mais par ces impondérables que sont la manière, la nuance. De Landsheere (1980) conclut en disant que les examens traditionnels présentent généralement de graves défauts de construction contestant leur validité. Cependant, il défend la note subjective à l'examen traditionnel, même si l'épreuve est bien construite et, pense que la mesure rigoureuse est peut-être impossible. Pour lui, la parfaite validité des examens et la fidélité des évaluations reposent sur deux postulats rappelés par Guillaumin (1968, p. 270) et sans lesquels la docimologie classique s'écroule : « D'abord

que la production de l'apprenant est quantitativement mesurable. Ensuite, que les différences éventuelles entre les mesures pratiquées par les notateurs sont susceptibles d'être réduites ».

La dissertation économique, dans notre contexte, est considérée comme une œuvre d'art échappant à l'évaluation parcellaire et objective. Aussi le droit à la subjectivité, à la réaction globale, compte d'ardents défenseurs. Ainsi, l'appréciation globale du correcteur, sa sensibilité tant à la performance matérielle qu'à l'effort de dépassement et à la faiblesse humaine doivent garder leur place. La richesse de l'enseignement réside, avant toute chose, dans la qualité de la relation humaine qu'il crée et, l'évaluation est l'un desdits aspects. Si elle s'appauvrit au point de ne laisser subsister qu'une communication impersonnelle, le formateur peut être avantageusement remplacé par une machine à former et à évaluer (De Landsheere, 1980, pp. 51-57).

3.4.6.10. Déterminants externes des pratiques d'évaluation des acquis d'apprentissage

Malgré toutes les précautions prises et l'engagement du formateur à évaluer objectivement, équitablement et de manière juste. Pour Onana (2023a), plusieurs déterminants qu'il qualifie d'externes peuvent encore influencer ses pratiques docimologiques, entre autres :

- ✓ les déterminants politiques traduisant la vision politique de l'éducation, de la formation et de l'évaluation mise en place ;
- ✓ les déterminants techniques et technologiques, à savoir les technologies éducatives disponibles, le mobilier scolaire et les conditions techniques de passation d'épreuves ;
- ✓ les déterminants professionnels, entre autres le niveau de formation et d'informations des évaluateurs, le degré de collaboration entre ces derniers et le chef d'établissement soit entre eux-mêmes, soit avec des jurys externes dans le cas des examens nationaux ;
- ✓ les déterminants sociaux tels que les considérations sociales vis-à-vis du formateur ou de l'évaluation même, de la place de l'éducation et de la note ou alors du diplôme dans la société, des rapports entre parents et enfants, etc. ;
- ✓ les déterminants culturels : tradition, ethnie, culture de l'évalué ou de l'évaluateur ;
- ✓ les déterminants démographiques, entre autres l'effectif dans une salle de classe ou de composition ; le manque d'enseignants ou de surveillants lors d'un examen ;
- ✓ les déterminants économiques : rémunération et état de paiement des corrections (cas actuel de l'OBC), les conditions de rémunération, y compris le niveau de vie des acteurs ;
- ✓ les déterminants environnementaux (ou effets de contexte) liés à la zone géographique, et au voisinage ; à la sécurité physique des évaluateurs et des évalués, à la clémence des critères de décision (cas de la crise sociopolitique aux Nord-Est et Sud-ouest du Cameroun) ;

✓ les déterminants temporels comme le climat géographique, la période de l'année, le standard de la salle de classe ou de composition, la période de l'évaluation, l'ordre de passage de l'épreuve dans la journée ; le temps ou sa durée de réalisation (Onana, 2023a, pp. 156-157).

3.4.6.11. Outil de communication des résultats d'évaluation : diplôme et / ou bulletin

Le bulletin et le diplôme restent des outils incontournables de communication dans plusieurs systèmes éducatifs du monde. L'accès à certaines grandes écoles supérieures et Universités exigent l'analyse préalable non seulement du diplôme, mais aussi de différents bulletins (Onana, 2023a, p. 157).

Le bulletin demeure particulièrement l'outil privilégié de dialogue entre les différents partenaires de l'éducation. Roegiers (2004) préfère l'expression « outil de communication » à celle d'« outil d'information » dans la mesure où, il est le vecteur privilégié pour susciter des réactions de la part des parents non pas de manière désordonnée, mais sur la base d'une information structurée, voire standardisée. Dans un système ayant recours, par exemple, à une évaluation en termes d'intégration, l'impact d'une décision subjective ou objective du formateur ou de l'évaluateur sur le bulletin, entraîne subséquemment une action à entreprendre. Pour Roegiers (2004, p. 286), « il n'y a dialogue que s'il y a possibilité de régulation ». L'enjeu est donc d'instaurer un dialogue en cours de processus. Autrement dit, donner au bulletin une fonction de régulation d'apprentissage, à la fois au niveau de la classe et à celui de chaque apprenant. Considérer le bulletin comme outil de communication à double sens, revient à accepter que celui-ci a une fonction formative à côté de celle administrative. Cet outil possède son langage propre articulé autour de l'information standardisée relative aux performances de l'apprenant et de celle contextualisée (Roegiers, 2004, pp. 285-290).

Dans un bulletin, le niveau de performance peut être consigné à travers une note chiffrée, une note dichotomique (acquis / non acquis), une appréciation qualitative (très bien, bien, satisfaisant, etc.). L'évaluateur peut aussi recourir à des critères formulés de manière simple et accessible. Au-delà des notes proprement dites, qui sont peu importantes en soi, il n'y a pas de dilemme de traitement de l'information et, en particulier, de la globalisation des informations à différents niveaux : au sein d'une épreuve ou discipline (le formateur) ; au niveau d'une période d'apprentissage, comme un trimestre, ou une année (le formateur, le conseil de classe) ; au niveau de la certification (le jury de délibération du baccalauréat SES). Dans L'APC, cette globalisation est particulièrement pertinente pour acter la maîtrise d'une compétence et la réussite dans une discipline (le formateur) et pour acter la réussite finale (le formateur ou le conseil de classe). Cependant, l'information relative aux performances

scolaires n'est pas la seule qui soit consignée dans le bulletin, il existe également une information contextualisée, non standardisée, relative aux conditions dans lesquelles s'opérationnalisent les apprentissages. La rédaction de cette information a une connotation essentiellement culturelle. L'étude pense, néanmoins, que si l'efficacité de la communication est recherchée, il serait judicieux de s'inspirer de certaines règles qui restent celles d'une information efficace. Ladite information doit être « objective » en se prononçant sur des attitudes, sur des comportements, et non sur la personne elle-même ; « précise » en énonçant des faits précis dont l'accent est mis sur des faiblesses ciblées plutôt que de se contenter d'émettre une appréciation générale sur le travail de l'apprenant ; « productrice de sens » en ne se bornant pas à constater, encore moins à juger, mais d'expliquer, de tenter d'appréhender ; « compréhensible » par les destinataires ; et « opérationnelle » en suggérant des pistes de solutions (Roegiers, 2004, pp. 91-92).

Quelques qualités du bulletin dans une approche par les compétences de base intéressent l'étude. Celui-ci doit :

- ✓ être « clair », évitant un langage complexe pour les parents et « univoque » où les notes chiffrées sont complétées par une information qualitative et des pistes à suivre ;
- ✓ mettre un « accent formatif » autant que certificatif, en indiquant clairement non seulement ce que l'apprenant maîtrise, mais aussi les critères et contenus à travailler par lui-même ;
- ✓ noter, « de façon centrale » les compétences délivrant ainsi auprès des apprenants eux-mêmes, parents et formateurs, un message implicite ; distinguer clairement le niveau de base attendu et celui de perfectionnement ; un bulletin explicitant si possible un bilan de départ (Roegiers, 2004, pp. 293-294).

Conclusion du chapitre 3

En guise de synthèse, le tableau 3.9 croise les caractéristiques d'une évaluation dans la perspective de l'APC, présentant leurs incidences respectives sur les pratiques docimologiques des acteurs y impliqués.

Tableau 3.9

Caractéristiques de l'évaluation selon l'APC et incidences sur les pratiques docimologiques

	Caractéristiques de l'APC	Incidences sur les pratiques docimologiques
Au regard des objets de l'évaluation selon l'APC	C'est une évaluation qui cible les apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés et transférables.	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est à la fois globale, multidimensionnelle et contextualisée ; - elle se réalise par tâche intégratrice où l'apprenant / l'évalué prouve sa compétence ; - elle exige une standardisation des conditions de passation et des critères.
Au regard des fonctions de l'évaluation selon l'APC	C'est une évaluation qui est au service de l'apprentissage, car s'intègre au processus d'enseignement-apprentissage en vue de le guider et le soutenir, facilitant ainsi la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant lui-même et, visant à attester de manière fiable et efficace les apprentissages réellement réalisés.	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est dynamique et s'attarde à la fois au processus et au résultat ; - elle aide à diagnostiquer ; - elle nécessite la prise en considération de la dimension affective ; - elle offre les possibilités d'ajustement et de poursuite de l'apprentissage ; - elle n'accepte pas un jugement tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé ; - elle suppose une diversité d'évaluateurs pour confrontation et concertation.
Au regard de l'interprétation des résultats de l'évaluation selon l'APC	C'est une évaluation à interprétation critérielle permettant de juger l'atteinte des objectifs d'apprentissage plutôt que de chercher à classer les apprenants les uns vis-à-vis des autres.	<ul style="list-style-type: none"> - Elle se préoccupe de sa validité et privilégie des méthodes qualitatives.
Au regard de la méthodologie de l'évaluation selon l'APC	C'est une évaluation qui obéit à une méthodologie d'avant-garde, est adaptée et rigoureuse, valorisant ainsi le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'apprenant.	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est adaptée aux trois autres caractéristiques ; - elle est rigoureuse en permettant au jugement de remplir son rôle et en utilisant des méthodes et des outils respectant leurs conditions et leurs procédures d'utilisation.

Source : adapté de Savard (2007, p. 11)

CHAPITRE 4

THÉORIES EXPLICATIVES

Ce chapitre contribue à la justification du choix des théories permettant d'expliquer le problème préoccupant de l'étude. Ensuite, il permet de dérouler ce qui est dit dans ces théories et surtout, la manière dont elles s'y contextualisent. Et enfin, il aide à situer dans ce contexte précis, les fondements théoriques de l'approche structurale et de la transformation des représentations sociales.

4.1. Choix et justification des théories explicatives

L'éducation est un fait social total et, par ricochet, les pratiques y relatives en font partie intégrante. Un fait social est « toute manière de faire, fixée ou non [capable] d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure » (Durkheim, 1956). Allant plus loin, il les assimile à :

Des choses, des événements et phénomènes significatifs prenant la forme de manière d'agir, de penser ou de sentir extérieur à l'être humain, et qui s'imposent à lui. Dès lors qu'ils existent en dehors de toute conscience individuelle, il est nécessaire de les observer et expliquer à l'aide de catégories et d'instruments scientifiques qui révèlent des transformations du milieu social.

(Durkheim cité dans Valette, 2020, p. 5)

Par ailleurs, Weber (1864-1920) n'envisage, toutefois, les actions humaines qu'en les associant aux valeurs, croyances et représentations propres à des êtres de conscience. Un problème social résulte donc d'un décalage important entre les valeurs morales, les normes, et les comportements partagés au sein d'un groupe au regard d'un objet social, l'APC dans ce contexte d'étude. Cependant, tout problème social reste, néanmoins, une notion relative, car il peut connaître une réinterprétation par les institutions sociales, mais aussi par les agents sociaux, formateurs en SES pour l'étude, tout de même que son appréhension avec le temps, le lieu et le contexte dans lequel il s'inscrit (Valette, 2020, pp. 5-6).

Ainsi, un objet est dit social que lorsqu'il :

Assure une fonction de concept s'inscrivant dans les pratiques et des communications interpersonnelles à l'intérieur d'un groupe précis et tel est le cas de l'évaluation des apprentissages, qui par ses définitions multiples, reste un concept abstrait se concrétisant par le biais des pratiques évaluatives. (Monney & Fontaine, 2016, p. 67)

Le social s'intègre de plusieurs manières, par le contexte concret où sont situés formateurs et groupes de formateurs en SES pour ce qui est de la présente étude, par la communication qu'ils s'établissent entre eux, par les cadres d'appréhension que fournissent leurs bagages culturels, par les codes, valeurs et idéologies liés aux affiliations sociales particulières. Les représentations sociales se structurent pendant les interactions sociales et sont indépendantes de la conscience individuelle. Comme forme de pensée sociale, elles représentent des phénomènes complexes actant dans la vie sociale et dans lesquels on identifie un contenu constitué des attitudes, stéréotypes, préjugés, opinions, valeurs, images, etc., le tout structuré sous forme de « savoir naïf » (Moscovici, 1988, p. 360).

À en croire Jodelet (1989a, 1992), quant à la forme de connaissance socialement structurée et partagée, ayant un but pratique et participant à la construction d'une réalité commune à un tout social, Abric (1994a) pense que les représentations entretiennent des liens étroits avec les pratiques dites sociales sur le fait qu'elles restent une vision fonctionnelle du monde aidant le groupe à apporter un sens et, à appréhender la réalité grâce à son système personnel de référence. Autrement dit, de s'adapter et s'y définir une place (Yapo, 2016, p. 122).

En ce qui concerne Moliner (1993a, p. 8), prétendre l'existence de représentations d'un objet social, c'est avant tout considérer l'existence d'un groupe social précis. Pour ce spécialiste, ce groupe se caractérise par des préoccupations similaires, des échanges réguliers et des mêmes pratiques à l'égard de l'objet. Dans le contexte de l'étude, il s'agit du groupe de formateurs en SES vis-à-vis de l'APC comme objet de représentations.

Cependant, pour qu'il ait naissance des représentations sociales, il faut fondamentalement l'existence de pratiques communes se référant à l'objet présumé dans la population donnée (Flament & Rouquette, 2003, p. 33). Certains experts appréhendent les pratiques sociales comme étant des « systèmes d'actions socialement structurés et institués en relation avec des rôles » (Jodelet & Moscovici, 1990, p. 287), ou comme des « systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des défis socialement et historiquement déterminés »

(Abric, 1994c, p. 7). Ainsi, les pratiques sociales (docimologiques) peuvent être une façon de faire au regard d'un objet social précis, l'APC pour l'étude (Guimelli, 1994a).

Pour Morissette (2009), l'évaluation est une pratique sociale et le chercheur souhaite d'ailleurs substituer à cette image, une vision resocialisante en inscrivant ses pratiques dans un contexte sociohistorique, les reliant ainsi aux intérêts, projets et réseaux auxquels elles participent. Les pratiques sociales font appel aux représentations et occupent davantage une place de choix dans l'univers des représentations sociales, notamment celle d'être prises comme étant un résultat de ces dernières. Empruntant les idées de Rouquette (1998), De Sá (2016) déclare qu' :

À l'amont des pratiques, les représentations sont une condition de son exercice, indiquent leur pertinence et leur adéquation, fonction sans doute très essentielle, mais qui n'a jamais un caractère déterminant. À l'aval des pratiques, ce sont les changements éventuels de ces dernières qui accomplissent un rôle essentiel dans la transformation des représentations. (De Sá, 2016, p. 8)

Aborder la problématique des représentations sociales, pour ce qui est de l'étude, c'est essayer d'analyser comment le social incarne la pensée des formateurs en SES en vue de construire le réel des pratiques docimologiques selon l'APC. Pour Moscovici (1961), c'est rendre compte de la manière dont le social métamorphose une connaissance en représentations et de celle dont ces dernières les transforment à leur tour dans le social. Dans le cadre de l'étude, ce contenu se réfère à l'évaluation selon l'APC. Une manière d'interpréter et d'envisager une réalité quotidienne des pratiques docimologiques selon ladite approche. Une forme de connaissance sociale et corrélativement l'activité mentale déployée par ces groupes sociaux en vue de fixer leur position au regard de l'APC via leurs pratiques docimologiques.

Pour mieux expliquer cette forme de pensée, l'étude fait appel aux théories implicites de la personnalité, car les attitudes sont fortement ancrées dans la personnalité de chaque formateur en SES, entre autres « la théorie des représentations sociales » de Moscovici (1961, 1972, 1988), « la théorie du noyau central » respectivement selon deux approches, structurale ou moscovicienne (noyau ou modèle figuratif) et aixoise, la « théorie du noyau central » (Abric, 1976) et la « théorie du noyau matrice » (Moliner, 2016) ; la « théorie de transformation des représentations » de Guimelli (1988, 1998) et de Flament (1994), et la « théorie du comportement planifié » de Ajzen (1971).

En ce qui concerne le débat intrathéorique sur la nature des éléments centraux et significativement sur la hiérarchie intranoyau ou le passage du noyau au système central (Lo Monaco et al., 2016, pp. 119-127), une synthèse de discussion théorique à travers l'intégration de la notion d'attitude est d'abord faite ; ensuite le lien entre la théorie des représentations sociales et le modèle théorique des attitudes est analysé, suivi des rapprochements avec l'école de Genève ou l'approche des principes organisateurs de prise de décision ; enfin sont abordés, la Zone muette des représentations et ses enjeux sociocognitifs.

4.2. Présentation des théories explicatives

En présentant chaque théorie, la manière dont elle contribue à expliquer le problème posé implicitement par l'étude est exposée.

4.2.1. Théorie des représentations sociales de Moscovici

De façon générale, les représentations sociales servent de liens entre les formateurs du secondaire en SES et leur environnement qui les aide à appréhender socialement et à échanger avec les autres. À cet égard, Moscovici (cité dans Fisher, 1996) définit celles-ci comme :

Un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, permettant non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais aussi [de constituer] un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses. (Fisher, 1996, p. 125)

Pour Jodelet (1992), elles représentent une forme de connaissance socialement construite et partagée, ayant un but pratique contribuant à la construction d'une réalité commune à un tout social. Ces acquis peuvent se ranger dans un modèle théorique unitaire de développement, le concept de représentations sociales dont Jodelet (1992) propose la définition suivante :

Les représentations sociales constituent des modalités de pensées pratiques orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des

caractères particuliers au triple plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentations se réfère aux conditions et contextes dans lesquels elles émergent, aux communications par lesquelles elles circulent, et aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. (cité dans Moscovici 1988, pp. 361-62)

Quelques caractéristiques essentielles sont dégagées des définitions susmentionnées et concernent à la fois leur organisation et leur contenu (Fisher, 1996, p. 125). Jodelet (1984) distingue fondamentalement cinq, se dégageant de l'analyse du fait de représenter. Celles-ci sont à tout moment représentations d'un objet, de plus elles disposent à la fois d'un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept, un caractère symbolique et signifiant, constructif, autonome et créatif » (Jodelet cité dans Moscovici, 1988).

Ainsi, trois dimensions des représentations permettent d'une part, d'extirper la nature et le degré de cohérence des représentations sociales de l'évaluation selon l'APC et, d'autre part, d'établir son rôle dans la définition des limites du groupe de formateurs du secondaire en SES en vue de faciliter les analyses comparatives. Il s'agit, entre autres de l'information sur l'objet de représentations, le champ de représentations et l'attitude au regard de cet objet (Moscovici, 1972, pp. 437-438). Des dimensions qui se contextualisent ainsi qu'il suit :

- ✓ l'information sur l'APC renvoie à l'organisation des connaissances au regard de l'APC, en fonction de leurs quantité et qualité, variété, précision et caractères plus ou moins stéréotypés ;

- ✓ le champ de représentations de l'évaluation selon l'APC exprime l'idée même d'une organisation des pratiques docimologiques selon cette approche, arrimant les dimensions affective et cognitive de façon structurée. Il y a champ de représentations là où il y a unité hiérarchisée des éléments, mais également le caractère profond du contenu et les propriétés particulièrement qualitatives et imageantes des représentations ;

- ✓ et, enfin, l'attitude adoptée face à l'évaluation selon l'APC traduit un positionnement, une orientation générale, positive ou négative du modèle d'évaluation. Elle se manifeste sous une dimension plus primitive que les autres, dans la mesure où elle pourrait exister dans le volet d'une information limitée et d'un champ de représentations plus ou moins bien organisé (Onana, 2023a, p. 164).

Deux processus majeurs, mis en évidence par Moscovici (1976), entre autres « l'objectivation » et « l'ancrage » rendent compte de la manière dont le social modifie un savoir-savant en représentations et de la façon dont ces dernières transforment le social. En effet, pour appréhender un phénomène inconnu, l'individu tend souvent à le raccrocher par des éléments connus, phénomène de pensée que Moscovici (1976) qualifie d'ancrage par lequel l'interprétation de phénomènes nouveaux s'opère en l'enracinant dans des modes de pensée existants. Une autre façon d'appréhender un phénomène inconnu, surtout lorsqu'il s'agit d'une réalité relativement abstraite, consiste à le représenter sous une forme matérielle, concrète. C'est ce qu'il qualifie d'objectivation (Moscovici cité dans Yzerbyt & Klein, 2019, p. 160).

Dans le processus d'objectivation, l'intervention du social s'exprime dans l'agencement et dans la forme des connaissances relatives à l'APC, c'est le social dans les représentations. L'objectivation se fonde sur une caractéristique de la pensée sociale, la propriété de rendre concret l'abstrait, de matérialiser les principes d'évaluation selon l'APC. Dans ce contexte, elle s'entend comme un processus permettant le passage d'éléments, de l'abstrait au concret, des principes théoriques aux pratiques docimologiques selon l'APC. L'objectivation est le cœur des représentations. Elle rend compte d'un agencement spécifique de savoirs sur l'évaluation selon l'APC dans la perspective d'une opération imageante et structurante (Moscovici cité dans Fisher, 1996 p. 128 ; Jodelet cité dans Moscovici, 1988, p. 367 ; Moscovici 1972, p. 440).

Empruntant les propos de Moscovici (1976), objectiver, revient à résorber un surplus de signification en le concrétisant. En ce qui concerne un objet social complexe, comme dans le cas de l'APC, diverses phases de l'objectivation se contextualisent chacune. Il s'agit, entre autres de la sélection et de la décontextualisation des composantes de la théorie. Autrement dit, les informations se propageant sur l'APC vont faire l'objet d'une sélection d'éléments en lien des critères culturels et beaucoup plus normatifs. Ces informations sur l'APC sont déconnectées du champ scientifique auquel elles font partie intégrante, entendue comme contexte original et, sont appropriées ou intégrées par les formateurs du secondaire en SES qui, les projetant aux systèmes de normes et valeurs de leur domaine, comme faits de leur propre monde, peuvent les maîtriser. Cette phase constitue, en fait, un remodelage de la réalité et permet de chuter à la théorie scientifique que Moscovici (1976) baptise par « noyau figuratif ». À travers le « processus de naturalisation », le noyau figuratif va permettre de concrétiser, en les coordonnant, chacune des composantes, devenant des êtres de nature. En un mot, ce processus permet de transformer l'évaluation selon l'APC en des catégories du langage, d'ordonner les pratiques docimologiques et d'en étoffer les représentations. Les notions

imaginaires se métamorphosent en entités concrètes. Bien qu'isolé à propos des représentations d'une théorie scientifique, le modèle de l'objectivation, dans son triple caractère de construction sélective, de schématisation structurante et de naturalisation, se révèle d'une grande portée. D'un côté, il apparaît comme généralisable à n'importe quelles représentations et, de l'autre, il inclut des prolongements clés du point de vue de la logique et du fonctionnement de la pensée sociale.

Le processus d'ancrage (Moscovici cité dans Fisher 1996, pp. 129-130 ; 1988, p. 371 ; 1972, p. 443), dans ce contexte d'étude, concerne l'enracinement social des représentations de l'APC. Ce sont les représentations dans le social traduisant d'une part, les modalités d'insertion dans les croyances de l'APC auxquelles une fonctionnalité est inférée et, d'autre part, les fonctions qui en résultent. Ainsi, l'intervention du social s'exprime dans la signification et l'utilité qui leur sont conférées. L'ancrage prolonge l'objectivation d'un côté en enracinant les représentations et l'évaluation selon l'APC dans un réseau de significations, les positionnant par là en regard des valeurs sociales, et de l'autre en servant à l'instrumentalisation du savoir lui accordant ainsi une valeur fonctionnelle par l'interprétation et la gestion de l'environnement. Cependant, l'aspect de l'ancrage dont les récentes analyses dans le domaine des représentations et des processus cognitifs mettent en évidence toute l'importance fait référence dans ce travail à l'intégration cognitive de l'évaluation selon l'APC dans le système de pensée préexistant et aux transformations qui en découlent de part et d'autre (De SÁ, 2016, p. 7). Il ne s'agit plus, comme dans l'objectivation, de la constitution formelle d'un savoir, mais de son intégration organique dans une pensée constituée. À en croire Jodelet (cité dans Moscovici, 1988, p. 372), plus complexe et fondamental qu'il a pu le paraître, le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, s'articule autour de trois fonctions socles de toute représentation, à savoir celles d'intégration de l'APC, d'interprétation de la réalité et d'orientation des pratiques docimologiques.

Ces trois modalités du processus d'ancrage permettent d'expliquer un certain nombre de faits, dont le premier considère l'ancrage comme assignation de sens à l'APC, tandis que le processus permet d'expliquer comment la signification est conférée à l'APC. De façon claire, la hiérarchie des valeurs prédominantes dans la société et ses différents groupes contribuent à créer, autour de l'APC et de ses représentations, un réseau de significations par lequel elles sont situées socialement et évaluées comme un fait social. Le deuxième fait prend l'ancrage comme instrumentalisation du savoir sur l'APC où ledit processus permet d'expliquer comment les représentations servent de système d'interprétation du monde social, univers et outils de conduite. En d'autres termes, cette modalité contribue à appréhender comment les

éléments des représentations ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux, mais aussi participent à les conduire. L'ancrage devient un instrument référentiel permettant de communiquer dans le même langage. Le troisième appréhende l'ancrage comme enracinement dans le système de pensée de l'évaluation selon la PPO, autant qu'elles ne viennent de rien, les représentations ne s'inscrivent pas ex nihilo. Elles rencontrent toujours un déjà-là pensé ou manifeste. Le frottement entre l'APC et le système de représentations préexistant (celui de la PPO) est le fondement de deux phénomènes attribuant aux représentations une dualité parfois surprenante. Celle d'être aussi bien innovatrices que rigides, mouvantes que rémanentes, et ce parfois à l'intérieur d'un même système. Phénomène auquel Moscovici se rapporte à l'hypothèse de la « polyphasie cognitive » (Moscovici cité dans Fisher, 1996 ; Moscovici 1988, p. 372 ; Moscovici 1972, p. 444).

À en croire Moscovici (1988, p. 376), l'incorporation sociale de l'APC n'est possible que par le caractère créateur, autonome des représentations sociales. Au fur et à mesure que les représentations sociales de l'APC s'étendent dans le champ social, elles entrent en contact avec d'autres systèmes de pensée, d'autres cadres d'interprétation, lesquels, comme elles, se métamorphosent à leur tour. De plus, la familiarisation de l'APC va avec l'ancrage et fait prévaloir les cadres de pensée anciens rangés dans la PPO (Moscovici, 1981). Appréhender l'APC en tant qu'une nouveauté, revient non seulement à la faire sienne, mais aussi à l'expliquer. Le système de représentations procure les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va les classer dans le familier et les expliquer d'une manière familière. Considérer quelque chose de nouveau comme sienne, l'APC dans cette étude, revient à se rapprocher de ce que le formateur en SES connaît déjà, en l'occurrence la PPO, en la qualifiant avec les termes de son langage. Cependant, nommer, comparer, assimiler, classer sous-entend toujours un jugement révélant quelque chose de la théorie que l'on se fait de l'objet classé. Au fondement de toute catégorisation, un substrat représentatif sert de présupposés (Moscovici, 1988, p. 376). Appréhender quelque chose ou un phénomène, revient aussi à pouvoir l'expliquer. Ainsi, « la recherche de causalité reste un aspect logique important de la pensée sociale » (Moscovici, 1988, p. 377).

En fait, face à l'APC dont l'acteur social ne possède pas suffisamment de savoirs, l'expliquer en trouvant une causalité est une manière de se la représenter. Mais cette explication ne peut se faire uniquement que sur la base des informations et des observations dont il dispose. Autrement dit, il ne procède pas seulement par induction, mais aussi par déduction. Raison suffisante pour Moscovici (cité dans Moscovici, 1988, p. 378), lorsqu'il fait coexister dans la façon de penser la réalité quotidienne, deux types de causalité, à savoir « la causalité par attribution, efficiente, attribution d'une cause à un effet comme dans la démarche scientifique et

la causalité par imputation cherchant les intentions derrière les actes, le pourquoi de leur finalité ». C'est souvent ce dernier type qui est intériorisé lorsqu'un acte n'est pas en cohérence avec les représentations de l'observateur.

Les représentations sociales remplissent plusieurs fonctions fondamentales (Moscovici, 1972). Une « fonction de savoir » sur l'APC impliquant qu'elles constituent une grille d'appréhension de l'environnement social et physique des formateurs (Yapo, 2016, p. 35). Elles aident à appréhender l'information en l'insérant dans un cadre qui existe déjà en liaison étroite avec les valeurs partagées par le corps des formateurs du secondaire en SES. Elles rendent plus faciles, la communication et le partage de l'information entre eux. Une « fonction identitaire ou de reconnaissance sociale » où les représentations sociales aident d'une part, à définir et à maintenir l'identité et la cohésion du formateur ou du groupe de formateurs du secondaire en SES et, d'autre part, à conserver une image positive de l'endogroupe. Une « fonction d'orientation » des pratiques docimologiques qui sous-tend que les représentations les aident à orienter leurs conduites et pratiques docimologiques face à la nouveauté qu'est l'APC (Yapo, 2016, p. 36).

Les représentations prédéfinissent les conduites à tenir et accomplissent ainsi un rôle de commandement, parce qu'elles prescrivent ce qui est défendu par les textes officiels du MINESEC, qui est tolérable d'avancer et d'acter dans un environnement social particulier (Moscovici, 1972, p. 454). Et, enfin, une « fonction de justification ou d'explication » des pratiques docimologiques (Yapo, 2016, p. 37), traduisant que celles-ci aident ces formateurs à expliquer et à justifier leurs pratiques docimologiques passées ou futures en vue de soutenir et de conserver leur vision du monde.

4.2.2. Théorie du noyau central

Inspirée de Heider (1927) et de Asch (1946), puis développée par Moscovici (1961), Abric formule la théorie du noyau central en 1976. En référence aux « noyaux unitaires de causalité » définis par Heider (1927) ou encore aux traits centraux et périphériques proposés par Asch (1946) dans le cadre de sa théorisation des processus de formation des impressions, Abric (1976) postule que toutes les composantes d'une représentation sociale donnée ne jouissent pas du même statut et que certaines seraient davantage à l'origine de la signification conférée à un objet. En droite ligne des éléments formulés par Moscovici (1961) vis-à-vis du noyau figuratif comme image structurée et structurante, Abric (1976) suggère d'aller au-delà de la perspective génétique moscovicienne. Il considère toutes les représentations sociales, pas

uniquement naissante, mais construite, comme étant régie par une organisation structurée autour de quelques éléments signifiants assurant la gestion du sens et la cohérence de la vision de l'objet pour un groupe donné. Pour Langenfeld et Merkling (2010, p. 169), « le noyau central est un sous-ensemble des représentations composé du ou des éléments significatifs de ces dernières ». Abric (1976) suggère donc de considérer le champ représentationnel comme constitué d'un noyau central, d'éléments représentationnels gravitant autour de lui et appelés éléments périphériques, moins centraux ayant un rôle de mise en sens de la réalité et de tampon, et d'un système de catégorisation. Dans ses publications ultérieures (Abric, 1987, 1993, 1994b, 2001a, 2001b), ces éléments centraux et périphériques se sont vus attribuer un ensemble de propriétés et de fonctions essentielles (Lo Monaco et al., 2016, pp. 114-115).

4.2.3. Approche structurale moscovicienne du noyau central (noyau figuratif)

La théorie du noyau central selon l'approche moscovicienne cherche à rendre compte que le cadre représentationnel présente deux caractéristiques apparaissant contradictoires : « les représentations sociales sont à la fois stables, mouvantes, rigides et flexibles. Cependant, elles sont aussi à la fois consensuelles, mais aussi caractérisées par de fortes différences individuelles » (Yapo, 2016, p. 38). Pour rendre compte de ces contradictions visibles, la théorie du noyau central considère les représentations comme étant des structures cognitives régulées par deux entités différentes ayant une fonction complémentaire, et caractérisant les systèmes central et périphérique.

Les représentations sociales sont composées, selon l'approche structurale (Abric, 1976), d'un système ou noyau central et d'un système périphérique. Le noyau central (NC) assure trois fonctions fondamentales à la compréhension des représentations. Une « fonction génératrice ou de signification » permettant la création et la transformation d'autres composantes des représentations auxquelles Abric attribue une signification. Le noyau orchestre le sens de tous les autres composantes des représentations, et finalement le sens global de ces dernières (Moliner, 2016, p. 2). Une fonction « organisatrice », définissant la nature des liens entre les composantes des représentations (Moliner, 2016, p. 3 ; Yapo, 2016, p. 40). Les éléments centraux se retrouvant dans cette zone, à la fois stabilisateurs et unificateurs des représentations sociales (Abric, 2003b), vont structurer un consensus et permettre l'articulation des autres composantes. Et, enfin, une « fonction de stabilisation » représentant même la fonction principale du noyau central, celle de stabiliser les significations dont les membres d'un groupe confèrent à l'objet de représentations qu'est l'APC dans l'étude (Lo Monaco et al.,

2016, p. 15 ; Moliner, 2016, p. 1). Cette dernière fonction est la résultante du mixage des deux premières (Moliner, 2016, p. 3).

Le noyau central « structure les composantes cognitives relatives à l'objet et, par ricochet, est le fruit de déterminismes historiques, symboliques et sociaux spécifiques auxquels sont soumis divers groupes sociaux » (Mias & Piasser, 2016, p. 115). Il est donc défini par sa constance et sa résistance au contexte de changement (Langenfeld & Merklings, 2010, p. 169). Cette fermeté permet d'assembler les membres du groupe social en opposition aux autres et contribue ainsi à l'identité sociale. Enfin, les composantes centrales sont caractérisées par leur non négociabilité (Flament, 1999 ; Moscovici, 1992). L'épreuve de mise en cause (Moliner, 1988b) s'appuie sur cette spécificité constituant un des procédés d'identification de centralité. Cependant, les conditions de cette mise en cause (MEC) peuvent détériorer l'inconditionnalité. L'activation lors de l'épreuve idéologique (Rateau, 2000) d'éléments polarisés (Lo Monaco et al., 2007) ou encore d'influence majoritaire (Mugny et al., 1997) rend la négociabilité de ces composantes centrales relative. De plus, ces dernières n'ont pas toutes le même degré d'influence.

Les travaux de Rateau (1995a, 1995b) mettent en lumière une hiérarchie intranoyau. Les composantes ou éléments centraux (EC) prioritaires donnant le sens des représentations et dont la MEC suscite une réfutation absolue, sont complétés par les éléments centraux suppléants, spécifiant ledit sens, mais dont la MEC ne provoque pas la réfutation si elle s'appuie sur la conservation d'une composante centrale prioritaire. Ces caractéristiques sont considérées comme le fondement des représentations, si et seulement si, ces dernières se situent sur un contexte théorique. Cette particularité ne leur permet pas de décoder les situations concrètes complexes, et c'est là le rôle des composantes ou éléments périphériques.

4.2.4. Approche aixoise du noyau central : théorie du noyau central et théorie du noyau matrice

Tandis que les premiers travaux de Moscovici (1961, 1969, 1972) se penchaient sur les représentations nouvelles et émergentes, les recherches ultérieures ont élargi la théorie à des représentations plus stabilisées. À cet égard, selon la théorie du noyau central (Abric, 1976, 2001a), les représentations sociales se structurent autour d'une série d' « éléments centraux » faisant l'objet d'un consensus et assurant la stabilité des représentations. Les variations

individuelles se manifesteraient sur les autres composantes ou éléments, qualifiés de « périphériques », lesquels dépendent du contexte (Yzerbyt & Klein, 2019, p. 162).

En rappel, les représentations sociales sont composées, selon l'approche structurale (Abric, 1976), d'un système ou noyau central et d'un système périphérique. Le noyau central (NC) est défini par deux fonctions essentiellement relatives à la compréhension des représentations. La première est « génératrice du sens ». La seconde est « organisatrice », les éléments centraux se retrouvant dans cette zone, à la fois stabilisateurs et unificateurs des représentations sociales (Abric, 2003b) vont structurer un consensus et permettre l'articulation des autres composantes.

4.2.5. Théorie du noyau central selon l'approche aixoise

Les représentations sociales sont composées, selon l'approche structurale (Abric, 1976, 1993), d'un « système central » représentant le noyau central et d'un « système périphérique ». Du point de vue structural, le noyau central s'appréhende comme étant le lieu de cohérence des représentations, car c'est lui qui leur donne un sens et une valeur. Le système central est constitué de croyances non négociables ou inconditionnelles, décontextualisées, stables et cohérentes entre elles (Moliner, 2016, p. 3) et qui accomplissent deux rôles dans la dynamique représentationnelle : un rôle structural et un rôle stabilisateur. Le système périphérique, quant à lui, se présente sous-forme d'un système d'ensemble de prescriptions conditionnelles. En tant que sous-systèmes organisés, la substitution de la notion de système à celle de noyau permet d'envisager celui-ci comme un tout d'éléments entraînant des relations particulières, qu'il convient d'analyser (Lo Monaco et al., 2016, p. 115 ; Yapo, 2016, pp. 39-45).

Aux systèmes central et périphérique, Abric (1976) ajoute une troisième composante des représentations sociales qu'il traduit par « système de catégorisation ». Selon Abric (1976, p. 124), ce dernier est l'outil fondamental de la dynamique de constitution, de maintien et / ou d'évolution des représentations, puisqu'il a pour fonction générale d'engendrer la découverte, la compréhension et l'organisation de la réalité (Abric, 1976, p. 124). Cependant, il assure d'autres fonctions, car autorise aussi la réduction de l'environnement par la création de catégories qui en facilitent l'appréhension et la maîtrise. Les catégories ainsi établies et ordonnées, offrent une certaine stabilité et un contrôle garantissant l'efficacité des communications et l'orientation des comportements. Cette stabilité n'est également pas extérieure à la « cohérence interne » (Abric, 1976, p. 125) des représentations. Au-delà de ces considérations générales, Abric (1976) suggère également de tenir compte de quelques processus entrant en

jeu dans le cadre de cette activité de catégorisation. Il s'agit de ceux renvoyant à l'analogie, l'inférence, l'anticipation et la compensation (Lo Monaco et al., 2016, p. 116).

La zone centrale du noyau dispose des composantes les plus stables des représentations autour desquelles se greffent celles périphériques. Mais ces dernières occupent une place très cruciale dans les représentations, car cernent les informations retenues, triées et interprétées, les jugements formulés à l'égard de l'APC et de son environnement. Les composantes périphériques constituent l'interface entre le noyau central et la situation originale dans laquelle se développent les représentations. Elles remplissent plusieurs fonctions dans la dynamique représentationnelle de l'APC, entre autres prescrire les conduites et les prises de décision, engendrer une personnalisation des représentations des pratiques docimologiques qui lui sont associées, et protéger si nécessaire, le noyau central (Yapo, 2016, p. 40).

Abric (1984, 1989) considère que toute représentation sociale dispose des composantes partagées par l'ensemble du groupe considéré, et que le noyau central est un sous-univers représentatif de cette représentation constituée d'un ou de quelques éléments dont l'absence réorganiserait ou attribuerait une signification complètement différente à ladite représentation dans son ensemble. Abric et Tafani (1995) les catégorisent en deux types de composantes centrales pouvant être soit fonctionnelles, soit normatives. Cependant, la centralité d'une composante ou élément ne peut être rapportée à sa seule dimension quantitative, car ce n'est pas son importance ou sa saillance dans le champ représentationnel qui définit sa centralité, mais plutôt le fait qu'il (ou elle) donne sa signification à la représentation (Yapo, 2016, p. 40). Au regard de l'APC et la finalité de la situation, ces composantes centrales découlent de deux dimensions distinctes respectivement d'ordres fonctionnel et normatif :

- ✓ dans la dimension fonctionnelle à but opératoire, les situations ont effectivement une finalité dite opératoire. Ce sont les composantes entendues comme importantes pour la réalisation de la tâche constituant le noyau central. Ces éléments conditionnent les pratiques docimologiques selon l'APC ;

- ✓ dans la dimension normative, les situations sont directement impliquées des dimensions socio-affectives, sociales ou idéologiques organisant les prises de décision vis à vis de l'APC. Bien que ces composantes fassent partie intégrante du noyau central, leur fonction, leur poids ou leur importance relative peuvent varier d'un groupe social à un autre, ou d'une situation à l'autre (Yapo, 2016, p. 41).

L'hypothèse théorique d'une possible hiérarchie des composantes constitutives du noyau central, en fonction de l'objet social, de la nature et de la finalité de la situation, conduit Rateau (1995a), à les qualifier respectivement en « éléments centraux prioritaires et en

éléments centraux adjoints ». Ce qui nous permet d'envisager une différence de statut dans l'approche des éléments centraux des représentations. Il s'agit de l'inconditionnalité de la saillance prescriptive pour ce qui est des composantes centrales prioritaires, et de notion de condition essentielle, mais suffisante à la caractérisation de l'APC pour ce qui est des éléments centraux adjoints. Le noyau central regroupe donc des éléments normatifs inconditionnellement liés à l'APC. Par ailleurs, les éléments périphériques rendent compte de variations interindividuelles et contextuelles et donc conditionnelles. C'est ainsi que parler d'éléments normatifs, revient à faire référence au sens prescriptif et descriptif de l'APC que prennent en charge les éléments centraux. En revanche, parler de composantes conditionnelles renvoie aux variations des contextes de production et aux différences interindividuelles, c'est-à-dire aux éléments périphériques (Lo Monaco et al., 2016, p. 119 ; Yapo, 2016, p. 41).

À la base, Abric (1994, p. 24) qualifie ces éléments centraux (EC) comme ceux apportant la signification aux représentations. En effet, ces composantes centrales partagées par le groupe social des formateurs du secondaire en SES et couronnées au rang d'évidence vont orchestrer un univers d'interprétation et de catégorisation de nouvelles informations (Abric, 1987, p. 66). Ainsi, les EC définissent une appréhension de l'APC propre à ces formateurs, une représentation différant d'au moins d'une de ces composantes occasionne une interprétation différente de la même réalité. Cependant, il y a une hiérarchie des EC, en termes d'influence, à l'intérieur du noyau. Il en existe deux catégories : ceux qui sont prioritaires accordant du sens aux représentations et dont la MEC suscite un rejet absolu, et sont complétés par les éléments centraux suppléants spécifiant le sens, mais dont la MEC ne provoque pas de réfutation, si et seulement si, elle s'adosse à la conservation d'une composante centrale prioritaire. Considérées ainsi comme le fondement des représentations, ces caractéristiques se situent dans un contexte abstrait (Moliner cité par Moliner, 2016, p. 4).

À cet effet, le Noyau central est la composante unificatrice et stabilisatrice des représentations sociales que se font les formateurs du secondaire en SES, c'est-à-dire toute composante de ces représentations est tributaire du noyau central, impliquant ainsi que ce sont les relations orchestrées et entretenues par ces composantes qui forment une structure signifian-
te (Yapo, 2016, p. 40).

À cause de l'instabilité du noyau central, la modification des composantes centrales crée une restructuration de ces représentations. Ce qui n'est pas le cas pour la modification des éléments périphériques (Abric, 1994a). Ces derniers renvoient aux expériences concrètes individualisées et aux croyances conditionnelles (Moliner, 2016, p. 3), assurant à leur tour, une triple fonction. Celle de concrétisation ou de prescription servant d'interface entre le noyau

central et la réalité objective. Ces éléments constituent la face visible des représentations, ils aident à décoder la réalité, à prescrire à la fois les conduites et prises de position. Une fonction de défense ou de protection servant de préservation des représentations et de son noyau malgré d'éventuelles contradictions. Le noyau constitue l'identité des représentations sociales, les éléments périphériques jouant le rôle de carrosserie, se métamorphosent en protégeant les éléments centraux. Ces derniers déclenchent le processus de transformation des représentations qui commence par la modification des éléments périphériques. Et une fonction de régulation traduisant l'adaptation des représentations malgré les transformations dans la situation réelle.

Plus variables que les composantes centrales, elles permettent tout en maintenant les consensus de se retrouver dans les représentations sociales en interprétant son individualité. À l'inverse des homologues centraux, les éléments périphériques sont étroitement liés entre eux, sont négociables, changeables, déformables, incohérents (Abric, 1984, 1989). Cependant, la dimension profonde des consensus relevés autour des composantes centrales des représentations sociales et la fonction de signification que leur attribue la théorie du noyau central, suscitent plusieurs interrogations, lesquelles ressortent quelques divergences dans la théorie. Ces contradictions ne peuvent être écartées qu'en se basant sur la théorie du « noyau matrice » (Lo Monaco et al., 2016, p. 115).

Somme toute, le noyau central demeure la part non négociable des représentations sociales (Moscovici, 1992), des prescriptions absolues (Flament, 1990), des principes organisateurs de prise de décision (Doise, 1990, 1992). Ainsi, cette approche a une implication méthodologique. Elle recommande comme but prioritaire, l'identification du noyau central qui est étudié non seulement dans l'objectif de pouvoir appréhender son emprise significative, mais aussi d'établir des comparaisons transversales ou longitudinales. Abric (1987) s'inscrit étroitement à ce qui précède, lorsqu'il soutient que toute représentation sociale est articulée autour d'un noyau et que toute étude de représentations se doit d'identifier les cognitions constitutives de celui-ci, et selon lui, pour trois principales raisons : d'abord pour appréhender la structuration des représentations étudiées, ensuite pour comparer deux représentations différentes et, enfin, pour situer leur évolution. De cette manière, comme les cognitions centrales telles que les idées essentielles déterminent la signification et l'organisation de toutes les autres cognitions. Deux représentations sont radicalement différentes si et seulement si elles n'ont pas le même noyau central (Yapo, 2016, pp. 41-42).

4.2.6. Évolution de la théorie du noyau central : théorie du noyau matrice

La théorie du noyau matrice suggère une échappatoire à la hiérarchie décrite entre les composantes centrales et périphériques. Les éléments centraux constituent l'abstrait des représentations (Moliner, 1988) et sont caractérisés par leur sens pluriel (Abric, 1994). Ces caractéristiques sous-entendent très tôt la priorité d'analyser le noyau en dialectique progressive avec la périphérie (Flament, 1994, p. 85). Un système complémentaire ou prolongeant les recherches sur le noyau central repose sur les travaux de Bataille (2002). Ces travaux spécifient comment les composantes périphériques sont porteurs de précisions contextualisant les éléments centraux et, de ce fait, permettent une désambivalence des composantes centrales. À la suite de ces travaux, Moliner (2016, p. 9) développera le modèle du noyau matrice (Moliner, 2016 ; Moliner & Martos, 2005a, 2005b). Les éléments centraux occupent de cette façon, une fonction de consensus suffisamment flexible dans leur non-définition, en vue d'incorporer les différences individuelles demeurant comme des éléments structurants des représentations. Ainsi, loin de s'opposer à la théorie du noyau central, Moliner (2016, p. 9) suggère respectivement trois fonctions en lieu et place des fonctions génératrice, organisatrice et stabilisatrice de ce noyau initialement susmentionnées.

La fonction de dénotation, celle qui active l'économie cognitive et langagière. En employant les composantes centrales, le contexte symbolique est facilement introduit. Par exemple, dire d'un sujet qu'il est complexé signifierait à l'interlocuteur que l'on utilise les représentations de la psychanalyse bien plus sûrement que si l'on parlait tout simplement de problèmes (Moliner & Guimelli, 2015, p. 112). La fonction d'agrégation où les composantes centrales dégagent des sous-ensembles orchestrant le vivre-ensemble à l'intérieur d'une même représentation sociale de plusieurs expériences. Moliner (2016, p. 10) illustre parfaitement la fonction d'agrégation à travers les travaux croisant l'identification structurale des représentations et leur analyse factorielle. Les composantes centrales habitant les différents facteurs comme si les liens les unissant à des grappes d'éléments périphériques étaient plus solides, que ceux les reliant entre elles. Et une fonction de fédération résultant des deux précédentes. Le flou définitoire suggéré par les éléments centraux conduit les sujets d'un groupe à se référer à un même objet de représentations tout en provoquant le partage de leurs expériences individuelles. Si ce modèle s'inscrit dans la suite de l'étude structurale des représentations sociales, il traduit cependant une rupture, en considérant la zone centrale non plus comme un « savoir partagé exclusivement, mais comme une matrice constituant des passerelles entre les sujets » (Moliner, 2016, p. 11).

4.3. Approche structurale et transformation des représentations sociales

Les représentations sociales s'organisent autour d'un double système d'informations, d'opinions ou de croyances. Et c'est ce double système qui les rend à la fois stables et flexibles, déterminées et évolutives, consensuelles et pouvant faire apparaître des différences interindividuelles (Abric, 1998 ; Moliner, 2016, p. 1).

4.3.1. Thèse de Guimelli et rôle des pratiques nouvelles

Les représentations sociales peuvent de toute évidence se modifier, changer d'état, se transformer. Cependant, à l'opposé des représentations individuelles, il semble qu'elles se caractérisent par une forte stabilité et que « seuls les événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société » (Durkheim cité dans Guimelli 1994, p. 176). Pourtant, l'émergence d'événements entendus par un formateur ou un groupe de formateurs du secondaire en SES, comme capables d'inquiéter sa structure actuelle ou redoutables pour sa survie professionnelle, occasionne le plus souvent l'apparition de pratiques nouvelles (pratiques docimologiques selon l'APC pour l'étude), lesquelles sont imposées soit de l'extérieur, soit de l'intérieur, c'est-à-dire du groupe même de ces formateurs. Et là, les représentations sociales sont impactées. Autrement dit, « les pratiques sociales se transforment une fois les circonstances modifiées, et il se produit un changement d'état des représentations » (Flament cité dans Guimelli, 1994a, p. 174).

Les travaux de Guimelli (1988, 1998a) se sont révélés déterminants pour expliquer le rôle des pratiques sociales dans le processus de transformation des représentations sociales. Ils montrent comment et sous quelles conditions les représentations relatives à l'objet (l'APC, dans cette étude) se transforment pour s'adapter lorsqu'elles sont affectées par des pratiques nouvelles. Ainsi, une première condition est que l'APC soit particulièrement impliquant pour le groupe de formateurs du secondaire en SES. Une deuxième condition qu'ajoute Flament (1994), est que les pratiques docimologiques peuvent être considérées par ces formateurs, à tort ou à raison, comme réversibles ou irréversibles et que, par ailleurs, les pratiques nouvelles mises sur pied par le groupe peuvent être plus ou moins en contradiction avec les représentations. Ce qui le conduit à délimiter une typologie de transformations possibles (tous cités dans Lo Monaco et al., 2016, p. 118).

4.3.2. Modèle de Flament et différentes voies de transformation

En croisant les paramètres « réversibilité versus irréversibilité » et « contradiction versus non-contradiction » de nouvelles pratiques, entendues comme pratiques docimologiques selon l'APC, Flament (1994) identifie quatre cas de transformation d'état (Lo Monaco et al., 2016).

4.3.2.1. Pratiques nouvelles non contradictoires, situation perçue réversible

Dans ce cas, aucune transformation des représentations n'est à prévoir. Les pratiques nouvelles ne viennent pas remettre en cause la zone centrale des représentations du groupe considéré. Davantage, les circonstances qui ont orchestré ces pratiques sont visiblement réversibles (Lo Monaco et al., 2016, p. 118).

4.3.2.2. Pratiques nouvelles contradictoires, situation perçue réversible

Les données nouvelles et discordantes vont être intégrées dans les représentations, mais exclusivement par une transformation du système périphérique, le noyau central restant stable et insensible à ces modifications. Il s'agit donc là d'une transformation très superficielle des représentations (Lo Monaco et al., 2016, p. 118).

4.3.2.3. Pratiques nouvelles contradictoires, situation perçue irréversible

Dans ce cas précis, les circonstances nouvelles semblent opposées aux représentations. Elles sont de plus considérées comme irréversibles par les formateurs du secondaire en SES, pour ce qui est de l'étude. Deux types de transformation peuvent alors apparaître dont une est résistante et l'autre brutale.

La transformation résistante traduit une situation où les pratiques docimologiques nouvelles, c'est-à-dire selon l'APC sont en contradiction avec les pratiques docimologiques et les représentations anciennes, c'est-à-dire selon la PPO (approche précédente). Quand un événement nouveau (l'APC) apparaît et que les pratiques docimologiques nouvelles contradictoires s'imposent ou sont imposées au groupe de formateurs du secondaire en SES, les schèmes mis habituellement en avant, autrement dit, les schèmes normaux ou schèmes cognitifs de base se métamorphosent en schèmes dits étranges. Quatre composantes caractérisent ces derniers, à savoir le rappel du normal, c'est-à-dire des principes d'évaluation selon la PPO dans ce contexte d'étude ; le repérage de ce qui est étranger, principes d'évaluation selon l'APC ; la suggestion d'une rationalisation permettant de soutenir la contradiction des principes objectifs d'évaluation. La multiplication des schèmes étranges en relation avec un objet donné de

représentations (l'APC) implique l'émergence de plusieurs rationalisations différentes et parfois opposées (Lo Monaco et al., 2016, p. 119 ; Pianelli, 2008, p. 91 ; Flament, 1987, 1994, 2001a ; Guimelli, 1994, p. 177).

La transformation brutale représente le cas où les pratiques docimologiques nouvelles, c'est-à-dire selon l'APC ne sont pas en contradiction avec les pratiques docimologiques et les représentations anciennes, c'est-à-dire selon la PPO. Ainsi, les mécanismes responsables de la transformation, des représentations apparaissent alors fondamentalement différents. L'expérience de Guimelli (1988, 1989) sur l'analyse des représentations de la chasse et de la nature effectuée auprès des chasseurs languedociens a révélé qu'une modification des circonstances, suscite l'apparition de pratiques nouvelles (d'évaluation selon l'APC), lesquelles présentent trois caractéristiques : une partie uniquement du groupe (de ces enseignants) les met en pratique, rare au départ, cette fréquence progresse ; puis elle tend à se globaliser et restent d'ailleurs en contradiction avec les représentations anciennes (Lo Monaco et al., 2016, p. 119 ; Pianelli, 2008, p. 94 ; Guimelli, 1994b, p. 178).

4.3.2.4. Pratiques nouvelles non contradictoires, situation perçue comme irréversible

Cette situation correspond typiquement à celle décrite par Guimelli (1988, 1998), où il parle de « transformation progressive ». Autrement dit, c'est le cas où les pratiques docimologiques anciennes, rares, selon la PPO, ne se sont jamais trouvées en contradiction avec les représentations. Il se produit ainsi une transformation structurale des représentations, laquelle semble s'opérer progressivement sans rupture. Autrement dit, sans éclatement du noyau central (Abric, 1994b). Les schèmes activés par les pratiques nouvelles vont systématiquement s'intégrer à ceux du noyau central et fusionner pour constituer un nouveau noyau et, par conséquent, de nouvelles représentations. En effet, l'analyse a laissé observer deux situations se contextualisant dans ce cas d'étude de la manière suivante :

- ✓ d'une part, les pratiques docimologiques selon l'APC viennent activer un certain nombre de schèmes prescripteurs déjà présents dans l'univers représentationnel, mais ensommeillés par l'absence de pratiques. L'augmentation de la fréquence de pratiques docimologiques selon l'APC vient alors accroître l'importance, dans le champ représentationnel, des schèmes qui leur correspondent ;

- ✓ et, d'autre part, l'augmentation de l'importance de ces schèmes dans ce dernier. Probablement pour des raisons liées au besoin de simplifier et de réduire, on observe les principaux schèmes fusionner en un seul. La gestion de ce dernier semble désormais assurer la cohérence de l'ensemble (Pianelli, 2008, p. 90 ; Guimelli, 1988, 1998, cité par Guimelli, 1994b, p. 178).

Le processus d'activation des schèmes prescrivant les pratiques docimologiques selon l'APC se révèle ainsi très important dans une transformation de ce genre. En effet, lorsque ces pratiques, non contradictoires avec les représentations anciennes (selon la PPO) deviennent régulières, le processus d'activation des schèmes prescripteurs des pratiques d'évaluation apparaît comme un déterminant central de la transformation des représentations. Jusqu'ici, les recherches mettant en lumière ce processus ont été fondées sur la notion de script, c'est-à-dire sur celle de schème séquentiel ou procédural. Dans la mesure où il est basé sur les connaissances déclaratives du sujet, le système associatif des schèmes cognitifs de base occasionne une approche différente, mais probablement complémentaire du concept de représentations sociales (Guimelli, 1994b, p. 182).

L'augmentation de la fréquence des pratiques docimologiques nouvelles selon l'APC, mobilise et active les schèmes cognitifs de base qui en sont responsables. Ce mécanisme, déjà mis en évidence par le biais des savoirs procéduraux des formateurs, se retrouve en grand nombre à partir de leurs savoir-faire déclaratifs. Ainsi, l'augmentation de la fréquence desdites pratiques dans un groupe de formateurs du secondaire en SES, couplée au mécanisme d'activation, émerge, une nouvelle fois, comme une variable spécialement significative dans le cadre de la transformation des représentations sociales. L'application scientifique du « modèle des schèmes cognitifs de base permet de spécifier les relations en cognèmes et peut contribuer à une analyse profonde des représentations sociales » (Guimelli, 1994b, p. 190).

Puisque la transformation des représentations suppose la modification de son noyau central, les processus d'évolution des représentations peuvent donc être étudiés en utilisant un paradigme assez simple. On active les représentations chez ces formateurs, puis on met en cause leurs composantes ou éléments centraux dans diverses situations caractérisées par des facteurs que l'on souhaite étudier. On mesure alors les effets de cette mise en cause (MEC) à travers deux modalités de réaction : « Soit la MEC entraîne le rejet des anciennes représentations, on parle alors de schèmes de négation ; soit elle produit seulement une résistance au changement, dont l'indicateur est le choix de schèmes étranges » (Yapo, 2016, p. 54). Tout en les contextualisant, deux études évoquées par Yapo (2016, p. 55) permettent d'administrer ces hypothèses dans l'étude :

✓ en s'appuyant sur celle réalisée par Guimelli (1998) étudiant un aspect essentiel dans la dynamique des représentations, c'est la distance des formateurs du secondaire en SES à l'APC, c'est-à-dire leur implication dans les pratiques docimologiques selon l'APC. D'après l'expérience de Guimelli (1998), il faut créer deux situations expérimentales en faisant varier

le niveau d'implication des formateurs. Dans une première situation, ils sont à l'extérieur de l'APC, c'est-à-dire observateurs. Dans l'autre situation, ils sont acteurs. En appliquant la méthode classique de MEC, tout en s'appuyant sur Guimelli (1988), les représentations restent identiques dans les deux groupes. Autrement dit, l'attaque des représentations entraîne des réactions sensiblement différentes. Les groupes qui sont plus impliqués résistent plus à l'abandon de leurs représentations initiales. Autrement dit, aux pratiques docimologiques, selon la PPO ;

✓ une deuxième étude menée par Abric et al. (1995) fait référence à un autre aspect aussi essentiel dans le processus de transformation des représentations. Il s'agit de la « réversibilité perçue ou non de la situation ». Si les sujets, formateurs du secondaire en SES pour l'étude, pensent que les transformations auxquelles ils assistent et qui mettent en cause leurs représentations ne sont pas définitives, qu'un retour au statu quo ante est toujours possible, ils perçoivent la situation comme réversible. En revanche la situation est perçue comme irréversible, lorsque ces formateurs pensent que tout retour en arrière est impossible. Flament (1994, p. 5) formulait que la « réversibilité perçue par le sujet ralentira le processus de transformation des représentations et, particulièrement interdira tout changement au niveau du noyau central ».

Le tableau ci-dessous récapitule les conditions de transformation des représentations sociales, grâce à la technique de mise en cause (MEC) en fonction de la réversibilité perçue ou non de la situation.

Tableau 4.1

Conditions de transformation des représentations sociales

		Situation réversible	Situation irréversible
MISE	Système périphérique	Pas de modification des représentations	Pas de modification des représentations
		Pas de changement des pratiques	Pas de changement des pratiques
EN	Noyau central	Pas de modification des représentations	Transformation de la représentation
		Pas de changement des pratiques	Changement de pratiques

Source : adapté librement de Abric (2001b, p. 92)

4.3.2.5. Transformation des représentations sociales par l'influence sociale

L'approche structurale est sans conteste celle qui s'est intéressée à la transformation des représentations sociales (Guimelli, 1994b). Même si l'approche anthropologique a toujours

insisté sur la nature dynamique des représentations (Herzlich, 1969, 1986), l'approche structurale se prête davantage à une analyse profonde des changements représentationnels par le modèle même qu'elle propose des représentations, dont la structure est organisée en une zone centrale et en trois zones périphériques. Le noyau central garantit à la fois la stabilité et le sens des représentations, par ses fonctions organisatrice et génératrice. Toute transformation au sein des représentations doit l'atteindre pour en faire un véritable changement. En effet, les éléments périphériques peuvent varier sans que les représentations ne se ressentent. Cela leur permet, d'ailleurs, d'assurer leur fonction de protection du noyau en absorbant les contradictions ou les antagonismes provenant de la confrontation à la réalité sociale et au tissu représentationnel qu'elle génère, au moyen, notamment, de la rationalisation. Cependant, Flament (1987, 1989) a montré que si les perturbations introduites à l'intérieur des éléments périphériques des représentations sont suffisamment nombreuses et perdurent, son noyau central finit par être touché par la présence de ces « schèmes étranges », et les représentations se trouvent alors métamorphosées. La transformation des représentations provient principalement de nouvelles pratiques sociales (Guimelli, 1998). Elle peut se produire, pas à pas, selon le processus précédemment décrit, ou brusquement, si les pratiques sont trop incompatibles avec les éléments du noyau central qui ne résistera alors pas longtemps. Les attentes que génèrent les représentations sociales que nous avons des situations d'interaction, ont un impact considérable sur les processus d'influence sociale. Elles peuvent tout autant conduire à de profonds changements que de les bloquer sans délai. Il est donc essentiel d'identifier les représentations produisant l'influence sociale pour mieux appréhender les phénomènes de changement et d'influence. Mais il est aussi envisageable de les infléchir pour en modifier l'impact et produire de l'influence (Lo Monaco et al., 2016, pp. 529-533).

4.3.3. Discussion théorique à travers l'intégration de la notion d'attitude : modèle bidimensionnel

Moliner (cité dans Lo Monaco et al., 2016, p. 122) suggère une approche originale objectant à articuler les propositions théoriques de l'approche structurale et celle du modèle sociodynamique. Il considère que les représentations sociales peuvent s'analyser grâce à deux dimensions différentes. La première est relative à la centralité telle qu'elle est définie par la théorie du noyau, laquelle en rappel, distingue deux groupes d'éléments selon leur statut central ou périphérique. Une distinction qui se fonde sur les consensus observés dans une population donnée (les formateurs du secondaire en SES pour l'étude). Seront considérés comme centraux,

les éléments qui sont estimés nécessaires par une large majorité de ces formateurs. Pour définir l'APC, un consensus porte sur les significations. La seconde a trait au caractère évaluatif des éléments ou composantes des représentations. En fait, certains des éléments peuvent avoir aux yeux de ces formateurs, une valeur positive socialement déterminée. Autrement dit, celle qui trouve vraisemblablement son origine dans les valeurs circulant dans ce groupe. Les éléments des représentations qui sont investis d'une valeur, jouent par conséquent le rôle de critères évaluatifs.

La prise en considération des deux dimensions conduit (Moliner cité dans Lo Monaco et al., 2016, p. 122) à répartir les différents éléments des représentations en quatre différents champs correspondant à des logiques distinctes et contextualisées de la manière suivante :

- ✓ le champ des définitions déterminé par une logique de significations et regroupant des composantes ou éléments centraux moins évaluatifs, aidant les formateurs du secondaire en SES à définir l'objet de représentations qu'est l'APC ;

- ✓ le champ des normes regroupant des composantes centrales évaluatives qui, en termes de signification, sont nécessaires pour définir l'APC et qui, de plus, expriment un jugement de valeur sur cet objet ;

- ✓ le champ des descriptions regroupant, quant à lui, des éléments périphériques peu évaluatifs, c'est-à-dire des caractéristiques régulièrement attribuées à l'APC, mais non fondamentales à sa définition. Par ailleurs, ces éléments ne sont dotés d'aucune valeur spécifique aux yeux des formateurs du secondaire en SES. Les éléments appartenant au champ des descriptions correspondent à la partie opérationnelle du système périphérique. Ils déterminent l'action et la compréhension dans la pluralité des situations auxquelles ces formateurs sont confrontés ;

- ✓ enfin, le champ des attentes rassemble les composantes périphériques évaluatives permettant l'expression des attitudes individuelles, des désirs ou des craintes développés vis à vis de l'APC. En ce sens, le champ des attentes renvoie au jugement individuel (Moliner cité dans Lo Monaco et al., 2016, p. 122).

Cependant, il convient de souligner que Flament (1994) critique ce modèle. Pour lui, une cognition peut être à la fois descriptive et prescriptive, l'idée de prescription renvoyant à celle de norme. Tout compte fait, en introduisant une dimension évaluative à l'intérieur de la structure générale des représentations sociales, le modèle bidimensionnel pose explicitement la question du lien entre la théorie des représentations sociales et le modèle théorique des attitudes (Lo Monaco et al., 2016, p. 122).

4.3.4. Théorie des représentations sociales et modèle théorique des attitudes

Dès la genèse de la théorie des représentations sociales, Moscovici (1961) s'interroge sur la place et le rôle des attitudes dans les représentations. Ce dernier leur attribue une fonction très capitale dans leur genèse : l'élaboration des représentations se construirait à partir des prises de position à l'égard de l'objet, qu'est l'APC. Et mieux, il ajoute, pour qu'une opinion soit émise ou une attitude élaborée, il faudrait que certaines représentations de l'APC existent au préalable. Position également défendue par Doise (1989) pour qui, les attitudes trouvent leurs sources dans des savoirs plus généraux, que les sujets partagent dans leur environnement social. Plus tard, Moliner et Tafani (1997) ont abouti à la conclusion selon laquelle l'attitude renvoie avant tout à l'évaluation, tandis que les représentations renvoient à la signification. Cependant, pour évaluer un objet social comme l'APC, les formateurs du secondaire en SES doivent nécessairement en avoir une signification, c'est-à-dire les attitudes constitueraient l'expression évaluative des représentations partagées vis-à-vis de l'APC. En un mot, si les attitudes sont adoptées dépendamment des représentations (Rateau, 2000), ces dernières ne dépendent que superficiellement des attitudes (Lo Monaco et al., 2016, p. 123)

4.3.5. Approche ou théorie des principes organisateurs de prise de décision

Selon une approche qualifiée parfois d'École de Genève (Doise, 1990, 1992), les représentations sociales sont moins caractérisées par un noyau de composantes ou d'éléments communs que par des dimensions organisant la perception de l'objet social, l'APC. Ces dimensions correspondent à des « principes » où les individus s'accordent sur elles, mais en se positionnant différemment sur ces axes (Yzerbyt & Klein, 2019, p. 162).

La théorie du noyau central accorde une place essentielle à l'identification des croyances consensuelles du système central. L'approche des principes organisateurs ou générateurs de prise de décision se centre de plus en plus sur l'organisation des différences individuelles dans le champ représentationnel. Dans ce cas, l'objectif est d'extirper les principes qui génèrent les prises de position individuelles et les relier à des insertions sociales spécifiques. Cette théorie émerge de l'opposition introduite par Moscovici (1976) entre le système cognitif individuel et les métasystèmes sociaux. Le concept de métasystème se réfère à des ensembles de régulations sociales qui imposent aux formateurs du secondaire en SES des modalités de fonctionnement cognitif spécifique dérivant étroitement du contexte symbolique, d'une manière globale de l'écologie de la pensée dans laquelle s'inscrit le rapport de ces

derniers à l'APC. Ainsi, ce sont les éléments de cette écologie de la pensée qui constituent le métasystème (Lo Monaco et al., 2016, p. 123 ; Yapo, 2016, p. 55).

Au regard de Moscovici (1976, 1988), la façon dont opère la « pensée sociale » est régulée par ce « métasystème » selon des normes sociales qui feront que certains types de croyances et de pensées soient acceptables ou non, selon les normes applicables. Le métasystème dépend fortement de l'ancrage socioculturel des formateurs, mais aussi des technologies éducatives disponibles (Yzerbyt & Klein, 2019, p. 163).

En effet, pour Moscovici (1976), il y a trois canaux par lesquels les représentations peuvent devenir sociales. Premièrement, l'auteur fait référence à Halbwachs (1950) qui considère les représentations hégémoniques comme partagées à travers des groupes et enracinées dans la culture, la mémoire collective, les valeurs très largement diffusées, reflétant plus ou moins les représentations collectives de Durkheim (1988). D'après ce dernier, ces représentations dominent implicitement dans toutes les pratiques symboliques ou affectives. Elles semblent être uniformes, coercitives et reflètent l'homogénéité et la stabilité dont la plupart des sociologues français avaient en tête, lorsqu'ils les ont qualifiées de représentations collectives (Moscovici, 1988). Deuxièmement, Moscovici (1976) décrit les représentations émancipées en tant que celles disposant un degré d'autonomie donné pour ce qui est des strates de la société agissant les unes les autres. Et troisièmement, il souligne que l'appartenance à des groupes différents fait état des représentations polémiques, mutuellement exclusives. Il pense que ces dernières sont produites au cours du conflit social, de la polémique sociale, et l'ensemble ne les partage pas (Lo Monaco et al., 2016, pp. 123-124 ; Yapo, 2016, pp. 56-57).

4.3.6. « Zones muettes » ou « Zones masquées » des représentations sociales et enjeux sociocognitifs

Guimelli (1998) a initié la notion de « zones muettes » des représentations sociales et a, par conséquent, motivé un programme de recherche visant à éclaircir les processus explicatifs en jeu dans le phénomène. Guimelli et Deschamps (2000, 2004) montrent que les acteurs sociaux ont tendance à masquer bon nombre d'opinions négatives dans l'expression spontanée de leurs représentations, opinions qui seraient produites dès lors qu'on leur demande de répondre « au nom d'autrui ». Selon eux, ce processus de masquage relève de l'effet de la pression normative venant réprimer un discours socialement proscrit (ou encourager) et prescrit, que la consigne de substitution permet de lever. Flament et al. (2006) vont donc finalement résumer le phénomène et rassembler les hypothèses alternatives de son explication,

en indiquant que les sujets, entendus ici, formateurs du secondaire en SES, sélectionnent les aspects exprimables des représentations dépendamment de l'enjeu normatif qu'ils perçoivent de la situation où ils se trouvent. Cela revient finalement à dire que quels que soient les processus en jeu, formuler une réponse sous consigne de substitution conduit fatalement l'individu (ce formateur) à convoquer ce qui est, par rapport à l'objet (APC), socialement valorisé et socialement dévalorisé (Lo Monaco et al., 2016, pp. 126-127).

Flament et al. (2006, p. 29) soulignent également que les résultats des expériences issues de la recherche de la zone muette ne devraient pas être interprétés pour modification du noyau central des représentations au regard du contexte, car ne remettent pas en cause l'idée d'après laquelle la nature du noyau est indépendante du contexte immédiat. Ils ont plutôt une implication méthodologique. Autrement dit, l'étude des représentations sociales doit aussi consister à détecter les zones entendues pour les auteurs cités supra comme « normativement sensibles, susceptibles d'être masquées ».

De nos jours, les développements vont dans le sens d'un travail d'interconnexion entre l'approche structurale des représentations sociales et les processus sociocognitifs. Cet aspect d'articulation concerne les jonctions établies entre les représentations sociales et l'influence sociale au sens large, mais aussi les liens possibles avec la théorie de la dissonance cognitive, les émotions, les théories de l'attribution, les stéréotypes, la comparaison sociale ou encore l'identité sociale (Lo Monaco et al., 2016, p. 128).

4.3.7. Théorie du comportement planifié

Elle est une extension de la théorie de l'action raisonnée, dans laquelle une variable complémentaire a été ajoutée : le contrôle comportemental perçu. Cette théorie accorde à l'intention de l'acteur social, une place capitale de la genèse des conduites (Tounès, 2003). Autrement dit, elle soutient que tout comportement nécessitant une certaine planification (telle que l'évaluation des apprentissages dans la perspective de l'APC) peut être prédit par l'intention dudit comportement. D'après la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), l'intention est le produit de trois déterminants conceptuels : l'attitude vis-à-vis de la conduite, la norme sociale perçue et le contrôle comportemental perçu. Ce comportement étant fondé sur l'intention et sur le contrôle comportemental perçu.

Dans cette étude, l'attitude au regard du comportement représente le niveau d'évaluation favorable ou défavorable qu'un enseignant du secondaire en SES a dudit comportement (Ajzen, 1991). Elle représente ainsi l'attractivité du comportement (Emin et al.,

2005). À titre d'exemple, l'attitude envers la pratique d'une évaluation critériée amène un enseignant des SES du secondaire à s'interroger sur sa nécessité. La norme sociale perçue traduit les pressions sociales perçues pour la réalisation ou non d'un comportement attendu (Ajzen, 1991), pratiques docimologiques selon l'APC pour ce qui est de l'étude. Autrement dit, la norme sociale perçue renvoie à la perception de ce formateur, de la pression sociale provenant de ses encadreurs et collaborateurs directs (inspecteurs pédagogiques, animateurs pédagogiques, administrations des études, collègues, etc.) et partenaires éducatifs (parents d'élèves, médias, société civile, l'environnement immédiat, etc.) de tout ce qu'il entreprend dans le processus d'évaluation des apprentissages (Tounès, 2003).

Conclusion du chapitre 4

Il a été question dans le chapitre qui s'achève d'exposer les théories scientifiques explicatives du problème de l'étude et celles des résultats probables à l'issue de l'analyse des données. Y ont été effectivement convoquées et contextualisées les théories des représentations sociales selon Moscovici (1961, 1972, 1988) ; la théorie du noyau central systématiquement selon deux approches : structurale et aixoise ; et celles du noyau central (Abric, 1976) et du noyau matrice (Moliner, 2016) ; ensuite celles de transformation des représentations (Flament, 1994 ; Guimelli, 1988, 1998a) et du comportement planifié d'Ajzen (1991) au regard non seulement de la dynamique perceptuelle développée autour de l'APC, mais aussi des distorsions liées à la mise en place des systèmes d'évaluation appropriés.

CHAPITRE 5

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Empruntant la pensée de Abric (2005), évoqué par Monney et Fontaine (2016), un sujet ne porte pas en lui tout seul une représentation sociale, mais seulement ses composantes dont l'ensemble permettra d'identifier les représentations sociales qu'ils définissent comme un tout organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances vis-à-vis d'un objet précis. Socialement orchestrée, elles sont fortement marquées par des valeurs liées au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe la véhiculant et pour lequel elles représentent un aspect important de sa vision des faits. Ainsi, deux composantes caractérisent toute représentation sociale, à savoir son contenu, entendu comme éléments la constituant, et sa structure, entendue comme organisation de ces composantes dans ce contenu. Dans cette perspective de l'approche structurale d'Abric (1994c, p. 60), l'étude des représentations sociales consiste d'un côté à identifier et à faire apparaître leurs éléments constitutifs et, de l'autre, à déterminer leur organisation, à identifier le noyau central que Moscovici (1961) baptise par noyau figuratif et, si possible, à vérifier la centralité et la hiérarchie mises en évidence. Ce triplet d'objectifs fondamentaux de toute étude sur les représentations sociales sous-entend une approche pluriméthodologique. La sélection d'une méthodologie particulière est tributaire non seulement du courant théorique dans lequel l'étude s'insère, mais aussi des considérations scientifiques à l'instar de sa nature, de l'objet social étudié, des spécificités de la population d'étude et des contraintes de la situation, telles que la relation entretenue par le groupe avec cet objet, les systèmes de valeurs et normes constituant l'environnement idéologique (Lo Monaco et al., 2016, p. 86 ; Monney & Fontaine, 2016, p. 69 ; Yapo, 2016, p. 39 ; Pianelli, 2008, p. 53).

5.1. Type de recherche

La présente recherche est de type empirique, car les données sont recueillies sur le terrain grâce à une batterie d'items respectant le principe BOSS (brève, objective, simple et spécifique). Ensuite les analyser en vue de contrôler, de vérifier et d'expliquer le problème posé par l'étude. Elle est beaucoup plus qualitative, mais également quantitative.

5.2. Population et échantillon de l'étude

La spécialité des SES n'est pas implémentée dans toutes les régions du Cameroun et encore moins dans tous les départements dans lesquels elle l'est. Dans la cartographie du MINESEC, on retrouve principalement cette spécialité dans quatre régions : Centre, Littoral, Nord et Sud. Dans ces régions, les SES sont principalement implémentées dans leurs chefs-lieux. Cependant, cette spécialité est plus représentée dans les grandes métropoles (Yaoundé et Douala), Ebolowa et Adamaoua ne disposant qu'un seul établissement chacune. La région du Centre, seule, a officiellement quinze, et moins dans le littoral. Des rapports des premiers conseils d'enseignement STT / SES qui se tiennent statutairement en début d'année scolaire (Délégation régionale des enseignements secondaires pour le centre [DRES-CE], septembre, 2022), les quinze établissements de la région du centre se retrouvent géographiquement dans le département du Mfoundi et, particulièrement, dans la ville de Yaoundé. Ainsi, seul le département du Mfoundi, a sensiblement une représentation plus ou moins élevée en termes d'établissements ayant ladite spécialité, voire de la population d'étude sur le plan national.

Ces quinze établissements de la ville de Yaoundé ayant la spécialité SES, sont : le Centre éducatif de Bastos ; le Collège adventiste de Nlongkak ; le Collège catholique bilingue de la Retraite ; le Collège catholique bilingue M^{sr} Jean Zoa ; le Collège Fleming ; le Collège catholique bilingue Père Monti ; le Collège François Xavier Vogt ; le Complexe scolaire Saint André ; le Complexe scolaire adventiste d'Odza ; le Complexe scolaire la Rosière ; le Complexe scolaire la Gaité ; l'Institut Victor Hugo ; l'Institut Matamfen ; le Lycée technique et commerciale de Yaoundé ; le Lycée technique privé Keynes [DRES-CE, septembre, 2022].

Critères d'inclusion et d'exclusion des participants :

La spécialité des SES ne débute qu'en seconde, et rares sont les établissements qui en possèdent plus d'une classe par niveau. Seuls le Lycée technique et commercial de Yaoundé et le Collège catholique bilingue de la Retraite ont véritablement deux classes par niveau.

Alors, si l'étude se limite seulement à l'année académique 2022 / 2023, elle aura une population très réduite. Pour l'élargir, elle inclut les formateurs de la discipline SES qui sont (ou ont été) véritablement impliqués (même dans le cadre des cours de soutien et / ou de tutorat, voire des évaluations) dans le processus de formation dans la spécialité l'une, sinon ces quatre dernières années académiques. Seulement, l'étude risque de faire face à un biais, dans la mesure où les participants pourront ne pas tous disposer, au préalable, assez d'informations relatives à l'évaluation des acquis d'apprentissage selon l'APC. Ainsi, pour avoir des avis et opinions pertinents, les variables de l'étude sont explicitées aux enquêtés.

Dans ce sens, la population de l'étude sera constituée de l'ensemble de tous les formateurs du secondaire en SES du département du Mfoundi ayant intervenu au moins une, sinon ces quatre dernières années académiques. Disposant de très peu de sujets, l'étude tentera d'interroger tous ces formateurs, sinon la majorité, de ceux qui ont intervenu ou interviennent même en cours de soutien ou en évaluation (mais beaucoup plus dans l'année académique en cours 2022 / 2023) dans un de ces établissements susmentionnés jusqu'à l'effet de saturation.

Caractéristiques de la population et de l'échantillon d'étude :

Cette population est de type homogène. Cependant, cela n'implique pas que tous les sujets possèdent les mêmes caractéristiques sociodémographiques, par exemple, mais plutôt que tous les regroupements possibles de sujets sont effectués seulement a posteriori. Autrement dit, après l'analyse des réponses sur l'ensemble des sujets (Lo Monaco et al., 2016, p. 169).

5.3. Méthodes d'étude et de recueil des données

5.3.1. Méthodes d'étude des représentations sociales

La théorie des représentations sociales se caractérise par une pluralité d'approches, de niveaux d'analyse et, par conséquent, d'outils méthodologiques mis à la disposition de l'investigateur (Bauer & Gaskell, 1999). La notion de triangulation méthodologique est venue rencontrer cette théorie en vue de conceptualiser l'agencement de diverses méthodes. De façon globale, la triangulation méthodologique se caractérise par l'appréhension d'un objet de recherche et au moins par deux points de vue différents. Ce concept, s'il est correctement assumé, permet d'aller au-delà de l'application des recettes toutes faites et prêtes à l'emploi. Une de ces meilleures recettes consisterait à articuler pour une même recherche des méthodes quantitatives et qualitatives. Les dernières étant, pour la plupart du temps, considérées comme celles apportant un gage majeur de sérieux et de scientificité.

Ainsi, parmi les quatre niveaux de triangulation définis par Denzin (1970) et qui restent encore d'actualité et d'ailleurs repris par Lo Monaco et al. (2016), trois nous intéressent particulièrement. D'abord la triangulation des données où sont incluses les données issues de sources différentes ; ensuite, celle des théories où on approche les données sous des perspectives théoriques et hypothèses variées et, enfin, celle des méthodes impliquant l'utilisation de diverses méthodes de recueil de données. À ce dernier niveau, Flick (2011) suggère de distinguer la triangulation interméthodes avec, par exemple, l'utilisation d'entretiens et de '*focus groups*', et la triangulation intraméthode, à l'instar de l'utilisation d'entretiens

épisodiques investiguant sur deux niveaux différents de savoirs s'appuyant sur deux perspectives théoriques différentes (tous cités dans Lo Monaco et al. 2016, p. 231).

L'exploitation de la triangulation méthodologique est ainsi légitimée par le caractère intégratif de l'approche même des représentations sociales. En effet, les représentations sociales sont un ensemble de croyances, d'images, de métaphores et de symboles socialement partagés par un groupe (Wagner, 1994, p. 199). Elles se nourrissent de divers savoirs, alliant simultanément plusieurs modes de pensée, reflétant nos multiples rapports au monde (Kalampalikis, 2006). Elles s'actualisent à travers des habitudes, cognitions individuelles, communications formelles et informelles (Bauer & Gaskell, 1999, 2008). Elles sont à la fois, contenu et processus (Markova, 2007). Les modes de transmission, de partage et de transformation sont également pluriels. La triangulation permet donc de prendre au sérieux le caractère intégratif de l'approche des représentations sociales, et ce, en analysant à la fois leurs dimensions fonctionnelle et normative (tous cités dans Lo Monaco et al., 2016, p. 131).

Dans cette optique, ce travail sur les représentations sociales de l'APC et pratiques docimologiques en SES s'appuie du point de vue méthodologique d'une part, sur la triangulation des données et, d'autre part, sur la triangulation des méthodes et en particulier sur la triangulation interméthodes. Par ailleurs, peu importe les approches théoriques, l'étude s'aligne globalement dans la théorie des représentations sociales.

5.3.2. Méthodes et outils de recueil du contenu des représentations sociales

Dans le cadre de ce travail, un accent est mis sur les méthodes quantitatives et qualitatives de recueil des données préconisées dans le champ d'étude des représentations sociales. Consistant à s'appuyer sur des données chiffrées, les méthodes quantitatives aident à mettre à nu la réalité sociale pour pouvoir mieux l'analyser, tandis que celles qualitatives consistent à engendrer des connaissances à partir de l'exploration de l'APC et, loin de s'exclure, les deux méthodes se complètent de façon globale dans plusieurs travaux empiriques et permettent de se contrôler mutuellement (Riutort, 2019). Yapou (2016) en fait une synthèse, et au regard des objectifs de l'étude, sont retenus les corpus textuels, les discours à travers le guide d'entretien, le questionnaire papier en y introduisant des méthodes associatives.

5.3.2.1. Corpus textuels

Ils désignent un ensemble de documents physiques à exploiter en vue de réaliser les analyses. Il s'agit d'archives diverses : programme officiel, rapports (DRSE-CE, 2022), statistiques d'examens et d'évaluations de l'OBC et des établissements publics et privés,

anciennes épreuves (cf. annexes 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 et 17), cahiers de note des apprenants, comptes rendus de réunion et conseils d'enseignement, copies déjà corrigées (annexes 16) et des textes divers relatifs à la spécialité SES. Ces documents peuvent être regroupés en quelques catégories, telles que les décrets et arrêtés, la presse, les documents institutionnels publics et privés, les correspondances, les témoignages des préfets d'étude, des inspecteurs pédagogiques en charge des Sciences et techniques économiques (STE) et la littérature scientifique ayant trait au présent champ de recherche (Yapo, 2016, pp. 64-67).

5.3.2.2. Entretiens

Recueillir le contenu d'une représentation s'opérationnalise généralement par le biais d'entretiens qui semblent être incontournables à toute étude portant sur les représentations sociales. Ils sont spécialement de deux types, à savoir l'entretien exploratoire libre (pour appréhender l'univers perçu de l'échec scolaire) et l'entretien approfondi (le vérifier).

Entretien exploratoire libre et participants

Les entretiens exploratoires libres menés au mois de septembre 2021 avaient pour cible une familiarisation avec l'univers de représentations sociales de l'APC et du milieu scolaire. Ils ont permis non seulement d'en faire une identification première, de disposer de la représentativité des établissements en termes d'intervenants, d'apprenants et du ratio par classe, mais aussi d'élaborer des hypothèses en les questionnant en permanence, et en émettant des indicateurs pour l'opérationnalisation d'une enquête plus profonde, notamment à travers des entretiens approfondis et par questionnaire. Cinq entretiens exploratoires parmi lesquels un avec un inspecteur pédagogique des STE pour la région du centre, deux enseignants du secondaire en SES du Complexe scolaire M^{gr} Jean Zoa et, deux du Collège bilingue de la Retraite pour confrontation, ont suffi pour atteindre cet objectif.

Entretien approfondi et critères de sélection des participants

Technique principale, sinon l'unique dans l'étude des représentations sociales. Ces cinq entretiens exploratoires libres ont été complétés par cinq autres plus approfondis et individuels dans cinq établissements représentatifs de Yaoundé, dont les trois critères primaires de sélection sont : le nombre d'intervenants le plus élevé (au moins deux), l'effectif des apprenants en cas d'égalité du nombre d'intervenants et la représentativité des trois catégories d'ordres d'enseignement précensés (enseignement public, enseignement privé laïc et enseignement privé confessionnel). À partir des données exploratoires, cinq établissements ont rempli prioritairement ces critères primaires dont deux de l'enseignement privé catholique (Collège

catholique bilingue la Retraite, Complexe catholique bilingue M^{gr} Jean Zoa), deux de l'enseignement privé laïc (Institut Victor Hugo, Complexe scolaire la Gaieté) et un établissement public (Lycée technique et commercial de Yaoundé). Le seul critère secondaire des participants aux cinq entretiens approfondis était d'être AP (cf. 6.2). Lesquels ont pour but d'enrichir la production en stimulant les enquêtés sur certains aspects essentiels, stratégies recommandées par plusieurs experts du domaine d'étude (Riutort, 2019 ; Yapo, 2016 ; Pianelli, 2008 ; Jodelet 1889a ; Herzlich, 1969 ; Moscovici, 1961).

Dans l'étude, les thèmes du guide d'entretien approfondi (cf. annexe 4) prévoient implicitement à la fois des questions ouvertes d'évocation libre et hiérarchisée, de caractérisation, d'attitude et de perception. Les données recueillies des entretiens approfondis, sont récapitulées dans les tableaux 6.28 et 6.29.

5.3.2.3. Questionnaire

Structure et limites du questionnaire

Instrument privilégié dans l'étude des représentations sociales (Riutort, 2019, p. 124), le présent questionnaire (cf. annexe 5) est conçu (sous la base de données issues de l'enquête exploratoire, de la revue de la littérature et des entretiens non directifs ou semi-directifs), testé et orienté vers l'exploitation qui en est prévue. Yapo (2016, p. 66) rappelle que celui-ci doit exploiter plusieurs types d'items, dont ceux à réponses semi-fermées et d'autres à réponses en éventail avec consignes de choix (cf. items 15, 37.1, 37.2, 63.1 et 63.2 du questionnaire).

Cependant, Abric (1994c) relève que l'entretien aussi bien que le questionnaire classique présentent de nombreuses limites. D'après lui, les participants font généralement référence aux mécanismes psychologiques rendant moins fiables et valides les résultats obtenus. En outre, les méthodes d'analyse de contenu utilisées pour ces deux outils dépendent, la plupart du temps, des interprétations, de la subjectivité et des biais de lecture des analystes. Pour les réduire, l'étude fait appel aux méthodes associatives.

Méthodes associatives dans le questionnaire comme force méthodologique

Pour toute étude sur des représentations sociales, les méthodes associatives sont considérées comme étant les techniques principales permettant de recueillir à la fois un contenu tout en mettant en évidence sa hiérarchisation (Yapo, 2016 ; Pianelli, 2008 ; Vergès, 1992 ; De Rosa, 1988 ; Abric & Mardellat, 1984 ; Le Bouedec, 1984 ; Di Giacomo, 1981). Ainsi, l'étude s'appuie essentiellement sur deux types : l'association libre ou l'évocation libre et hiérarchisée, et les cartes associatives.

L'association libre facilite d'une part, l'actualisation d'éléments implicites masqués dans les productions discursives et, d'autre part, l'accès au noyau figuratif des représentations (De Rosa, 1988). Pour Yapo (2016, p. 66), elle n'impose aucune contrainte aux enquêtés. Autrement dit, à partir d'un mot matrice comme compétence ou APC, ceux-ci ont la latitude de produire tout type d'association sans limites quantitatives.

L'évocation libre et hiérarchisée se base sur un questionnement en deux phases (Abric cité dans Pianelli, 2008, p. 54). La première phase consiste à présenter un mot matrice ou inducteur, puis à demander à chaque enquêté d'y associer d'autres mots qui lui viennent en tête. La seconde sollicite l'enquêté à ranger ces mots en fonction de l'importance qu'il leur accorde (annexe 4, items 15, 37 et 63). Ainsi, un corpus d'items reflétant le contenu de ces représentations est possible, et pour chaque mot (expression ou item) produit, sa fréquence d'apparition et son rang permettent de circonscrire son statut dans la représentation. Cette méthode est très appropriée pour ce genre d'étude (Abric 2003 ; Doise et al. 1992 ; Verges, 1992), parce qu'elle « garantit la spontanéité des participants et leur permet d'adopter l'ordre de leurs choix tout en réduisant les incertitudes quant aux éléments faisant partie ou non du noyau central des représentations sociales » (Monney & Fontaine, 2016, p. 68).

Triangulation intraméthode du questionnaire comme atout

S'appuyant sur les propositions de Callaghan et al. (cités dans Lo Monaco et al., 2016, p. 232) vis-à-vis de la manière dont la triangulation permet de s'intéresser aux différentes dimensions des représentations sociales, le questionnaire de l'étude interroge les deux dimensions des représentations sociales de l'APC, à l'instar de sa dimension normative essentiellement évaluative et saturée en principes, normes et valeurs, et sa dimension fonctionnelle liée aux pratiques sociales et aux relations que les formateurs du secondaire en SES entretiennent avec l'APC. Concrètement, en s'appuyant sur une triangulation intraméthode (Flick cité dans Lo Monaco et al., 2016, p. 231), le questionnaire combine à la fois des items de sélection (cf. de l'item 1 à l'item 12) et des tâches d'association de mots ou expressions (cf. item 38) pour appréhender la dimension normative, et des échelles mesurant le degré d'attitude (cf. de l'item 16 à l'item 36) et de fréquence des pratiques docimologiques (cf. de l'item 39 à l'item 62) de ces formateurs. Il inclut également les items de caractérisation (cf. items 15, 37 et 63) ou « Q. Sort » (Lo Monaco et al., 2012).

Rappel du principal critère de participation des répondants audit questionnaire

Il est soumis à tout individu de la population confondue à l'échantillon d'étude (cf. 5.2).

5.3.3. *Techniques de recueil des données*

Certes vrai que les discours véhiculent les représentations sociales, mais il ne suffit pas d'en recueillir quelques exemplaires vis-à-vis de l'APC pour prétendre identifier leur contenu, leur structure ou alors expliquer leur organisation. Pour Boutanquoi (2008), il convient de prendre trois difficultés au sérieux et dont la première fait référence à un fondement relevé par Grise (cité dans Boutanquoi, 2008, p. 131) : « Demander une définition abstraite à un individu, abstraction faite de tout usage immédiat, ne signifie nullement avoir accès à ses représentations, mais davantage à la façon dont il se représente comme il convient de scientiser la notion ».

La deuxième difficulté dérive des limites susmentionnées de l'entretien, technique la plus utilisée dans les études de représentations sociales. Ainsi, cet outil ne recueille qu'une partie des constituants des représentations, lesquels sont activés par le contexte d'énonciation et la situation de la recherche. De cette façon, les résultats obtenus ne reflètent pas toujours l'intégralité du contenu de ces représentations. Par exemple, le répondant tend à se conformer aux normes et principes de l'APC. La troisième difficulté provient du fait qu'en dehors des éléments « bavards » des répondants, d'autres restent non verbalisés ou inaccessibles (Boutanquoi, 2008, p. 132).

Par ailleurs, les pratiques ne peuvent se justifier qu'en dernier ressort par les représentations. Les saisir, suppose alors deux instants différents : une actualisation de leur contenu en termes de savoirs et connaissances et une exploration sur le terrain en vue de les comprendre avant d'envisager toute tentative d'analyse et de nouage de diverses données. Une exploration posant sans doute d'énormes difficultés, puisque les pratiques ne peuvent pas se réduire simplement à ce qui est observé, ni appréhendé uniquement au biais des discours. Et pour une simple raison qu'évoque Lhuilier (cité dans Boutanquoi, 2008, p. 133), « La parole sur le travail ne va pas de soi. Elle prétend un effort d'analyse et de formalisation de son expérience vécue. ». Par ailleurs, ce qui est dit des pratiques ne les traduit pas concrètement. Avoir recours à l'évocation d'une ou des situations concrètes, en centrant l'attention sur la conduite de la tâche, paraît très avantageux (Boutanquoi, 2008, p. 133).

Contourner ces difficultés, implique que la collecte de données soit réalisée au biais de trois techniques incluses implicitement dans les outils de collecte permettant ainsi de repérer l'organisation et la structuration des représentations sociales de l'APC :

- ✓ la démarche des contextes de substitution développée par Guimelli et Deschamps (2000) et revue par Abric (2003a) en vue de rechercher l'existence d'une « zone muette ». Autrement dit, une région comportant des éléments sensibles aux normes sociales dans le

traitement d'un objet idéologique. La technique de substitution permet de mieux identifier les composantes du noyau central de l'APC. Elle consiste à demander aux enquêtés de répondre comme le feraient d'autres formateurs du secondaire en SES (cf. tableau 6.29, question 4 du thème 2, du guide d'entretien en annexe 4) ;

✓ la caractérisation ou la hiérarchisation des items / mots traduisant la signification des représentations. Chacun des éléments du noyau central a pour propriété d'être plus caractéristique que n'importe quelle autre composante des représentations. Il s'agira donc d'inclure des items de caractérisation, par le biais des tris hiérarchisés successifs et / ou des choix successifs par blocs (Yapo, 2016, p. 68 ; Moliner et al., 2002 ; Rateau, 2002 ; Abric, 1994b) consistant à demander aux enquêtés d'opérer une sélection entre plusieurs propositions et de choisir celles (le nombre étant fixé d'avance) caractérisant le mieux l'APC (cf. items 13 et 14 du questionnaire en annexe 5) ;

✓ la MEC, initiée par Dany et Apostolidis (2007, 2011), consiste à suggérer plusieurs propositions à l'enquêté qui doit faire le choix des items absolument nécessaires. Autrement dit, non négociables pour l'existence de l'APC (cf. items 37 et 63 du questionnaire).

Le tableau 5.1 récapitule la classification des méthodes utilisées dans le cadre de l'approche structurale des représentations sociales en fonction des critères d'identification du contenu, de diagnostic structural et d'identification de la nature des éléments centraux.

Tableau 5.1

Classification de différentes méthodes utilisées dans le cadre de l'approche structurale des représentations sociales

		Identification possible du contenu			
		Oui		Non	
		Diagnostic structural possible			
		Oui	Non	Oui	Non
Identification de la nature des éléments centraux possibles	Oui	SCB	-	-	-
	Non	-	Cartes associatives ; réseau d'associations ; analyse prototypique et évocations hiérarchisées (hypothèse de centralité).	MEC TIC ISA	Analyse de similitude et questionnaire Q. Sort / caractérisation (hypothèse de centralité).

Source : adapté de Lo Monaco et al. (2016, p. 135)

Conditions de passation du questionnaire et du guide d'entretien aux enquêtés

Le respect de la disponibilité des répondants et du timing suscitant la spontanéité des réponses (car, considérées comme l'expression des pratiques quotidiennes) reste essentiel.

5.4. Méthode d'analyse de contenu

L'analyse de contenu occupe une position essentielle dans toute recherche sociale, notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter méthodiquement des informations et des témoignages présentant un certain degré de profondeur et de complexité, à l'instar des rapports d'entretiens semi-directifs. Mieux que toute autre méthode, elle permet, lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de répondre aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours aisément conciliables (Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 207).

5.4.1. Définitions de l'analyse de contenu

Parmi les définitions sélectionnées par Lo Monaco et al. (2016), au regard de l'analyse de contenu, quelques-unes sont particulièrement retenues, la considérant tour à tour comme :

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production de ces messages. (Bardin, 1998) ;

Une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue de classer et d'interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve. (Robert & Bouillaguet, 2007) ;

Une analyse qualitative de contenu est une méthode de recherche pour l'interprétation subjective du contenu des données d'un texte par un processus de classification systématique de codage et l'identification de thèmes. (Hsieh & Shannon, 2005) ;

Pour Schreier (2014), une analyse qualitative de contenu est une méthode décrivant systématiquement le sens de données qualitatives. Cette analyse procède en assignant les parties successives du matériel dans des catégories issues d'une trame de codage. (tous cités dans Lo Monaco et al., 2016, p. 90)

5.4.2. Caractéristiques possibles du contenu analysé

Si les représentations sont à la fois processus et contenu, il n'en demeure pas moins qu'il semble a priori plus aisé d'accéder au contenu de celles-ci. Pour Herzlich (1972, p. 102), en tant qu'une modalité de savoirs, les représentations sociales sous-entendent une activité de reproduction des propriétés d'un objet social s'opérant à un niveau palpable. C'est le caractère « concret » du contenu comme expression des représentations contribuant à envisager qu'il est de la « réalité » représentée, tangible et observable dans l'espace psychosocial. L'accès au contenu pourrait permettre la mise en lumière des logiques psychosociales sous-jacentes régulant la production d'un tel contenu. Toutefois, il faut prendre en considération que, dans bien de situations, les représentations sociales sont un savoir qui s'ignore non pas parce que l'on peut accéder à ce savoir, mais parce que celui-ci peut se retrouver sous des formes multiples et que ses caractéristiques intrinsèques sont en mesure de lui assigner un caractère d'évidence contribuant partiellement à l'invisibiliser (Lo Monaco et al. 2016, p. 86).

Les méthodes d'analyse de contenu impliquent la mise sur pied de procédures techniques relativement précises, à l'instar du calcul des fréquences relatives ou des co-occurrences des termes utilisés, par exemple. Seule l'utilisation de méthodes construites et stables permet, en effet, au chercheur d'élaborer une interprétation ne prenant pas pour repères, ses propres valeurs et représentations (Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 206).

5.4.3. Phases et étapes de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu reste une technique visant à inférer, par identification systématique et objective, les caractéristiques spécifiques d'un message (Ghiglione & Matalon, 1985, p. 156). Ainsi, elle nécessite la réalisation de différentes étapes s'inscrivant dans une démarche systématique qui subsume à son tour un continuum. Or, dans les faits, si l'ensemble de l'analyse s'inscrit dans une certaine progressivité, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une démarche plus dynamique tolérant voire obligeant des « allers-retours » entre les différentes étapes. Autrement dit, un « processus récursif » (Braun & Clarke, 2006), des « va-et-vient de l'analyse de contenu entre théories et techniques, hypothèses, interprétations et méthodes d'analyse » (Bardin, 1998, p. 80). La mise sur pied de différentes étapes cibles convoque une interprétation à partir de preuves vérifiables tendant vers l'objectivité. La solution se trouverait donc du côté d'une méthode, un canevas conduisant à l'actualisation d'une forme de vérité des contenus analysés. La figure qui suit en dit plus.



Source : adaptée de Lo Monaco et al. (2016, p. 91)

Figure 5.1 Phases et étapes de l'analyse de contenu

Lo Monaco et al. (2016, p. 92) soulignent, par ailleurs, plusieurs défis spécifiques associés aux phases et étapes et recensent quelques éléments de réflexion sur certaines opérations de l'analyse de contenu : le choix du matériel, la catégorisation / codage, la validité de l'analyse, l'inférence et l'interprétation.

5.4.3.1. Choix du matériel

Pour ce qui est de l'origine du contenu, la première interrogation se posant à tout chercheur concerne sa source. Schématiquement, Lo Monaco et al. (2016) en distinguent deux types, à savoir le contenu naturel et le contenu provoqué.

Le contenu naturel se réfère aux éléments préexistants à l'intervention du chercheur. En d'autres termes, ceux qui existent sont véhiculés dans l'espace social indépendamment de l'action ou de l'influence directe de l'investigateur sur leur production ou expression. La pré-enquête a permis d'identifier le contenu naturel de cette étude. En ce qui concerne le contenu provoqué, il se réfère à ceux produits du fait de son intervention plus ou moins directe. Il est identifiable à travers les questions ouvertes relatives aux thèmes (1 et 2) du guide d'entretien ou des associations libres (cf. item 38) du questionnaire (Lo Monaco et al., 2016, p. 92).

Par la suite ces spécialistes révèlent d'une part, que chaque système de production ou de diffusion du contenu représentationnel est capable d'orchestrer des contraintes sur ce même contenu, entre autres la forme de l'information, l'extensivité de l'information, la qualité informationnelle du contenu, l'accès plus ou moins aisé au sens associé au contenu, etc. D'autre part, que l'exercice visant à catégoriser ses sources possibles est délicat, les frontières entre deux catégories pouvant parfois être floues, quelles que soient les sources, les formes de communication ou les techniques utilisées dans le cadre de l'étude. Et c'est bien ce dernier qui est à la source du contenu analysé avec l'intervention plus ou moins orientée sur la nature, la forme, l'extensivité du contenu recueilli et finalement analysé (Lo Monaco et al., 2016, p. 92).

Quant à la sélection du contenu, le type de données textuelles ou verbales retenu dans tout travail dépend en grande partie des objectifs poursuivis. En d'autres termes, on se trouve assez souvent en situation de développement a priori de la pertinence du matériel sur la base de sa capacité à répondre aux relatifs intérêts de recherche. Les étapes de construction du corpus vis-à-vis de la recherche qualitative, proposées par Bauer et Aarts (2012, p. 32) peuvent aider à éclaircir certains défis de la constitution du corpus du contenu des représentations sociales de l'APC (Lo Monaco et al. 2016, pp. 92-93).

5.4.3.2. Catégorisation ou codage

En ce qui concerne la catégorisation, Muccheilli (1986, p. 34) la fait correspondre à une notion générale désignant une classe de signifiées. Autrement dit, à un regroupement d'unités de sens, étant généralement le mot ou le thème. Les catégories ou codes expriment des traces sensibles permettant une illustration du texte initial sous une forme condensée et synthétique.

Elles représentent ainsi les traces explicatives ou inférentielles définissant un thème, un pattern ou une explication qui émerge et sont suggérés à l'analyste des données. Pour Miles et Huberman (2007, p. 133), leur fonction consiste à rassembler une grande quantité de matériels dans des unités d'analyse plus significatives et économiques. Quant au codage, celui-ci correspond à une transformation opérée, dans des règles et techniques bien précises, des données brutes du texte. Cette transformation permet par découpage, par agrégation et par dénombrement, d'obtenir une représentation du contenu (Bardin, 1998, p. 134). L'enjeu est donc d'identifier des noyaux de sens qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourrait signifier quelque chose pour l'objectif analytique sélectionné (Bardin, 1998, p. 137). À ces critères de présence ou de fréquence peuvent s'ajouter en deuxième intention, la saillance et l'absence (Lo Monaco et al., 2016, p. 94).

Définir des catégories, revient à expliquer la compréhension intérieure que l'on a du contenu global du message-source. Elle sera d'autant plus fine, que l'APC semble familier ainsi que le corpus, à travers les lectures initiales et l'exploitation des résultats issus de la préenquête. Cette familiarisation permet de saisir l'univers mental du corpus et de le confronter de manière réflexive à la fois aux connaissances théoriques, aux spécificités de l'APC et aux questions et hypothèses de recherche. Il ne s'agit pas de finaliser a priori le sens de l'analyse, mais de permettre la production d'hypothèses interprétatives et de penser à l'impossible (Becker, 2002). Ces différentes hypothèses interprétatives doivent être soumises à une vérification scientifique, par une analyse systématique, lorsque les catégories ou codes sont stabilisés après saturation et utilisés systématiquement. Cependant, la sélection des codes dépend du choix initial en termes de poids accordé à la théorie (voir tableau 5.2), sauf que pour Bardin (1998), une démarche mixte pourrait être légitime et heuristique, dans la mesure où la lecture permettant la production des catégories ou codes, se doit d'être à la « syntagmatique », dans le sens où l'étude est amenée à suivre une démarche de pensée dans un matériel précis et, « paradigmatic » parce qu'il faut garder à l'esprit l'univers du possible en vue d'envisager ce qui peut advenir lors du traitement des données (Lo Monaco et al., 2016, p. 94).

Tableau 5.2

Différences en termes de codage / catégorisation selon trois approches de l'analyse de contenu

Type d'analyse de contenu↓	Séquence temporelle de définition des codes ou catégories	Sources des codes ou catégories
Analyse de contenu conventionnelle	Les codes / catégories sont définis durant l'analyse des données.	Les codes / catégories dérivent des données.
Analyse de contenu dirigée	Les codes / catégories sont définis avant et pendant l'analyse des données.	Les codes / catégories dérivent de la théorie et des résultats significatifs.
Analyse de contenu sommative	Les mots clés sont identifiés avant et pendant l'analyse des données.	Les mots clés dérivent de l'intérêt du chercheur ou d'une revue de la littérature.

Source : adapté librement de (Lo Monaco et al., 2016, p. 94)

Par ailleurs, la catégorisation, entendue comme la démarche de mise en œuvre de l'étude, vise à appliquer un traitement au corpus permettant d'accéder à une signification non immédiatement visible. Ainsi, plusieurs qualités fondamentales (cf. tableau 5.3) sont à prendre en compte dans la présente étude, comme guides pour l'élaboration des catégories et leur mise en discussion (Lo Monaco et al., 2016, p. 95).

Tableau 5.3

Qualités fondamentales des catégories issues de l'étape de catégorisation dans l'analyse de contenu (d'après Bardin, 1998 ; Moliner et al., 2002 ; Robert & Bouillaguet, 2007)

Qualité↓	
Pertinence	Capacité des catégories à tenir un équilibre entre le reflet scrupuleux du corpus et l'expression de la problématique. Le système de catégories doit refléter les intentions de recherche, les questions de l'analyste et / ou correspondre aux caractéristiques des messages. Le système de catégories retenu doit correspondre aux objectifs et hypothèses de recherche.
Homogénéité	Une seule dimension doit présider à la construction des catégories qui doivent d'ailleurs avoir un même niveau de généralité.
Exhaustivité	Tout le corpus pertinent doit se trouver enregistré dans la grille. Une catégorie « inclassable » peut être (le moins possible) utilisée.
Exclusivité	Chaque unité du texte doit être classée dans une seule catégorie.
Exclusion mutuelle	Les catégories doivent être discriminantes.
Objectivité Fidélité	Plusieurs codeurs enregistreraient les unités du corpus dans les mêmes catégories. Si l'on est seul, il faut être en mesure de « justifier » les choix par une réflexion épistémologique ou la présentation d'indicateurs.
Productivité	Un ensemble de catégories est productif s'il apporte de résultats riches en indices d'inférences, en hypothèses nouvelles, en données fiables.

Source : adapté librement de Lo Monaco et al. (2016, p. 95)

Dans cette étude, une démarche mixte d'analyse de contenu, mais beaucoup plus sommative (cf. tableau 5.2), est adoptée. Par ailleurs, l'étude se préserve d'une trop grande rigidité dans l'application des techniques et méthodes adoptées (cf. tableau 5.1), en vue de ne pas trop limiter la production des connaissances.

5.4.3.3. Validité de l'analyse de contenu

L'étude entreprend à explorer d'une part, les critères de validité associés plus particulièrement à l'analyse de contenu et, d'autre part, les critères plus généraux concernant la recherche qualitative et plus largement, la validité globale de la démarche d'étude du contenu des représentations sociales de l'APC. Pour Bauer (2012), la validité de l'analyse de contenu peut être évaluée non pas par une lecture véritable des données textuelles / verbales, mais par son émergence du matériel analysé et, sa congruence avec les opinions théoriques de l'enquêteur en direction de son objectif de recherche. Deux principaux critères sont à respecter. Il s'agit de la fidélité liée à la stabilité des résultats et de la validité se référant au degré auquel un résultat représente les données analysées ou leur contexte. Autrement dit, la validité concerne la valeur heuristique des résultats, leur capacité à rendre compte des données

et leurs enseignements. À ces deux principaux critères, Bauer (2012) ajoute le critère de cohérence « interne » se référant à la construction d'une trame de catégorisation dérivant d'idées super-ordonnées qui, de fait, donne un « ordre » au cadre du codage et le critère de transparence relevant de la « mise à disposition » de la trame de codage, de l'accès à sa logique en vue de susciter une appropriation de la démarche par d'autres éventuels chercheurs. Pour ce qui est des critères de validité plus généraux associés aux démarches qualitatives, Whittemore et al. (2001) en distinguent principalement deux. Les critères dits primaires ayant un caractère essentiel pour n'importe quelle recherche qualitative, mais qui toutefois restent insuffisants et les critères dits secondaires apportant d'autres repères de qualité et sont considérés comme plus flexibles vis-à-vis de leur application à des recherches spécifiques (Lo Monaco et al., 2016, pp. 96-97).

Tableau 5.4

Critères primaires et secondaires de validité associés aux recherches qualitatives

Critères	Évaluation
Critères primaires	
Crédibilité	Les résultats de la recherche reflètent-ils l'expérience des participants ou du contexte de façon crédible ?
Authenticité	La représentation de la perspective émiqque (catégorie propre à un contexte socioculturel donné) démontre-t-elle une sensibilité aux différences subtiles chez chacun des participants ?
Critique	Le processus de recherche fait-il preuve d'une évaluation critique ?
Intégrité	La recherche reflète-t-elle un contrôle récursif et répétitif de la validité ainsi qu'une présentation « humble » des résultats ?
Critères secondaires	
Explicitation	Les choix méthodologiques, les interprétations et les biais liés à l'investigateur ont-ils été abordés ?
Clarté	Les descriptions, dans leur « épaisseur » et leur fidélité, ont-elles été dépeintes avec astuce et clarté ?
Créativité	Des modes imaginatifs d'organisation, de présentation et d'analyse des données ont-ils été incorporés ?
Minutie	Les résultats répondent-ils de façon convaincante aux questions posées par leur exhaustivité et leur saturation ?
Congruence	Le processus et les résultats sont-ils congruents ? L'ensemble des thèmes s'emboîtent-ils ? Les résultats s'inscrivent-ils dans un contexte en dehors de la situation propre à l'étude ?
Sensibilité	L'enquête a-t-elle été mise en œuvre avec des moyens sensibles à la nature des contextes humains, culturels et sociaux ?

Source : adapté librement de Lo Monaco et al. (2016, p. 97)

Pour ce qui est de l'étude, répondre à ces interrogations revient à s'interroger en permanence sur la démarche méthodologique entreprise et sur les résultats qui en résultent. Les derniers éléments de réflexion sur les phases et étapes d'analyse de contenu sont l'inférence et l'interprétation.

5.4.3.4. Inférence et interprétation de l'analyse de contenu

Comme principes généraux, toutes les définitions de l'analyse de contenu, visent l'inférence des connaissances. Ainsi, parler d'inférence et / ou d'interprétation revient à s'intéresser aux visées implicites et explicites de toute analyse de contenu ne se résumant pas au dénombrement des composantes des représentations étudiées. Pour Moliner et al. (2002, p. 87), les signifiants auxquels s'appuie l'analyse évoquent des processus sociocognitifs divers qu'il faut nécessairement identifier, classer, puis interpréter. De même, Moloney et Walker (2002) pensent que l'étude des représentations sociales s'exprimant dans des données verbales / textuelles, devrait être orientée vers les modalités de pensée qui sous-entendent le discours et non les caractéristiques d'individus spécifiques qui l'engendrent. L'inférence représentent donc une opération logique par laquelle on accepte une proposition en référence de sa liaison avec d'autres suggestions déjà tenues pour vraies (Bardin, 1998). Inférer, en termes plus simples, signifie tirer une conséquence. Il sera donc question de justifier la validité de ce qui est avancé de l'APC, en administrant la preuve à partir d'indicateurs palpables. Ainsi, c'est l'inférence qui fonde l'unité et la spécificité de l'analyse de contenu. Le processus analytique (cf. tableau 5.5), sous-entend une progression partant de la description des données jusqu'à leur interprétation. Cette dernière se définissant comme une activité centrale objectant à appréhender et / ou expliquer un ou des phénomènes, envisagés initialement ou émergents à l'analyse, à partir des données implicites ou explicites. En un mot, c'est un travail de mise en sens, de signification et d'articulation des données-cadres de l'analyse (Lo Monaco et al., 2016, p. 98).

Tableau 5.5

Processus analytique de l'analyse de contenu

Étape initiale	Procédure intermédiaire	Étape finale
DESCRIPTION →	INFÉRENCE →	INTERPRÉTATION
Énumération, résumé après traitement des caractéristiques des données	Permet le passage, explicite et contrôlé entre les deux étapes	Signification accordée aux caractéristiques des données, suite à leur description

Source : adapté librement de Lo Monaco et al. (2016, p. 98)

L'inférence et l'interprétation constituent par conséquent des étapes fondamentales pour accéder aux considérations de production des représentations. Les représentations sociales de l'APC peuvent donc être comprises dans un cadre d'interprétation dans lequel les modèles collectivement combinés de pensées, d'actions et d'interactions sociales créent l'APC. L'analyse de contenu des représentations doit permettre d'accéder à ce cadre interprétatif. Il s'agit d'une approche compréhensive, l'actualisation d'un sens au second degré : il n'est pas question d'outrepasser des signifiants pour appréhender des signifiés, mais au biais de signifiants ou de signifiés permettant d'atteindre d'autres signifiés de nature psychologique, sociopolitique, etc. (Bardin, 1998, p. 46).

Dans cette recherche, les étapes essentielles du processus de l'analyse de contenu sont observées en vue d'inférer et d'interpréter les productions et données collectées.

5.4.4. Modèle sociodynamique en trois étapes comme processus d'étude et d'analyse plus vaste

Le modèle sociodynamique de la théorie des représentations sociales tel qu'élaboré par Doise et al. (1982) facilite l'opérationnalisation des études portant sur les représentations sociales, en éclaircissant les méthodes de recueil et d'analyse de données en trois étapes. Il suggère d'articuler chaque type de recherche à l'intérieur d'un processus d'étude et d'analyse plus globale :

La première étape consiste à analyser le savoir partagé. Autrement dit, les croyances et les connaissances partagées portant sur un objet social pertinent pour les membres d'un groupe plus ou moins large. Il s'agit ainsi à la fois du champ représentationnel et du contenu objectivé. Cette première étape poursuit l'étude de l'objectivation. Ici, la notion du champ renvoie à celle du champ psychologique de Lewin, impliquant l'importance de la hiérarchie des valeurs, des besoins et des motivations, de même que les études des sujets et des groupes dans l'organisation des représentations de l'environnement de vie. La seconde consiste à analyser les principes organisateurs de prises de position individuelle, ou des sous-groupes, en fonction de la trame représentationnelle. La troisième

étape analyse les liens entre ces prises de position et les insertions spécifiques à l'intérieur des rapports symboliques. (Lo Monaco et al., 2016, p. 155)

Ces deux dernières étapes rendent compte des rapports étroits existant entre la contribution de Doise (1982) à la théorie des représentations sociales et les modèles d'explication en psychologie sociale à quatre niveaux interdépendants, s'articulant entre eux pour saisir un phénomène social et renvoyant au niveau individuel intrapsychique. Bref, les systèmes de croyances et de significations partagées, les principes organisateurs de prises de position et l'ancrage caractérisent cette trilogie d'étapes (Lo Monaco et al., 2016, p. 156).

Opérant dans une démarche mixte, ces éléments caractéristiques ressortent dans les outils d'enquête approfondie de l'étude et leur analyse permettra d'inférer et d'interpréter le contenu de la représentation sociale de l'APC.

5.5. Techniques d'analyse des données

D'une manière générale, et en études des représentations sociales, les techniques d'analyse des données relèvent des approches théoriques et associent à la fois les logiciels informatiques et les méthodes statistiques. Cependant, la technique d'analyse de similitude de Guimelli (1998) est également convoquée.

5.5.1. Techniques statistiques d'analyse de contenu

Parmi celles-ci, sont retenues selon leur pertinence et nécessité : l'analyse de l'argumentation, l'analyse factorielle des correspondances (AFC) pour des items *Q. Sort*, l'analyse en composantes principales (ACP), l'analyse discriminante, l'analyse multidimensionnelle et les différents tests statistiques, tels que celui d'ANOVA, l'indice de similitude et / ou le test de similarité.

5.5.2. Analyse assistée par logiciel

Le développement de logiciels pour l'analyse des données beaucoup plus qualitative, mais aussi quantitative a connu un essor conséquent depuis les années 1980 (Kelle, 2012). De manière générale, deux types de logiciels se distinguent. Les logiciels d'assistance à l'analyse aidant l'enquêteur dans le lourd travail de codage et d'indexation du corpus soumis à l'analyse, et ceux d'analyse offrant une option de traitement « direct » du corpus.

5.5.2.1. Logiciels d'assistance à l'analyse

Ce premier type de logiciel, à l'instar de MS EXCEL, SPSS, ANOVA, etc., remplit une fonction d' « assistant » dans le sens où il va constituer un support de codage à l'indexation des données, à l'aide d'outils permettant un codage en direct de données sur le matériel et la création de catégories pour l'analyse (Lo Monaco et al., 2016, p. 100).

5.5.2.2. Logiciels d'analyse

Le deuxième type de logiciel, à l'instar d'ALCESTE, LEXICO3, TROPES, etc., est en mesure d'effectuer un traitement du corpus de manière plus ou moins autonome. Et parmi ceux disponibles, ALCESTE occupe une place à part du fait de son utilisation importante dans le cadre de la théorie des représentations sociales (Caillaud et al., 2012 ; Geka & Dargenta, 2010 ; Camargo & Bousfield, 2009 ; Lahlou, 1996), car capable de traiter des corpus lexicométriques visant à découvrir l'information essentielle contenue dans un texte. ALCESTE regroupe les énoncés en classe de discours. Les énoncés d'une même classe peuvent être définis comme ceux possédant le vocabulaire le plus proche. Le coefficient d'association d'un énoncé à une classe est calculé à la présence ou l'absence dans une unité de contexte élémentaire (u.c.e) et l'appartenance ou non de cette u.c.e. à la classe considérée (Lo Monaco et al., 2016, p. 101).

Cependant, quel que soit le type de logiciel utilisé, il reste clair qu'un logiciel ne se substitue jamais intégralement à l'interprétation du chercheur. Comme le rappelle justement Kalampalikis (2003, p. 163), au-delà des calculs automatiques, il ne faut jamais oublier le travail réflexif précédant l'analyse, de même que le cadre théorique dans lequel l'utilisation d'une méthode doit fonder sa légitimité et son adéquation avec la manière d'envisager un fait psychosocial. Fort de cela, l'étude privilégiera le critère de nécessité de chacun de ces outils.

5.5.3. *Analyse de similitude*

Pour Flament (1981, 1992), Degenne et Verges (1973), l'analyse de similitude (Guimelli, 1998) est une technique d'analyse de données permettant d'explorer le graphe d'une relation couplant deux à deux les composantes d'un tout. L'objectif principal poursuivi étant la mise en évidence de la structure sous-jacente à l'organisation interne de cet ensemble.

5.5.3.1. Étapes de l'analyse de similitude

En vue de bien mener une analyse de similitude, quatre étapes restent fondamentales :

- ✓ *Étape 1* : la recherche des éléments capables d'entrer dans la structure des représenta-

tions analysées. Il s'agit dans ce cas précis de repérer essentiellement les concepts qu'utilisent les formateurs du secondaire en SES pour décrire l'APC, dont la spécificité du langage aide à déterminer leurs caractéristiques propres ;

✓ *Étape 2* : l'analyse de contenu des comportements issus des entretiens en deux étapes. D'abord, la définition d'unités d'analyse. Après avoir transcrit le discours de ces formateurs, est (sont) retenu (s) selon le cas le (s) mot (s) clé (s) de la phrase ou toute autre unité de signification. Ensuite, la définition des catégories d'analyse où il s'agit de repérer tout simplement les concepts utilisés par les enquêtés et les thèmes qu'ils abordent ;

✓ *Étape 3* : le recueil de données où il est question de faire apparaître les relations symétriques de similitude entre items et / ou énoncés du guide d'entretien et du questionnaire ;

✓ *Étape 4* : le traitement de données et le calcul de l'indice de similitude ;

✓ *Étape 5* : la recherche de l'arbre maximum et l'interprétation des données recueillies (Yapo, 2016, pp. 73-78).

5.5.3.2. Limites de l'analyse de similitude

L'analyse de similitude présente, néanmoins, une limite importante. Les items de caractérisation (cf. items 37 et 63 du questionnaire) limitent l'expression des enquêtés à ce qui leur sont proposé, items dont la sélection est réalisée par l'enquêteur, selon les thèmes qu'il prédéfinit. Ainsi, Pianelli (2008, p. 56) trouve qu'il est essentiel d'utiliser « une approche pluriméthodologique des représentations sociales ». Une position que Abric (2003, p. 69), renchérit en soutenant que la concordance concernant le noyau central ainsi obtenu par au moins deux instruments différents est une première assurance de la réalité de l'existence et de la nature dudit noyau.

5.6. Approche théorique des analyses multidimensionnelles

De façon générale, les techniques d'analyse de données multidimensionnelles visent à résumer de grands ensembles de données, en révélant les ressemblances et les différences à la fois entre les réponses et entre individus ou groupes d'individus. Ici se distinguent plusieurs dont certaines sont particulièrement utilisées, à l'instar des échelles multidimensionnelles (MDS) ou l'analyse typologique, car adaptées à la mise en évidence du champ représentationnel, produisant une sorte de cartographie des opinions, d'attitudes, de fréquences, d'images, etc. Dans ce cas, le consensus prime, et les différences entre les formateurs ou groupes de formateurs du secondaire en SES se fondent dans une structure consensuelle. D'autres instruments comme l'analyse factorielle aident à mettre en lumière, la manière dont

les représentations sociales de l'APC organisent les différences entre formateurs en SES du secondaire. Bref, Lo Monaco et al. (2016, p. 168) effectuent un classement de différentes techniques d'analyse de données multidimensionnelles en fonction de deux critères leur permettant de développer une typologie simple de celles retraçant les trois étapes (Doise et al., 1992) de l'analyse de toute représentation sociale, entre autres le type d'information (lien entre les réponses au niveau d'intensité ou d'adhésion et au niveau de la forme des distributions des réponses) auquel ces étapes permettent d'accéder, et le type de population de répondants concernés par l'enquête. Le tableau 5.6 en dit davantage.

Tableau 5.6

Classification de principales techniques d'analyse de données multidimensionnelles selon le type d'information et le type de décision

Type de population		
Information↓	Homogène (objectivation et principes organisateurs)	hétérogène (ancrages)
	Profil	Analyse en composantes principales ; Analyse factorielle des correspondances multiples (tableau logique disjonctif) ; INDSCAL sur matrices individuelles.	Analyse discriminante ; Analyse des composantes statistiques (tableaux de fréquences).
Niveau	Analyse multidimensionnelle (MDS)	Analyse multidimensionnelle : Individual Differences Scaling (INDSCAL) sur les matrices de groupes.

Source : adapté librement de Lo Monaco et al. (2016, p. 169)

Cette approche théorique des analyses multidimensionnelles rejoint et consolide le modèle sociodynamique de l'analyse de contenu de l'étude.

5.7. Limites et enjeux de l'analyse de contenu

À en croire Jodelet (1989b, p. 48), « les représentations circulant dans les discours sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux ». Cependant, une telle diversité de modalités d'expression de cette connaissance, même lorsqu'elles disposent d'une certaine saillance, ne la rend pas pour autant identifiable à première vue pour l'acteur social et pour le chercheur, malgré cette accessibilité formelle dans l'espace social. Ainsi, il se pose dans ce cas de figure, la difficulté de la pertinence potentielle de telle ou telle source pour l'analyse des

représentations. Par ailleurs, les représentations constituent une réalité, une « reconstruction du réel » (Herzlich, 1972), un « reflet du réel » (Moliner, 1996) pour les sujets et les groupes les engendrant ou les produisant. Mais, bien entendu, un sujet n'accède pas au réel ou à la réalité, mais juste aux représentations d'un monde incapturable directement. Pour Wagner (1996), la réalité sociale ne s'exprime pas d'elle-même, la construction sociale est un processus qui n'est pas volontaire, renvoyant à ce que les sujets réalisent et non à ce qu'ils prétendent faire. En réalité, est étudiée pour Denzin (2010, p. 11), « la manière dont les acteurs sociaux se représentent leurs expériences pour eux-mêmes et pour les autres ». Cette texture de la réalité traduit le fait que les représentations constituent une évidence directe pouvant empêcher le sujet naïf comme le chercheur, à l'appréhender comme étant une « élaboration complexe surchargée d'éléments venant d'ailleurs » (Herzlich, 1972, p. 306), car elle « va de soi » (Moscovici, 2012, p. 50). Cette connaissance est tellement évidente parce qu'elle « se fonde sur la tradition et le consensus » (Moliner, 1996, p. 20). Toutefois, comme le souligne Doise (1990, p. 149), il ne faudrait pas conclure que toute évidence serait représentations sociales. Elle ne le serait que lorsqu'on peut démontrer qu'elle joue un rôle important dans l'organisation des rapports symboliques entre les différents acteurs sociaux, entendus dans l'étude comme formateurs du secondaire en SES (Lo Monaco et al., 2016, p. 87).

Ainsi, un enjeu majeur est de mise quant à l'analyse du contenu des représentations sociales de l'APC, car en plus des interrogations à l'accès du contenu et de leur pertinence, se pose la problématique de la démarche de l'analyse, de la capacité de garantir la réflexivité et à dépasser une triple transparence. D'abord celle des faits et des contenus représentationnels. Autrement dit, une circonscription d'un phénomène tenu pour conforme à la réalité psychosociale. Ensuite, celle des liens entre ses composantes caractéristiques. En d'autres termes, l'articulation visible ou reconstruite des liens et agencements entre les composantes représentationnelles de l'APC. Et enfin, celle des causes et des logiques représentationnelles implicites aux observations réalisées par recours aux hypothèses préfixées et, s'appuyant à la fois sur la théorie et ses enseignements (Dany, 2015, p. 18).

De ce qui précède, quelques éléments préliminaires visent à délimiter les objectifs et les défis qui peuvent éventuellement être assignés à l'analyse de contenu des représentations sociales de l'APC, comme pratique de recherche. Cette analyse aide à aller au-delà du simple relevé de l'univers d'opinions exprimées, ne pouvant totalement pas nous renseigner pleinement sur le contexte et les critères de jugement ou les concepts qui les sous-tendent. L'analyse de contenu des représentations sociales se confond ainsi, à une analyse de la pensée constituée, comme savoir social avec tous les enjeux inhérents à cette analyse dont la recherche

d'assertions significatives et de relations entre ces dernières (Moscovici, 1976, p. 33). D'un autre côté l'analyse de contenu des représentations sociales de l'APC doit aussi permettre une analyse de la pensée constituante donnant forme et sens audit contenu. En effet, « limiter l'étude des représentations sociales à leur contenu pourrait les faire apparaître comme des réalités en soi, dotées d'une existence autonome » (Doise, 1992, p. 189).

S'inspirant de Jodelet (1989b, p. 72), Lo Monaco et al. (2016, pp. 101-102) relèvent que l'analyse de contenu des représentations est semblable à un traitement concret et directement observable de ces contenus, bien que l'organisation latente des composantes des représentations fasse l'objet d'une reconstruction de la part de l'enquêteur. Les chercheurs recommandent, dans toute analyse de contenu des représentations, d'interroger d'abord les évidences, de dépasser les transparences et d'articuler le travail d'analyse sur les propositions théoriques. Ensuite, de se prémunir d'une fétichisation de la langue (Seca, 2001, p. 83), oubliant de considérer les conditions d'élaboration des représentations, qui devra être sensible à un possible « excès d'ancrage » (Doise, 1990, p. 168), et contribuant à attribuer des représentations homogènes aux membres de groupes particuliers. Ils continuent en soutenant qu'à cet excès d'ancrage, on peut associer un possible « excès d'objection » (Ramognino, 1984, p. 221) qui viserait à étudier les représentations en dehors de leurs conditions de production. Et, enfin, qu'il doit se méfier du caractère potentiellement performatif du contenu de la représentation. C'est la méthode à travers les règles formelles qui sont appliquées à l'étude qui peut garantir cet objectif.

5.8. Techniques de repérage de l'organisation et de la structuration d'une représentation sociale

Plusieurs d'entre elles sont distinguées par Yapo (2016, pp. 68-78), à savoir les techniques de repérage des liens entre les éléments ou composantes des représentations, celles de hiérarchisation des énoncés, de contrôle de centralité ou d'identification du noyau central des représentations sociales.

5.8.1. Techniques de repérage des liens entre les éléments d'une représentation

Dans cette étude, trois techniques contribuent à ce repérage. La constitution de groupes ou couples de mots (Institut national de recherche pédagogique, 1969), la comparaison païrée (Le Bouedec, 1884) et la constitution d'ensembles de mots / expressions (Onana, 2023a).

5.8.2. Techniques de hiérarchisation des items ou énoncés

Dans ce contexte précis, l'objectif est la mise en lumière des liens dont les formateurs du secondaire en SES établissent entre les diverses composantes des représentations sociales. À cet effet, trois techniques restent essentielles. Les tris hiérarchisés successifs (Abric, 1989), les choix successifs par blocs (Guimelli, 1989) et les réseaux d'association (De Rosa, 1995, 2003). Ces techniques sont respectivement appliquées dans le questionnaire (cf. annexe 5) à travers les items 15, 37 et 63, pour ce qui est des tris hiérarchisés successifs et des choix successifs par blocs et à travers l'item 38, pour ce qui est des réseaux d'association.

5.8.3. Techniques de contrôle de centralité ou d'identification du noyau central d'une représentation sociale

Les trois techniques suivantes contribuent à l'atteinte de cet objectif.

5.8.3.1. Technique de mise en cause (MEC) du noyau central

Fondements théoriques de la technique MEC

Théoriquement, elle se fonde sur le fait que, pour les individus, les cognitions centrales sont inséparables de l'objet de représentations sociales. Indissociables, car elles sont symboles de l'objet et structurent des savoirs qui s'y attachent. Ainsi, mettre en cause ces cognitions, les contredire, serait prendre le risque de déstructurer ces représentations. Autrement dit, chaque fois que les sujets sont confrontés à des contradictions relevant d'une cognition centrale, ils rejettent d'une façon ou d'une autre, l'information proposée. Dans le cadre des études de représentations sociales, la mise en lumière d'un tel phénomène de rejet, doit être appréhendée comme un indicateur de centralité. De manière pratique, cette technique consiste d'abord à identifier par des méthodes classiques d'entretien, des caractéristiques saillantes d'un objet donné de représentations (Lo Monaco et al., 2016, p. 140 ; Yapo, 2016, p. 69 ; Moliner, 1988, 1989). Ce qui a fait particulièrement, l'objet des entretiens exploratoires de l'étude.

La technique MEC aide à contrôler le caractère consensuel et non négociable des composantes centrales des représentations. S'inspirant de Pianelli (2008, p. 57), elle se fonde sur la logique selon laquelle, ces composantes sont celles dont la MEC (première négation) rejette (deuxième négation) l'objet de représentations qu'est l'APC, pour ce qui est de l'étude. Par ailleurs, ce rejet aide à identifier les éléments qui ne peuvent absolument faire l'objet d'une économie dans les représentations sociales de l'APC.

Limites de la technique MEC

Utilisée et considérée comme étant la plus efficace pouvant mettre en lumière les composantes centrales des représentations (Moliner & Vidal, Rateau, Abric & Mugny et al., Tafani, Tafani & Bellon, tous cités dans Pianelli, 2008, p. 57), la technique MEC présente, néanmoins, plusieurs limites. S'appuyant sur Flament et Rouquette (2003, p. 104), une première de ces limites est la simple caractérisation dénotative de l'APC, qui est de nature à collecter une très grande majorité d'adhésions, voire de faire l'unanimité, sans disposer de signification sociale différentielle. Une deuxième est liée à la flexibilité des processus de la pensée sociale, laquelle se résume à se déterminer de manière binaire et une description multiquantitative lui convient beaucoup mieux.

5.8.3.2. Test d'indépendance du contexte (TIC)

Au regard de différentes contraintes liées aux diverses méthodes de diagnostic structural et, particulièrement aux dilemmes posés par la double négation inhérente à la MEC, qui a amené Flament (2001b, p. 63) à déclarer que celle-ci était complexe pour tout le monde, Lo Monaco et al. (2008) ont proposé une méthode se fondant sur une autre propriété des composantes ou éléments centraux : l'insensibilité au contexte (Abric, 1994b). Considérant que si une composante centrale de l'étude est « transsituationnel », celle-ci devrait être caractéristique de l'APC quelles que soient les situations d'examen et d'évaluation. Dans ce sens, il est possible de demander, par exemple, aux formateurs du secondaire en SES : « à [leur] avis, [si] quelque chose a véritablement changé avec [l'avènement] de l'APC dans leurs pratiques d'évaluation et d'examen ? ». Face à cette interrogation, si les enquêtés répondent de manière affirmative, alors la composante peut être considérée comme centrale. Au travers des représentations de cette méthode, Lo Monaco et al. (2008) ont pu démontrer qu'elle permettait d'obtenir les mêmes résultats qu'un test de MEC, tout en représentant un coût cognitif perçu lourd pour les sujets enquêtés. En ce qui concerne les seuils de décision aptes à renseigner sur le statut structural d'un élément, trois informations sont identifiables dans la littérature. Dans le cadre de la MEC, on peut considérer une composante comme centrale si la majorité des participants réfute la possibilité d'une absence de lien entre ledit élément et l'APC, pour ce qui est de l'objet de cette étude.

Concrètement, dans cette méthode, si la majorité des formateurs interrogés répondent par la négative à l'item posé, on considère alors que l'élément « changement de pratiques » est une composante centrale des représentations sociales de l'APC. Cependant, dans le cadre du TIC, si la majorité des personnes interrogées répondent par l'affirmative, on considère toujours

que le « changement de pratiques » est central aux dites représentations. Néanmoins, que ce soit la MEC ou le TIC, selon Lo Monaco (2008, p. 52), l'idée de majorité est absolument trop relative traduisant une référence fiable pour un enjeu si élevé. Ainsi, plusieurs solutions existent pour s'assurer du seuil de décision à adopter (Lo Monaco et al., 2016, p. 141).

En premier, c'est le seuil arbitraire des 75 % qui a été proposé et qui est utilisé dans plusieurs travaux (Flament, 1999), dont certains (Moliner, 1996 ; Roussiau & Bonardi, 2001 ; Tafani, 2001), ont utilisé une norme d'équifréquence en ayant recours au test du χ^2 . Cette démarche d'analyse consiste à considérer comme centraux, les éléments dont la proportion des réfutations diffère considérablement du hasard. On peut de cette façon confronter la fréquence des réponses négatives à une norme de 75 % (Tafani et al., 2007). Enfin, au-delà du fait de souhaiter obtenir idéalement le pourcentage théorique de 100 % (Moliner, 1998 ; Flament, 1999) très peu observé en pratique, il est possible d'utiliser « en toute rigueur théorique » (Moliner et al., 2002, p. 137) et, de façon radicale (Moliner, 2002, p. 276), le test de Kolmogorov-Smirnov (Abric, 2003b ; Moliner et al., 2002 ; Moliner, 1998) dont le principe est de calculer un seuil au-delà duquel la proportion des réfutations ne se distingue pas statistiquement de 100 % (Lo Monaco et al., 2016, p. 142).

5.8.3.3. Méthode d'induction par scénario ambigu (ISA)

Elle est également fondée sur le principe MEC, mais sensiblement différente dans la démarche proposée par Moliner (1993b, 1994b). La méthode ISA consiste à suggérer aux enquêtés une description ambiguë de l'objet de représentations. Ainsi décrite, l'APC leur est ensuite présentée soit comme l'objet de représentations étudié, soit comme ne l'étant pas. Autrement dit, l'ambiguïté de ce scénario tient au fait qu'il peut aussi bien être présenté comme se référant ou non à l'APC, et donc, donner lieu à deux types de description. Dans ces conditions, la méthode ISA se fonde également sur la technique MEC, car les répondants doivent indiquer dans une liste d'items prédéfinie, ceux qui caractérisent le mieux l'objet étudié, une procédure aidant ainsi à identifier les caractéristiques de l'APC. Ce scénario sera ensuite suivi d'une information mettant en cause les items dont l'étude souhaite tester la centralité. En résumé, cette méthode se fonde sur l'idée selon laquelle, les composantes centrales correspondent à des caractères spécifiques et saillants de l'objet qu'est l'APC dans cette étude (Lo Monaco et al., 2016 ; p. 142 ; Yapo, 2016, p. 70).

Cependant, au-delà de toutes ces techniques de repérage et de structuration d'une représentation sociale, la formulation, le contenu, l'ordre des items et la qualité des réponses sont à pré-tester pour la validation du questionnaire (Ghiglione & Matalon, 1985, p.136).

5.8.3.4. Traitement et analyse des données collectées à partir de la technique d'évocation libre et hiérarchisée

En psychologie sociale et précisément dans le contexte des représentations et pratiques, Rouquette (citée dans Coulibaly, 2009, p. 64) souligne que évoquer la notion de « pratiques », renvoie non seulement à la réalisation d'une action mais aussi à sa fréquence ou sa récurrence. Ainsi, trois étapes systématiques sont à suivre dans le traitement et l'analyse des données collectées à partir de la technique susmentionnée.

La première étape consiste à noter chaque mot, item ou groupe de mots évoqués par les enquêtés. Le corpus fondamental comprend un nombre de mots exacts, et chaque mot ou groupe de mots multiplié par le nombre de participants. Ainsi, chaque mot, item ou groupe de mots représente un élément des représentations sociales de l'APC. Ceux qui se répètent sont ensuite regroupés, ce qui réduit le corpus à un certain nombre de composantes. La deuxième consiste à calculer la fréquence d'évocation de chacune d'elle. Enfin, le dernier traitement se réduit à déterminer son rang moyen. Chaque composante possède deux indicateurs quantitatifs, à savoir sa fréquence d'apparition et son score d'importance attribué, c'est-à-dire le rang moyen. Les fréquences et le rang moyen peuvent se calculer à partir du logiciel Excel. Les mots, items ou groupes de mots qui sont évoqués au moins par 10 % des formateurs interrogés, correspondront à une certaine centralité (Vergès, 1992). Dans cette optique, seuls ces composantes sont traitées et analysées. Cette analyse consiste concrètement à croiser les deux indicateurs pour chacun des mots ou groupe de mots évoqués en calculant d'un côté, leur fréquence moyenne, et de l'autre, le rang qu'ils occupent. Ensuite, ils sont classés dans quatre catégories du noyau des représentations dont la première est constituée d'éléments centraux dont la fréquence et le rang sont élevés, la deuxième de composantes de contraste dont la fréquence est faible et le rang élevé, la première périphérie de celles dont la fréquence et le rang sont élevés et la seconde périphérie de composantes dont la fréquence et le rang sont faibles. Par rapport au noyau central (Abric, 1989), les composantes de contraste et celles des deux périphéries représentent la zone périphérique, car aident à diversifier le contenu du noyau central. Cette analyse consiste à interpréter les composantes des représentations sociales eu égard au cadre conceptuel de l'évaluation des acquis d'apprentissage selon l'APC (Lo Monaco et al., 2016, p. 138 ; Monney & Fontaine 2016, p. 70).

En croisant la fréquence d'apparition au rang moyen d'importance des mots, expressions ou items du questionnaire, un tableau à quatre cases entendues comme les quatre zones de ces représentations, est obtenu.

Tableau 5.7*Croisement du rang ou importance et fréquence d'apparition d'associations verbales*

Importance / Rang			
		Élevé (e)	Faible
Fréquence	Élevée	Zone d'éléments centraux	1 ^{ère} zone d'éléments périphériques
	Faible	Zone d'éléments contrastés	2 ^e zone d'éléments périphériques

Source : adapté de (Abric, 2003b ; Lo Monaco et al., 2016, p. 138)

De l'analyse de ce tableau, trois choses sont principalement notées. Premièrement, les mots ou expressions très importants et très fréquents représentant la zone des composantes centrales du noyau. Par conséquent, celles-ci sont considérées comme centrales de ce noyau et peuvent être éventuellement des stéréotypes ou des prototypes associés à l'objet de représentations qu'est l'APC. Deuxièmement, les mots ou expressions très importants, mais évoqués par peu de formateurs du secondaire en SES constituent la zone d'éléments contrastés. Des représentations différentes peuvent donc être portées par certains sous-groupes minoritaires, et le noyau central de leurs représentations peut être formé par un ou plusieurs mots ou expressions figurant dans cette zone. Un complément de la première zone périphérique peut également se trouver dans cette zone. Troisièmement, la zone de la première périphérie contient les mots ou expressions les plus importants de toute la périphérie.

5.8.3.5. Recherche des zones muettes d'une représentation sociale

Certaines composantes des représentations échappent à l'analyse développée par les méthodes classiques. Les zones muettes sont entendues par Guimelli et Deschamps (2000, p. 53), comme des « sous-ensembles spécifiques de cognitions qui, tout en étant disponibles, ne s'exprimeraient pas par les enquêtés dans les conditions normales de production ». Ces éléments constitués par les zones muettes relèvent des données contre-normatives (Abric, 2003, p. 80). Ils ne sont pas produits pour une simple raison, ils traduiraient un décalage du formateur du secondaire en SES au regard de la norme de son groupe d'appartenance. Pourtant, il existe à l'intérieur du noyau central, d'un côté des composantes fonctionnelles et normatives et, de l'autre, deux genres de composantes dormantes : les non-activées et les non exprimables. Certaines composantes fonctionnelles du noyau central sont inutiles dans un contexte précis et par conséquent sont inactivées. En Revanche, certaines des composantes normatives sont cachées, représentant ainsi les zones muettes. Autrement dit, la face cachée et non avouable

de la représentation, d'où la mise en œuvre d'une méthode spécifique aidant à accéder à ces zones muettes, jamais verbalisées dans une situation normale de recueil de données. Par ailleurs, comme ces zones sont constituées de composantes contre-normatives, il faut une pression normative facilitant sa verbalisation, car les répondants se fondent dans le sens de Flament (1999) sur des références pronormatives objectant à être bien observés, une désirabilité sociale influençant profondément leurs réponses (Yapo, 2016, p. 71 ; Pianelli, 2008, p. 59).

5.8.3.6. Relations entre représentations sociales

« Toute représentation est en relation avec un ensemble d'autres représentations constituant l'environnement symbolique et social des individus » (Abric, 2001b, p. 98). Relations qui apparaissent très profondes influençant ainsi la méthodologie d'étude des représentations. Comme le recommande Valence et Roussiau (2006), une représentation n'étant pas isolée, l'étude est obligée de partir, pour mieux l'appréhender et l'expliquer, d'une autre représentation qui la fait émerger, d'où le dilemme de l'autonomie des représentations sociales. En effet, deux grands types de représentations sociales sont distingués par Flament (1987), celles dites autonomes, dont le principe organisateur se trouve au niveau de l'objet lui-même (Abric, 1994a, p. 24) et celles considérées comme non autonomes dont le noyau central se localiserait des représentations plus globales dans lesquelles l'objet est intégré.

Au regard de plusieurs travaux antérieurs, différentes relations entre représentations sont identifiées. D'abord celles d'emboîtement (Abric, 2001 ; Milland, 2001 ; Fraise, 2000 ; Abric & Verges, 1994 ; Verges, 1992). Ensuite, celles de réciprocité (Abric & Vergès, 1996). Et, enfin, celles d'antonymie (Guimelli & Rouquette, 2004 ; Milland, 2001, 2002).

Relations d'emboîtement

En ce qui concerne les relations d'emboîtement, Abric (2001) pense que les représentations emboîtées se réfèrent principalement au même type de valeur. Les jugements normatifs portés sur les objets sociaux de rang inférieur ne dépendent pas de l'objet lui-même, mais de celui de grade supérieur dont ils dépendent. Une évidence est donc que la différence entre ces représentations se trouverait sur la dimension fonctionnelle du noyau central. Abric (2001) relève trois propriétés caractérisant ce type de rapport : premièrement, l'objet d'indice inférieur inclut l'objet d'échelon supérieur dans son noyau central ; deuxièmement, cette composante de grade supérieur reprise dans la relation emboîtée inférieure, accomplit le rôle de composante centrale normative. Autrement dit, elle est exprimée de façon évaluative ; et troisièmement, la composante nouvelle qui apparaît dans le noyau central de l'objet de rang

inférieur est de nature fonctionnelle. Autrement dit, elle détermine leur spécificité vis-à-vis d'une (des) représentation (s) et, de plus, elle représente une composante périphérique dans les représentations supérieures. Ainsi, il apparaît clairement que la relation d'emboîtement se caractérisant par la dépendance d'un objet de représentations vis-à-vis d'une autre pose la difficulté de l'autonomie de l'objet emboîté.

Relations de réciprocité

Dans les relations de réciprocité suggérées par Abric et Vergès (1996), les objets sociaux de représentations (PPO et APC, pour ce qui est de l'étude), sont en relation d'influence réciproque et non de dépendance. Ces relations ont également trois caractéristiques qui se contextualiseraient de la manière suivante : d'abord, la PPO est présente dans le noyau central de l'APC et réciproquement, d'où l'expression de réciprocité. Ensuite, chaque approche pédagogique possède un statut d'éléments fonctionnels dans le noyau central de l'autre. Et enfin, chaque noyau central comprend des composantes dites normatives qui lui sont à la fois particuliers et spécifiques soulignant une autonomie indiscutable comme le relèvent d'ailleurs Guimelli et Rouquette (2004, p. 73) vis-à-vis de ce genre de relation : « Les deux objets de représentations renvoient l'un à l'autre, mais avec une force d'autonomie de leur noyau central propre ».

Relations d'antonymie

Suggérées par Guimelli et Rouquette (2004), elles concernent plus spécifiquement les objets de représentations dont les définitions s'opposent.

5.9. Forces et limites méthodologiques

Dans toute enquête empirique, chaque méthode voire outil de collecte de données offre non seulement des avantages, mais présente aussi des faiblesses (Monney, 2014, p. 97).

5.9.1. Limites méthodologiques

Comme première limite méthodologique non seulement la population de l'étude est de très petite taille, 31 enseignants des SES répartis dans quinze établissements du Mfoundi selon les statistiques de l'inspection départementale du Mfoundi, mais aussi l'étude note en collectant les données qu'il y a des doublons (tel est le cas, de l'Institut Victor-Hugo où les deux enseignants interviennent encore l'un au Collège catholique bilingue la Retraite et l'autre au

Lycée technique et commercial bilingue de Yaoundé, comme preuve les épreuves sont identiques sauf l'entête). Autrement dit, certains de ces enquêtés interviennent simultanément dans deux établissements parfois, dans trois. L'étude se retrouve finalement après enquête avec un échantillon net de 25 participants.

Pour Abric (2014), le questionnaire est l'un des outils les plus utilisés dans l'analyse des représentations sociales, car il facilite la mise en évidence des facteurs qui discriminent et expliquent une population donnée, le repérage et le positionnement du (des) groupe (s) étudié (s). Dans le cadre de l'étude, il contribue à accéder au positionnement des enseignants des SES du secondaire vis-à-vis des principes pédagogiques et des pratiques docimologiques selon l'APC. Cependant, Abric (2014) pense qu'il réduit l'expression des enquêtés aux questions ou items qui leurs sont proposés. De même, les réponses obtenues du questionnaire restent des pratiques déclarées et non celles observées, posant probablement un problème de validité de contenu. Autrement dit, les enquêtés y répondent en fonction de leur formation de base et / ou continue, et de leur penchant social vis-à-vis des normes et principes de l'APC. Ils peuvent, par exemple, répondre correctement à un item relatif aux pratiques docimologiques selon l'APC, sans pour autant être le cas en situation réelle. Plusieurs éléments de ces représentations ne s'expriment donc pas, constituant ce que Guimelli et Abric (2006) traduisent par zone muette. Pour ces spécialistes, la manière de conduire une enquête sur les représentations sociales peut occasionner le masquage des éléments qu'ils caractérisent de contre-normatifs. Au regard des limites du questionnaire, Monney (2014, p. 98) conseille vivement d'analyser les données recueillies et, d'interpréter les résultats obtenus de la dynamique sociale avec minutie.

La technique d'évocation circonscrite et hiérarchisée insérée dans le questionnaire (items 15, 37.1, 37.2, 63.1 et 63.2) en vue d'accéder aux composantes matérialisant les représentations sociales de l'APC présente, néanmoins, des limites résidant sur le choix des mots, expressions et items préétablis. Et puisque les réponses sont fermées, il pourrait être complexe d'appréhender le sens accordé à ces vocables ou items par les enquêtés. Et c'est le guide d'entretien qui comble cette limite d'appréhension. Cependant, comme le questionnaire, ce guide présente aussi une faiblesse liée aux pratiques déclarées et non observées directement.

L'étude a estimée adjoindre une observation participante pouvant aider à aller au-delà de ces pratiques qui demeurent déclarées, ce qui aurait été en principe, l'idéal. Sauf qu'elle se déroule en contexte d'examen et non de formation. Autrement dit, l'étude a voulu se rapprocher du réel des pratiques sans influencer les enquêtés au regard de l'effet de la surjustification de leurs conduites relevant de la théorie d'autoperception (Bem, 1972). La troisième limite est liée

à l'approche méthodologique de l'étude recourant à une méthode mixte de collecte des données dont la manipulation est très complexe, interpellant ainsi un effort de rigueur scientifique sur les techniques à mettre en œuvre. Une dernière faiblesse et pas la moindre est liée au degré d'appropriation scientifique des enquêtés des informations relatives à l'APC.

5.9.2. Forces méthodologiques

Les forces méthodologiques de l'étude résident dans la volonté à vouloir enquêter toute la population. La densité du questionnaire et celle de l'entretien illustrent un effet compensatoire à la taille de l'échantillon pour ce qui est de la quantité des données permettant de faire des analyses plus approfondies (Ghiglione & Matalon, 1985, p. 18). Au-delà d'être une limite, la triangulation méthodologique permet d'amoindrir l'effet des biais relatifs à chacune de ces méthodes. Pour Monney (2014, p. 99), l'entretien aide à accéder au sens donné par chaque enquêté à ses actions, conduisant à inférer les représentations sociales du discours et à appréhender en profondeur le sens accordé à ces vocables exprimés.

L'évocation circonscrite et hiérarchisée du questionnaire comble une de ses limites, l'inférence causale, par le conditionnement des choix proposés en fonction de ce que l'étude prétend appréhender dans le but de démasquer la zone muette.

À défaut de l'observation participante, pour dépasser ce langage sur les principes et pratiques docimologiques selon l'APC, une forme d'observation en différée saisissant certaines de leurs conséquences, l'analyse des traces textuelles (épreuves proposées et copies déjà corrigées) participe à déceler efficacement leur degré d'intégration (Bipoupout, 2008, p. 25), mais aussi à confronter les résultats issus des pratiques déclarées à ceux des pratiques observées à travers ces produits sociaux.

Pour amoindrir l'effet des limites liées au degré d'appropriation scientifique de l'APC, chaque enquêté est situé sur l'objet d'enquête en définissant sommairement les variables de l'étude. Au-delà de tout, le *timing* de passation suscite la spontanéité des répondants.

Conclusion du chapitre 5

La figure 5.2 expose la démarche entreprise pour un résultat intermédiaire objectant la résolution du problème de l'étude. Entendues comme suppositions concrètes de réponse aux trois pistes d'investigation secondaire (QS_i), trois hypothèses de recherche (HR_i) découlent d'une tentative de réponse centrale (HG) à l'investigation principale (QP). Cette hypothèse générale stipule que : les représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES sont significativement liées aux pratiques docimologiques qu'ils mettent en œuvre.

Constats saillants et problème de la recherche

- Tout changement de modèle pédagogique entraîne les modifications dans les pratiques docimologiques, lesquelles jusqu'ici ne sont pas observées chez les enseignants du secondaire en SES, ceux-ci étant considérés selon le contexte d'étude comme des acteurs sociaux ;
 - La résistance à ces modifications de pratiques docimologiques malgré l'introduction officielle de l'APC au secondaire depuis près de dix ans déjà ;
 - Beaucoup de confusion dans leurs pratiques docimologiques selon l'APC, lesquelles sont entendues dans l'étude comme des pratiques sociales ;
 - Les représentations sociales, principal processus de la docimologie, semblent n'avoir pas évoluées vers l'APC chez ces acteurs sociaux.
- D'où l'échec scolaire résultant des évaluations vides de contenu, malgré les taux de réussite qui semblent probants aux différents examens en SES.

Objet de représentations sociales de l'étude : approche par compétences (APC)

Questions de recherche

Question principale (QP) : de quelle manière les représentations socialement construites de l'APC par les enseignants du secondaire en SES sont liées à leurs pratiques docimologiques ?

Questions secondaires (QS)

QS1 : quels sont les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES ?

QS2 : comment se situent ces représentations par rapport aux différentes approches pédagogiques en amont ?

QS3 : quels liens existent-ils entre les pratiques docimologiques chez les enseignants du secondaire en SES et leurs représentations sociales de l'APC ?

Éléments clés du cadre théorique

-VI : représentations sociales de l'APC

-VD : pratiques docimologiques

-**Théories explicatives** : (1) *théorie des représentations sociales* [approche moscovicienne (1961, 1972, 1988), celles du noyau central (Abric, 1976 ; Moliner, 2016) et de transformation des représentations (Guimelli, 1988, 1998 ; Flament, 1994)] ; (2) *théorie du comportement planifié* (Ajzen, 1971).

Objectif principal (OP) : analyser la relation entre les représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES et leurs pratiques docimologiques.

Objectifs secondaires (OS)

OS1 : dégager les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC en les situant chez les enseignants du secondaire en SES.

OS2 : analyser le lien entre la structuration hiérarchique de ces éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC et les pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire.

OS3 : cerner le lien qui existe entre les attitudes vis-à-vis des valeurs pédagogiques fondamentales de l'APC et les pratiques docimologiques chez les enseignants des SES du secondaire.

Collecte des données

-Questionnaire
-Guide d'entretien

Traces textuelles :
-Copies physiques des épreuves écrites et professionnelles des SES

-Copies corrigées par les enseignants des SES

Analyse

Quantitative
Qualitative

Quantitative
Qualitative

Qualitative

Première hypothèse (HR1) : les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES ne relèvent pas des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC.

Deuxième hypothèse (HR2) : la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux est significativement liée aux pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire.

Troisième hypothèse (HR3) : les attitudes relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC sont significativement liées aux pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire.

Figure 5.2 Synthèse méthodologique de la recherche

CHAPITRE 6

PRÉSENTATION DES RESULTATS

L'objectif poursuivi dans ce chapitre est, après vérification et imputation, d'analyser les données recueillies par le biais des outils appropriés et, subséquemment d'interprétation des résultats énoncés dans la méthodologie de l'étude (cf. Chapitre 5). En rappel, leur analyse et l'interprétation subséquente reposent sur les principes de l'approche structurale et sur les modèles bidimensionnel et explicatif. La prise en considération des deux dimensions, à savoir la centralité des éléments et leur caractère évaluatif, conduit à regrouper les différents éléments des représentations sociales de l'APC en quatre différents champs des définitions, des normes, des descriptions et des attentes (Moliner cité dans Lo Monaco et al., 2016, p. 122). L'étude part systématiquement de l'analyse et de l'interprétation à la similitude des résultats entre ceux des pratiques déclarées (questionnaire et entretien) et à ceux des pratiques observées en différé (copies physiques de quelques épreuves professionnelles écrites de SES déjà administrées et des copies déjà corrigées par les formateurs du secondaire en SES). Dans l'analyse de ces pratiques observées en différé, l'étude revient tour à tour sur les résultats des pratiques déclarées pour une certaine confrontation ou alors en établir un lien possible. À la fin, les résultats obtenus sont récapitulés en vue d'une possible discussion théorique.

6.1. Résultats du questionnaire

6.1.1. Analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC

C'est la technique d'évocation libre et hiérarchisée (cf. 5.8.3.4) qui contribue à l'atteinte de cet objectif suivant le modèle du tableau 5.7 de Abric (cité dans Lo Monaco et al., 2016, p. 138). Bien que circonscrite, elle garde, néanmoins, le caractère libre, car résulte préalablement du choix libre des répondants. Dans ce cadre d'analyse des données, le critère quantitatif et collectif reste la fréquence, et le critère qualitatif le rang. En premier, le noyau central de chaque sous-variable de la variable indépendante est analysé suivi de celui des deux sous-variables de la variable dépendante. Et, en synthèse, sont ressorties les caractéristiques du noyau central des représentations sociales de l'APC des formateurs du secondaire en SES en vue de les situer par rapport aux autres approches pédagogiques en amont.

6.1.1.1. Analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC au regard de ses principes pédagogiques fondamentaux déclarés

Analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux chez les enseignants du secondaire en SES

L'analyse de l'item 15 nous permet d'identifier la structuration des éléments caractéristiques des principes pédagogiques fondamentaux de l'APC chez les répondants.

Tableau 6.1

Distribution de l'item 15 du questionnaire

Code de l'activité	Activité (i)	Rang d'apparition en valeur cardinale de l'activité (i)	n _i	F _i (%)	Rang moyen
12.1	Enseignement				
12.2	Travaux dirigés	3 ; 5	2	8,00	4,00
12.3	Conception d'une épreuve	1 ; 5 ; 2 ; 3 ; 2	5	20,00	2,60
12.4	Correction des copies	1 ; 3 ; 5 ; 1 ; 4 ; 3 ; 4 ; 5 ; 5 ; 1 ; 4 ; 5 ; 5 ; 2 ; 5 ; 5 ; 4	17	68,00	3,64
13.1	Évaluation diagnostique	3 ; 2 ; 3 ; 4 ; 1 ; 1	6	24,00	2,33
13.2	Évaluation formative	4 ; 3 ; 4 ; 3	4	16,00	3,50
13.3	Évaluation sommative	5 ; 2 ; 5 ; 4 ; 2 ; 2 ; 1 ; 4 ; 5	9	36,00	3,33
13.4	Évaluation certificative	4 ; 1	2	8,00	2,50
13.5	Évaluation critériée	1 ; 2 ; 3	3	12,00	2,00
14.1	Enseignement	2 ; 5 ; 3 ; 5 ; 2 ; 1 ; 2 ; 5 ; 1 ; 2 ; 1 ; 1 ; 1 ; 2 ; 4 ; 1 ; 2 ; 1	18	72,00	2,27
14.2	Intégration	2 ; 3 ; 3 ; 2 ; 1 ; 4 ; 3 ; 3 ; 5 ; 1 ; 2 ; 2	12	48,00	2,58
14.3	Évaluation	3 ; 5	2	8,00	4,00
14.4	Remédiation	4 ; 5 ; 5 ; 5 ; 2 ; 4 ; 3 ; 1 ; 3	9	36,00	3,55
14.5	Correction	5 ; 4	2	8,00	4,50
14.6	Apprentissage	3 ; 2 ; 4 ; 4 ; 2 ; 4 ; 3 ; 4	8	32,00	3,25
14.7	Préparation d'un cours	1 ; 4 ; 1 ; 1 ; 1 ; 1 ; 3 ; 2 ; 3 ; 1 ; 2	11	44,00	1,81
14.8	Transfert				
14.9	Application	4 ; 2 ; 4 ; 3 ; 3 ; 5 ; 3 ; 5 ; 4 ; 4	10	40,00	3,70

Source : présente étude

Avec : n_i : nombre d'apparition ; F_i : fréquence d'apparition de l'activité (i) = n_i/N (pour N = 25, l'échantillon) et rang moyen = somme des rangs en valeur cardinale / n_i.

Selon verges (1992), dans l'analyse du contenu des représentations sociales de l'APC, seuls les éléments décrits par 10 % de l'échantillon traduisent une certaine centralité. Pour l'échantillon de 25 enseignants du secondaire en SES. Ces 10 % correspondent à 2,5 enseignants, soit trois environ pour plus de sécurité. Sont donc retenues, les activités qui ont été sélectionnées au moins trois fois. Par conséquent, celles correspondant aux codes 12.1, 12.2, 13.4, 14.3 et 14.8 sont mises de côté. Cependant, bien qu'évoquée dans deux items à objectifs différents dans le questionnaire, l'activité 12.1 (enseignement) qui est censée être rejetée se répète à l'activité 14.1 (enseignement) qui est retenue selon ce critère. Cela vaut également pour les activités 12.4 et 14.5 qui concernent toutes la correction des copies. Il convient également de noter qu'aucun répondant n'a sélectionné l'un des deux couples à la fois.

Le rang moyen des 12 activités retenues dans la condition de verges (1992) est de 2,87 et leur fréquence moyenne de 36,66 %. Un résultat qui traduit que chacune des douze activités retenues, a été sélectionnée en moyenne, par 9,16 (soit 9) enseignants du secondaire en SES et que ces derniers les ont classées en moyenne au 2,87^e rang sur 5. Bien qu'importante, l'activité classée au cinquième rang étant celle dont le répondant accorde le moins d'attention par rapport aux quatre premières. Ces deux valeurs moyennes aident à découper le tableau en quatre zones ou parties. La zone centrale inclut les activités retenues par plus de 9 répondants et qui sont classées entre les 1^{er} et 2,87^e rangs. Les activités de contraste sont celles retenues par moins de 9 répondants et qui ont obtenu un rang compris entre les 1^{er} et 2,87^e rangs. La première périphérie inclut les activités retenues par plus de 9 répondants, mais qui ont reçu un rang compris entre les 2,87^e et 5^e rangs. Pour ce qui est de la deuxième périphérie, elle intègre les activités retenues par moins de 9 répondants dont les rangs sont compris entre le 2,87^e et le 5^e.

S'appuyant sur ce qui précède, le tableau 6.2 ressort la structuration hiérarchique du noyau central des éléments caractéristiques des principes pédagogiques fondamentaux de l'APC selon le degré d'importance que les répondants y attachent en moyenne.

Tableau 6.2*Noyau central des éléments caractéristiques des principes pédagogiques fondamentaux (APC)*

		RANG MOYEN (RM)					
		≥ 2,87			< 2,87		
FRÉQUENCE (%)		Noyau central		1 ^{ère} zone périphérique		2 ^e zone périphérique	
		F (%)	RM	F (%)	RM	F (%)	RM
≥ 9	Correction des copies	17,00	3,64	Enseignement	18,00	2,58	
	Évaluation sommative	10,00	3,33	Intégration	12,00	2,27	
	Application	9,00	3,70	Préparation d'un cours	11,00	1,81	
	Remédiation	9,00	3,55				
< 9	Zone d'éléments contrastés		F (%)	RM	2^e zone périphérique		F (%) RM
	Apprentissage	8,00	3,25	Évaluation diagnostique	6,00	2,33	
	Évaluation formative	4,00	3,50	Conception d'une épreuve	5,00	2,60	
					Évaluation critériée	3,00	2,00

Source : présente étude

La zone centrale du tableau 6.2 représente les principes relevant des activités les plus décrites et les plus essentielles aux yeux des enseignants du secondaire en SES. Il s'agit de la partie la plus affirmée des représentations sociales de l'APC, au regard de ses principes pédagogiques fondamentaux. Ainsi, pour ces participants, l'APC consiste prioritairement à appliquer, procéder à l'évaluation sanction et à la remédiation. Ce qui nous renvoie dans la perspective de la PPO.

La zone de contraste introduit les éléments ayant été évoqués par peu de répondants, mais d'une importance élevée. Il s'agit des composantes qui décrivent certains aspects du noyau central. Ces enseignants voient dans l'APC, un paradigme d'apprentissage où l'importance est accordée à l'apprentissage à travers l'évaluation formative ou de processus.

Les deux parties périphériques incluent des composantes dont le rôle est de cadrer les représentations sociales de l'APC à la réalité (Abric, 1994a ; Seca, 2010). Ainsi, ces deux parties ont pour objectif de présenter des composantes ou éléments constitutifs du noyau central ayant un lien avec les normes et les attentes de la société vis-à-vis des principes pédagogiques de l'APC. À la lecture du tableau 6.2, les enquêtés ont décrit par ordre de priorité dans la première périphérie : l'enseignement, l'intégration et la préparation des cours selon l'APC. Le dernier élément bien qu'évoqué en troisième position au lieu de la première, traduit tout simplement la non-actualisation des cours au début de chaque nouvelle année. Il est donc possible d'établir un lien entre les réponses de ces enseignants et les normes attendues de l'APC par l'École (l'actualisation des cours et des pratiques).

Ces éléments s'inscrivent sous le paradigme d'apprentissage, puisque l'apprentissage est en termes d'intégration. Les éléments caractéristiques de la deuxième périphérie s'inscrivent dans la même perspective, car l'apprentissage reste un moyen de diagnostiquer les difficultés des apprenants et de pratiquer une évaluation critériée dans l'optique de l'amélioration des acquis. Dans cette zone, l'évaluation est contemplée comme composante ou élément clé du déroulement des apprentissages. Cependant, les éléments de contraste sont contradictoires, car bien que critériée, l'évaluation n'intervient qu'au début et à la fin du processus.

Toutefois, selon l'interprétation de chaque formateur du secondaire en SES, il est possible de rejoindre l'une ou l'autre des approches. La prudence est donc de mise avec ces résultats, car il n'est pas aisé de spécifier les intentions du répondant derrière chaque approche. Par ailleurs, d'après Seca (2010), les composantes périphériques conviennent aux normes et attentes de la société. Ainsi, chaque formateur, s'adapte à ces normes et aspirations, en intégrant dans ses représentations sociales, des composantes différentes de celles du noyau central.

Analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC au regard de l'échelle d'attitude des répondants vis-à-vis de ses principes pédagogiques

L'étude s'intéresse aux échelles extrêmes caractérisant l'accord parfait (tout à fait d'accord) ou le rejet total (pas tout à fait d'accord) relevant initialement du choix du degré de l'échelle du répondant. L'analyse des items 37.1 et 37.2 du questionnaire permet d'atteindre cet objectif, et ne seront valides que les numéros des items initialement choisis par le répondant et correspondant au degré d'échelle requis. En d'autres termes, ne pouvait répondre à cet item, que le répondant ayant d'abord coché pour certains d'eux, les cases de l'échelle correspondante. Donc, un répondant qui n'a pas sélectionné le degré d'échelle « tout à fait d'accord » ou « pas tout à fait d'accord » pour certains items, n'a rien à classer, et celui qui n'a coché que trois, par exemple, au degré d'attitude, ne peut classer que ces trois items et les autres numéros restant vides. La peine de l'expliquer aux répondants a été prise lors de la passation du questionnaire et le dépouillement a observé ce principe.

Tableau 6.3
Distribution de l'item 37.1 du questionnaire

N° de l'item	Apparition et rang en valeur cardinale de l'activité (i)	n _i	Fréquence (%)	Rang Moyen (RM)
16	1 ; 1 ; 1 ; 1 ; 3 ; 2 ; 1 ; 1 ; 1 ; 1 ; 1 ; 2 ; 4 ; 1	14	56,00	1,50
17	2 ; 2 ; 2 ; 2 ; 4 ; 3 ; 2 ; 2 ; 2 ; 1 ; 2 ; 2 ; 1 ; 2 ; 1 ; 5	16	64,00	2,31
18	18 ; 5 ; 4 ; 3 ; 3	5	20,00	6,60
19	1	1	4,00	1,00
20	1 ; 5 ; 6 ; 3 ; 3 ; 5	6	24,00	3,83
21	3 ; 3	2	8,00	3,00
22	1 ; 1 ; 1 ; 3 ; 4	5	20,00	2,00
23	2 ; 2 ; 2 ; 4 ; 3	5	20,00	2,60
24	4 ; 3 ; 4 ; 2 ; 4 ; 5 ; 5 ; 4 ; 3 ; 4 ; 1 ; 4	12	48,00	3,58
25	4 ; 2 ; 5 ; 2	4	16,00	3,25
26	4 ; 3 ; 3	3	12,00	3,33
27	3 ; 1	2	8,00	2,00
28	2 ; 5 ; 5 ; 2	4	16,00	3,50
29	4 ; 2	2	8,00	3,00
30	3 ; 5 ; 5 ; 1 ; 1 ; 4 ; 5 ; 4 ; 5 ; 4 ; 1 ; 3	12	48,00	3,41
31	2 ; 4	2	8,00	3,00
32	5 ; 3 ; 3	3	12,00	3,66
33	4 ; 5	2	8,00	4,50
34	4 ; 4 ; 4 ; 3 ; 3 ; 5 ; 5 ; 2 ; 1 ; 2	10	40,00	3,30
35	4 ; 3	2	8,00	3,50
36	5 ; 5 ; 5	3	12,00	5,00

Source : présente étude

D'après l'hypothèse de Verges (1992), telle qu'énoncée plus haut, seuls les items qui ont été retenus par trois participants au minimum sont retenus pour l'analyse. Ainsi, les items 19, 21, 27, 29, 31, 33 et 35 sont mis de côté.

Le rang moyen des 14 items retenus dans l'hypothèse de verges (1992), correspond à 3,41 et leur fréquence moyenne à 29,14 %. Un résultat qui traduit que chacun d'eux a été sélectionné en moyenne par 7,28 (pas de demi répondant, donc environ 7 pour plus de rigueur méthodologique) enseignants du secondaire en SES et que ces derniers les ont classés en moyenne au 3,41^e rang sur 5. Ces deux valeurs moyennes contribuent à découper le noyau central en quatre parties. La zone centrale inclut les items retenus par plus de 7 répondants et qui sont classés entre les 1^{er} et 3,41^e rangs. Les items de contraste sont ceux retenus par moins de 7 répondants et qui ont obtenu un rang compris entre le 1^{er} et le 3,41^e. La première périphérie inclut les items retenus par plus de 7 répondants, mais qui ont reçu un rang compris entre le 3,41^e et le 5^e. Pour ce qui est de la deuxième périphérie, elle intègre les items retenus par moins de 7 répondants et dont les rangs sont compris entre le 3,41^e et le 5^e.

Tableau 6.4

Noyau central de l'APC au regard de l'échelle d'attitude « tout à fait d'accord » des items relatifs à ses principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux

		RANG MOYEN (RM)							
		≥ 3,41			< 3,41				
FRÉQUENCE (%)	Noyau central		F (%)	RM	1^{ère} zone périphérique		F (%)	RM	
	≥ 7	Item 24 : en situation d'évaluation dans l'APC, un exercice équivaut à une situation-problème.	48,00	3,58	Item 16 : il n'y a pas de différence nette entre objectifs et compétences	64,00	2,31		
		Item 30 : dans le contenu de mes épreuves, j'injecte au moins 50 % des cas pratiques faits en classe	48,00	3,41	Item 17 : avant de commencer une leçon, l'APC recommande toujours de formuler son OPO	56,00	1,50		
		Item 34 : dans l'APC, la note est un instrument de performance et non de pouvoir de l'enseignant-évaluateur	40,00	3,30					
	Zone des éléments contrastés		F (%)	RM	2^e zone périphérique		F (%)	RM	
	< 7	Item 20 : dans le cadre de l'APC, la formulation et l'évaluation des objectifs débouchent sur l'intégration des acquis	24,00	3,83	Item 23 : dans l'APC, les savoir-faire sont valorisés	20,00	2,60		
		Item 18 : avec l'APC, il n'y a plus d'école, les apprenants réussissent sans rien garder dans la tête	20,00	6,60	Item 28 : la performance est une promesse de la compétence et se réduit à un corpus de connaissances	16,00	3,50		
		Item 22 : l'APC donne du sens aux apprentissages	20,00	2,00	Item 25 : une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situation.	16,00	3,25		
		Item 32 : le recours aux critères de correction permet de valoriser les éléments positifs dans les productions des apprenants et par là, élever les notes	12,00	3,66	Item 26 : la compétence de base se traduit par la mobilisation d'acquis pour résoudre une situation-problème	12,00	3,33		
		Item 36 : les résultats de l'évaluation devraient être ajustés d'une classe à l'autre selon la force du groupe selon l'APC	12,00	5,00					

Source : présente étude

Pour mieux analyser le tableau 6.4, sont codifiés, selon leur contenu, les items le constituant ainsi qu'il suit : item 16 (focalisation sur des savoir-faire isolés) ; item 17 (non-

mobilisation des savoirs) ; item 34 (la note comme outil d'évaluation objectif) ; item 24 (apprentissage décontextualisé) ; item 30 (non-transfert des savoir-faire acquis) ; item 23 (mobilisation des savoirs) ; item 28 (performance, promesse de la compétence) ; item 25 (résolution des situations-problèmes) et item 26 (mobilisation des savoirs) ; item 20 (intégration des acquis) ; item 18 (réussite abusive) ; item 22 (apprentissage significatif) ; item 32 (évaluation critériée) et item 36 (évaluation contextualisée).

Dans la zone centrale, en moyenne 48 % des enseignants du secondaire en SES ont évoqué des items caractéristiques des composantes ou éléments centraux renvoyant à la PPO. Il s'agit de l'apprentissage décontextualisé et du non-transfert des savoir-faire acquis.

La zone d'éléments de contraste, quant à elle, comprend des éléments caractéristiques de l'APC, mais qui sont évoqués par une minorité de 22 % en moyenne des répondants. Il s'agit, entre autres de l'intégration des acquis, de l'apprentissage significatif, de l'évaluation critériée et contextualisée orchestrant des réussites abusives.

La première périphérie du tableau 6.4 intègre des items caractéristiques, évoqués par plus de la moitié des enquêtés en moyenne, des éléments se référant tous au paradigme d'enseignement et non d'apprentissage. Il s'agit, entre autres du développement des savoir-faire isolés, énoncés sous forme d'objectifs pédagogiques opérationnels. La note résulte donc de la somme des scores aux évaluations partielles de ces objectifs. Pour les enquêtés, on énonce les objectifs pédagogiques opérationnels en début de leçon, et on les évalue séparément à la fin du processus d'apprentissage. Cette vision relève de la pédagogie par objectifs (PPO).

La deuxième périphérie inclut quatre items caractéristiques des éléments ayant été évoqués en moyenne par 16 % des répondants. Il s'agit des éléments visant plutôt la consolidation des savoir-faire isolés du noyau central. Les répondants voient dans l'APC un moyen de mobiliser les savoirs à travers des situations-problèmes.

Au regard de l'échelle d'attitude « tout à fait d'accord » vis-à-vis des items relatifs aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC, les représentations sociales de ces formateurs sont aussi variées que celles ayant trait aux éléments caractéristiques de ses principes pédagogiques fondamentaux. Chaque partie ou zone du noyau contient des composantes pouvant rejoindre autant la PPO (zone centrale et première périphérie) que l'APC (zone de contraste et deuxième périphérie).

Tableau 6.5
Distribution de l'item 37.2 du questionnaire

N° de l'item	Apparition et rang en valeur cardinale de l'activité (i)	n _i	Fréquence (%)	Rang Moyen (RM)
16	1 ; 3 ; 5 ; 2	4	16,00	2,75
17	2 ; 1 ; 3	3	12,00	1,66
18	5 ; 3	2	8,00	4,00
19	5	1	4,00	5,00
20	4	1	4,00	4,00
21	3 ; 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 3 ; 2 ; 1	8	32,00	2,37
22				
23	3 ; 5 ; 3 ; 3	4	16,00	3,50
24	3	1	4,00	3,00
25				
26	3 ; 4	2	8,00	3,50
27	2 ; 3	2	8,00	2,50
28	2 ; 3 ; 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 2 ; 2	8	32,00	2,37
29	3 ; 2 ; 2	3	12,00	2,33
30	2 ; 2	2	8,00	2,00
31	4 ; 1 ; 1 ; 1	4	16,00	1,75
32	2 ; 1 ; 5 ; 1 ; 4 ; 2	6	24,00	2,50
33	1 ; 1 ; 4 ; 2 ; 4 ; 2 ; 1 ; 1 ; 2 ; 1	9	36,00	2,11
34	4 ; 1 ; 1 ; 4 ; 5	5	20,00	3,00
35	1 ; 2 ; 1 ; 1 ; 2	5	20,00	1,40
36	1 ; 1	2	8,00	1,00

Source : présente étude

En prenant compte de l'hypothèse de Verges (1992) stipulant que seuls les items ayant obtenu au moins 10 % de fréquence disposent d'une certaine centralité, peu importe leur rang, ne sont retenus pour cette analyse que les items sélectionnés au moins trois fois par les répondants. Ainsi, les items 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 30 et 36 sont écartés.

Le rang moyen des onze activités retenues dans la condition susmentionnée est de 2,34 pour une fréquence moyenne de 21,45 %. Un résultat traduisant que chacune de ces activités retenues a été sélectionnée en moyenne par 5,36 (environ 5) formateurs du secondaire en SES

et qui l'ont classée en moyenne au 2,34^e rang sur une échelle de 5. Ces deux valeurs moyennes contribuent à délimiter le noyau central correspondant aux quatre parties ou zones.

Puisqu'il s'agit de classer du moins important au plus important, la zone centrale sera constituée des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux retenus par plus de 5 répondants dont ils sont « pas tout à fait d'accord » et, qu'ils classent entre le 1^{er} rang et le 2,34^e rang. Les items de contraste sont ceux retenus dans le même principe par moins de 5 répondants et ayant obtenu un rang entre le 1^{er} et le 2,34^e. La première périphérie intègre toujours, dans le même principe, les items retenus par plus de 5 répondants, mais ayant obtenu un rang compris entre le 2,34^e et le 5^e. Quant à la deuxième zone périphérique, elle inclut les énoncés des items retenus par moins de 5 enquêtés et dont les rangs vont du 2,34^e au 5^e.

Prenant en compte ces statistiques, le tableau 6.6, ressort la structuration hiérarchique du contenu de la représentation de l'APC vis-à-vis des items caractéristiques de ses principes pédagogiques fondamentaux, selon le degré d'importance, allant moins au plus élevé, que les enquêtés y attachent en moyenne.

Tableau 6.6

Noyau central de l'APC au regard de l'échelle d'attitude « pas tout à fait d'accord » des 05 items relatifs à ses principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux

		RANG MOYEN (RM)						
		≥ 2,34			< 2,34			
FRÉQUENCE (%)	Noyau central		F (%)	RM	1 ^{re} zone périphérique		F (%)	RM
	≥ 5	Item 21 : dans l'APC, l'enseignant est au centre des apprentissages	32,00	2,37	Item 33 : l'évaluation à travers des situations complexes s'accommode mal uniquement de la note chiffrée		36,00	2,11
		Item 28 : la performance est une promesse de la compétence et se réduit à un corpus de connaissances	32,00	2,37	Item 34 : dans l'APC, la note est un instrument de performance et non de pouvoir de l'enseignant-évaluateur		20,00	3,00
		Item 32 : le recours aux critères de correction permet de valoriser les éléments positifs dans les productions des apprenants et par là, élever les notes	24,00	2,50	Item 35 : dans l'APC, les outils de réussite des apprentissages résident dans la note		20,00	1,40
	Zone des éléments contrastés		F (%)	RM	2 ^e zone périphérique		F (%)	RM
	< 5	Item 23 : dans l'APC, les savoir-faire sont valorisés	16,00	3,50	Item 29 : la possibilité qu'une épreuve donne les même résultats, chaque fois qu'elle est utilisée, garantit sa qualité à mesurer ce qu'elle est censée mesurer		12,00	2,33
		Item 16 : il n'y a pas de différence nette entre objectifs et compétences	16,00	2,75				
		Item 31 : dans l'énoncé d'une compétence, les objectifs ne sont que des hypothèses d'actions au service de la compétence	16,00	1,75	Item 17 : avant de commencer une leçon, l'APC recommande toujours de formuler son OPO		12,00	1,66

Source : présente étude

Les principes des items du tableau 6.6 sont codifiés à partir de leur contenu de la manière suivante : item 33 (évaluation quantitative et qualitative), item 34 (évaluation critériée) ; item 35 (évaluation quantitative) ; item 21 (paradigme d'enseignement) ; item 28 (performance, promesse de la compétence) ; item 32 (évaluation critériée) ; item 29 (validité de structure d'une épreuve) ; item 17 (non-mobilisation des savoirs) ; item 23 (mobilisation des savoirs) ; item 16 (confusion entre compétence et objectif) et item 31 (mobilisation des savoirs).

La zone centrale intègre des éléments évoqués en moyenne par 29 % des enquêtés, s'inscrivant à la fois au paradigme d'enseignement et à l'évaluation critériée. La performance y est également considérée comme une promesse de la compétence. Autrement dit, nécessitant la mobilisation des ressources ou des savoir-faire isolés. Majoritairement, ces items caractéristiques de la première zone périphérique se penchent du côté de l'APC, mais malheureusement rejetés par les enquêtés. On reste donc dans la perspective de la PPO.

Les éléments qu'intègre la zone de contraste sont évoqués en moyenne par 16 % des enquêtés et s'inscrivent à la fois dans la PPO et dans l'APC. Malgré la confusion entre objectif et compétence, la mobilisation des savoirs est prioritaire. La notion de mobilisation des savoirs relève particulièrement de l'APC. Malheureusement, les participants ne sont « pas tout à fait d'accord ». Nous restons donc dans la PPO.

La première périphérie est constituée de principes caractéristiques d'évaluation selon l'APC donc ces enquêtés sont malheureusement « pas tout à fait d'accord ». L'évaluation quantitative, qualitative et critériée est évoqués en moyenne par 25 % des répondants. Une vision qui s'inscrit directement dans la PPO. La deuxième périphérie inclut des éléments évoqués par 12 % en moyenne des enquêtés. Il s'agit de la validité de structure d'une épreuve et la non-mobilisation des savoirs. Ces éléments s'inscrivent directement dans la PPO.

Ainsi, les représentations sociales de ces enseignants, au regard de l'échelle d'attitude « pas tout à fait d'accord » vis-à-vis des items relatifs aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC sont également variées que celles ayant trait aux éléments caractéristiques de ses principes pédagogiques fondamentaux. Chaque partie du noyau inclut de part et d'autre des items rejetant les principes de l'APC (zone centrale et première périphérie) que d'acceptation de l'APC (éléments de contraste).

6.1.1.2. Analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC au regard des pratiques docimologiques déclarées

Dans les mêmes conditions que dans l'analyse du noyau central des principes pédagogiques, l'étude s'intéresse aux positions extrêmes de l'échelle de mesure (toujours et jamais) des items décrivant les pratiques docimologiques des répondants. Partant sur la base que les enquêtés ne peuvent évaluer objectivement que ce qu'ils maîtrisent, analyser d'abord l'appréhension de l'influence des caractéristiques du concept central de l'objet d'étude qu'est la compétence sur son processus d'évaluation est fondamental à l'étude.

Analyse de l'influence respective des caractéristiques du concept de compétence sur son évaluation

Le tableau qui suit, récapitule les résultats de l'analyse de l'item 38 du questionnaire (cf. annexe 5), résultats issus du croisement des éléments caractéristiques du concept clé de l'APC qu'est la compétence et leurs incidences directes sur l'évaluation de celle-ci.

Tableau 6.7

Croisement entre les caractéristiques d'une compétence et leurs incidences respectives sur son évaluation (cf. Item 38 du questionnaire en annexe 5 ; sont en couleur verte, le nombre de réponses correctes par croisement)

Caractéristique de la compétence ↓	Incidence de la caractéristique de la compétence sur son évaluation								
	Indicateurs	Inférée	Variétés de méthodes d'évaluation	Analyse Qualitative critériée	Échelle de complexité	Situation d'apprentissage et d'évaluation	Participation de l'apprenant	Total de choix	Pourcentage de bons choix (%)
Inobservable	2	10	5	4	2	1	1	25	40,00
Liée à l'activité	10	4	4	1	1	2	3	25	40,00
Combinatoire et dynamique	7	5	2	4	4	1	2	25	16,00
Singulière	3	2	7	3	6	4		25	28,00
Métacognitive		3	4	8	2	6	2	25	8,00
Constructive et évolutive	2		2	2	6	2	11	25	24,00
Individuelle et collective		1	1	2	4	9	8	25	36,00

Source : présente étude

En observant le tableau 6.7 et en s'appuyant sur ce que propose Legendre (2007), tableau 2.2, seuls 40 % des enquêtés savent que la compétence est inférée lors de son évaluation, car elle reste inobservable et ne s'apprécie qu'à travers des indicateurs, puisqu'elle est liée à l'activité. Une minorité de 16 % des répondants pense qu'elle obéit à une analyse qualitative et critériée parce qu'elle demeure combinatoire et dynamique. Également 8 % des enquêtés reconnaissent qu'elle nécessite la participation active de l'apprenant ou de l'évalué de par son caractère métacognitif. Uniquement 28 % des participants savent que l'évaluation d'une compétence se réalise à travers une variété de méthodes tout simplement parce qu'elle est singulière. Puisqu'elle est constructive et évolutive, seulement 24 % des sujets enquêtés pensent que son évaluation suit une échelle de complexité croissante. Et, enfin, puisqu'elle est individuelle et collective, un quota de 36 % des répondants est d'accord qu'elle ne peut

s'apprécier qu'au biais des situations d'apprentissage et d'évaluation ayant trait à une situation bien précise de la vie courante.

En somme, l'influence des caractéristiques du concept de compétence sur son évaluation, d'après Legendre (2007), est maîtrisée en moyenne par 40 % des répondants au maximum, une proportion qui reste en dessous de la moyenne **renforçant la position de HR1**.

Analyse structurale des représentations sociales de l'APC au regard de l'échelle de fréquences des pratiques docimologiques

Cette analyse permet juste d'induire les principes pédagogiques correspondant aux pratiques docimologiques déclarées en vue d'en savoir plus.

Tableau 6.8

Distribution de l'item 63.1, du questionnaire relatif au classement par ordre d'importance des répondants vis-à-vis des cinq énoncés des items correspondant aux pratiques docimologiques dont ils pratiquent « toujours » et classés de la plus importante à la moins importante

N° de l'item	Apparition et rang en valeur cardinale de l'activité (i)	n _i	Fréquence (%)	Rang Moyen (RM)
39	4 ; 1 ; 1 ; 3 ; 1 ; 1 ; 3 ; 4 ; 3 ; 3 ; 5 ; 1 ; 4 ; 3 ; 1	15	60,00	2,53
40	5 ; 2 ; 4 ; 4 ; 1	5	20,00	3,20
41	4 ; 1 ; 5	3	12,00	3,33
42	4 ; 4 ; 2	3	12,00	2,66
43	2 ; 3	2	8,00	2,50
44	1 ; 2 ; 2 ; 2 ; 5	5	20,00	2,40
45	2 ; 5 ; 2 ; 1 ; 3 ; 5	6	24,00	3,00
46	3 ; 5 ; 2	3	12,00	3,33
47				
48	5 ; 4 ; 4 ; 3 ; 1	5	20,00	3,40
49	1 ; 4 ; 3	3	12,00	2,66
50	3	1	4,00	3,00
51	4 ; 1 ; 2	3	12,00	2,33
52	5 ; 3	2	8,00	4,00
53	2 ; 4 ; 5 ; 2 ; 4 ; 3 ; 3 ; 5	8	32,00	3,50
54	2 ; 2 ; 3 ; 5 ; 3 ; 2 ; 4	7	28,00	3,00
55	5 ; 3 ; 3 ; 5 ; 2 ; 4 ; 2 ; 5 ; 1 ; 4 ; 2 ; 4	12	48,00	3,33
56	3 ; 2 ; 1 ; 5	4	16,00	2,75
57	1 ; 1 ; 1 ; 1 ; 2 ; 3 ; 1 ; 1	8	32,00	1,37
58				
59	3 ; 2	2	8,00	2,50
60	4	1	4,00	4,00
61	4 ; 2 ; 5 ; 1 ; 3	5	20,00	3,00
62				
63				

Source : présente étude

Pour cette étude, l'hypothèse de centralité de Verges (1992) contraint de ne retenir que les items sélectionnés au moins trois fois. Ainsi, les items 43, 47, 50, 52, 58, 59, 60, 62 et 63 sont écartés de l'analyse.

Les 17 items retenus sous l'hypothèse de verges (1992) ont un rang moyen équivalent au 2,69^e et leur fréquence moyenne 22,35 %. Un résultat qui traduit que chacun des dix-sept items retenus a été sélectionné en moyenne par 5,58 (6 environ) enseignants du secondaire en SES et que ceux-ci les ont classés en moyenne au 2,69^e rang sur 5. Ces deux valeurs moyennes aident à découper le contenu en quatre zones. La zone centrale inclut les items retenus par plus de six répondants et qui sont classés entre le 1^{er} et le 2,69^e rang. Les items de contraste sont ceux retenus par moins de six répondants et qui ont obtenu un rang entre 1^{er} et 2,69^e. La première périphérie intègre les items retenus par plus de six répondants, mais qui ont obtenu un rang entre 2,69^e et 5^e. Pour ce qui est de la deuxième périphérie, elle intègre les items retenus par moins de six répondants et dont les rangs sont compris entre le 2,69^e et le 5^e.

À partir de ces données, le tableau 6.9 établit en quatre zones la structuration hiérarchique du contenu de la représentation de l'APC vis-à-vis de l'échelle de fréquence des cinq énoncés des items relatifs aux pratiques docimologiques dont ils pratiquent toujours, allant du plus important au moins important.

Tableau 6.9

Noyau central de l'APC, au regard des items relatifs aux pratiques docimologiques dont les répondants pratiquent « toujours » et classés du plus important au moins important

		RANG MOYEN (RM)				
		≥ 2,69		< 2,69		
FRÉQUENCE (%)		F (%)	RM	1 ^{ère} zone périphérique	F (%)	RM
		Noyau central				
≥ 6	Item 54 : sur mes épreuves, j'attends que l'apprenant reproduise exactement la démarche de résolution enseignée en classe pour voir s'il me suit vraiment	48,00	3,33	Item 39 : quand j'évalue dans l'APC, je me focalise sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage	60,00	2,53
	Item 53 : pour inciter mes apprenants à plus d'ardeur au travail, j'utilise des appréciations comme « faible », « paresseux », « nul » sur les copies corrigées et que je remets solennellement.	28,00	3,00	Item 57 : pendant cette correction collective, je me focalise sur le contenu de l'épreuve pour que mes apprenants comprennent une fois pour toutes, ce que j'attendais d'eux	32,00	1,37
	Item 55 : J'évalue exactement sur ce que j'ai fait en classe pour éviter toute confusion	24,00	3,00			
	Item 45 : Je mets une grille de correction sur mes épreuves, spécifiant de manière détaillée comment les points seront accordés en cas de réussite partielle ou totale d'un critère	32,00	3,50			
	Zone d'éléments contrastés	F (%)	RM	2^e zone périphérique	F (%)	RM
< 6	Item 48 : avant d'administrer une épreuve, j'exerce mes apprenants à la manipulation des connaissances apprises au cours pour qu'ils s'approprient davantage de savoir-faire	20,00	3,40	Item 44 : je mets une grille de correction sur mes épreuves, spécifiant de manière détaillée comment les points seront accordés en cas de réussite partielle ou totale d'un critère	20,00	2,40
	Item 40 : je corrige les cahiers et les points qui en résultent sont enregistrés dans le bulletin	20,00	3,20	Item 42 : sur mes épreuves, les situations-problèmes relèvent des problèmes réels de la société	12,00	2,66
	Item 61 : au niveau du bulletin, les notes de mes apprenants sont accompagnées de mon appréciation individuelle positive, même si cette note est faible	20,00	3,00	Item 49 : j'évite de faire lire mon épreuve à un collègue avant de la passer, éloignant ainsi sa fuite	12,00	2,66
	Item 56 : je corrige les copies après la correction collective avec mes apprenants en vue de modérer mon degré de rigueur	16,00	2,75	Item 51 : sur mon épreuve, chaque exercice prévoit un barème de notation ainsi que des indications pour l'interprétation des résultats	12,00	2,33
	Item 41 : mes épreuves visent à identifier ce que les apprenants n'auraient pas compris en apprentissage	12,00	3,33			
	Item 46 : j'élabore mon corrigé après avoir administré l'épreuve et jeté un coup d'œil sur les copies en vue d'ajuster ma correction vis-à-vis des questions qui ont le plus dérangé les évalués	12,00	3,33			

Source : présente étude

Pour pouvoir interpréter le contenu des items traduisant les activités qui sont toujours pratiquées, il convient d'induire les principes pédagogiques correspondant à ces items, puisque théoriquement, on ne peut mettre en pratique que ce qu'on sait. La codification de ces items est la suivante : item 39 (évaluation des ressources) ; item 57 (zéro transfert lors des corrections collectives) ; item 44 (évaluation visant l'intégration des acquis) ; item 42 (évaluation contextualisée) ; item 49 (scrutation externe des épreuves) ; item 51 (évaluation critériée) ; item 54 (zéro transfert dans les épreuves) ; item 53 (personnalisation du jugement dans la correction) ; item 55 (reproduction des savoirs) ; item 45 (informations nécessaires pour mieux traiter l'épreuve) ; item 48 (intégration des acquis) ; item 40 (évaluation basée sur la pluralité des ressources) ; item 61 (valorisation des acquis) ; item 56 (évaluation non critériée) ; item 41 (épreuves visant l'apprentissage) et item 46 (évaluation non critériée).

Dans le noyau central, sont repérées les pratiques docimologiques s'inscrivant uniquement dans la perspective de la PPO. Il s'agit prioritairement du non-transfert des connaissances dans les épreuves, le jugement centré sur l'évalué et non sur ses manquements / faiblesses et la reproduction des savoirs.

La zone de contraste, quant à elle, intègre les pratiques docimologiques s'inscrivant majoritairement dans la perspective de l'APC. Il s'agit, entre autres de l'intégration des acquis, de l'évaluation basé sur la pluralité des ressources, de la valorisation des acquis et de l'évaluation au service de l'apprentissage. Cependant, l'évaluation non critériée s'y trouve.

La première périphérie est constituée des pratiques évoquées en moyenne par 46 % des répondants caractérisant l'évaluation dans la perspective de la PPO, parmi lesquelles, l'évaluation des savoir-faire isolés et le non-transfert des savoirs lors des corrections collectives. La deuxième zone périphérique intègre les pratiques évoquées en moyenne par 17 % des répondants et s'inscrivent dans la perspective de l'APC, entre autres l'évaluation visant l'intégration, la contextualisation des situations-problèmes et l'évaluation critériée.

Tableau 6.10

Distribution de l'item 63.2, du questionnaire relatif au classement par ordre croissant d'importance des répondants vis-à-vis des cinq énoncés des items correspondant aux pratiques docimologiques dont ils ne pratiquent « jamais »

N° de l'item	Apparition et rang en valeur cardinale de l'activité (i)	n _i	Fréquence (%)	Rang Moyen (RM)
39				
40	3 ; 2 ; 1 ; 5	4	16,00	2,75
41	5 ; 5	2	8,00	5,00
42				
43	2 ; 4 ; 5 ; 4 ; 4 ; 4	6	24,00	3,83
44	2 ; 4 ; 3 ; 3 ; 4 ; 3 ; 3 ; 3 ; 5 ; 1	10	40,00	2,90
45	4 ; 4	2	8,00	4,00
46	3 ; 1 ; 4 ; 4 ; 5	5	20,00	3,40
47	1 ; 1 ; 1 ; 4 ; 4 ; 4	6	24,00	2,50
48				
49	5 ; 3 ; 5	3	12,00	4,33
50				
51	2	1	4,00	2,00
52	3 ; 5 ; 2 ; 3 ; 2 ; 3	6	24,00	3,00
53	4	1	4,00	4,00
54	3 ; 2 ; 4 ; 3 ; 4	5	20,00	3,20
55				
56	2 ; 1 ; 2 ; 2 ; 4 ; 2 ; 3	7	28,00	2,28
57	1	1	4,00	1,00
58	5 ; 2 ; 2 ; 2 ; 5 ; 2 ; 3 ; 2 ; 1 ; 2 ; 3	11	44,00	2,63
59	2	1	4,00	2,00
60	1 ; 1 ; 3 ; 1 ; 2 ; 1 ; 2 ; 1 ; 5 ; 1	10	40,00	1,80
61	1 ; 4	2	8,00	2,50
62	1 ; 3 ; 1 ; 3 ; 1	5	20,00	1,80
63				

Source : présente étude

Au regard de la même hypothèse de Verges (1992) soulignée plus haut, les items 39, 41, 42, 45, 48, 50, 51, 53, 55, 57, 59, 61 et 63 sont écartés de l'analyse de contenu des cinq items choisis par les répondants, items correspondant aux pratiques docimologiques dont ces derniers ne réalisent jamais en les classant de la non-nécessaire à la moins nécessaire.

Ainsi, le rang moyen des douze items retenus dans cette hypothèse est de 2,86 et leur fréquence moyenne de 26 %. Un résultat qui traduit que chacun d'eux a été sélectionné en moyenne par 6,5 (que l'étude préfère arrondir à 6 pour rester au même niveau des items qu'ils réalisent toujours) enquêtés et qui, par ailleurs, l'ont classé en moyenne au 2,86^e rang sur 5. Ces valeurs moyennes contribuent à délimiter le noyau central en quatre zones. La zone centrale intégrant les items retenus par plus de six enquêtés qui les ont classés entre les 1^{er} et 3,41^e rangs. La zone de contraste est constituée des items retenus par moins de six enquêtés et qui ont reçu un rang entre le 1^{er} et le 2,86^e. La première zone périphérique intègre les items retenus par plus six enquêtés, mais qui ont obtenu un rang compris entre le 2,86^e et le 5^e. La deuxième zone périphérique, quant à elle, inclut les items retenus par moins de six enquêtés et dont les rangs sont compris entre le 2,86^e et le 5^e.

À partir des valeurs moyennes susmentionnées, le tableau suivant ressort les quatre zones de la structuration hiérarchique du contenu de la représentation de l'APC vis-à-vis de l'échelle de fréquence des cinq items relatifs aux pratiques docimologiques dont ils ne pratiquent jamais, allant du non-nécessaire à la moins nécessaire.

Tableau 6.11

Noyau central de l'APC, au regard des items relatifs aux pratiques docimologiques dont les répondants ne pratiquent « jamais » et classés du moins au plus important

		RANG MOYEN (RM)				
		≥ 2,86		< 2,86		
FRÉQUENCE (%)	Noyau central	F (%)	RM	1 ^{re} zone périphérique	F (%)	RM
	≥ 6	Item 44 : je mets une grille de correction sur mes épreuves, spécifiant de manière détaillée comment les points seront accordés en cas de réussite partielle ou totale d'un critère	10,00	2,90	Item 58 : Je corrige au fur et à mesure un exercice, voire une question complexe, pour toutes les copies avant d'attaquer un (ou une) autre pour toutes les copies également	44,00	2,63
Item 43 : pour évaluer l'objectif terminal d'une séquence, je précise d'abord les critères minimaux, et ensuite les critères de perfectionnement qui me permettront de construire une situation d'évaluation		6,00	3,83	Item 60 : après la correction des copies, je calcule l'indice de difficulté ou de facilité, et même l'indice de discrimination des questions de mon épreuve, en vue de l'ajuster pour la banque.	40,00	1,80
Item 52 : sur mes épreuves, sur 25 % du total des points, l'apprenant doit trouver lui-même la démarche de résolution du problème posé		6,00	3,00	Item 56 : je corrige les copies après la correction collective avec mes apprenants en vue de modérer mon degré de rigueur	28,00	2,28
				Item 47 : grâce à un corrigé type que je leur fournis il m'arrive de faire corriger une évaluation entrant dans le bulletin par les élèves eux-mêmes, et bien sûr, sans qu'ils totalisent les points	24,00	2,50
< 6	Zone des éléments contrastés	F (%)	RM	2 ^e zone périphérique	F (%)	RM
	Item 46 : j'élabore mon corrigé après avoir administré l'épreuve et jeté un coup d'œil sur les copies en vue d'ajuster ma correction vis-à-vis des questions qui ont le plus dérangé les évalués	20,00	3,40	Item 40 : je corrige les cahiers et les points qui en résultent sont enregistrés dans le bulletin	16,00	2,75
	Item 54 : sur mes épreuves, j'attends que l'apprenant reproduise exactement la démarche de résolution enseignée en classe pour voir s'il me suit vraiment	20,00	4,20	Item 62 : il m'est arrivé d'intervenir comme deuxième correcteur d'une copie déjà corrigée par un collègue lors d'un examen de l'OBC et/ou même de mon établissement	20,00	1,80
	Item 49 : j'évite de faire lire mon épreuve à un collègue avant de la passer, éloignant ainsi sa fuite	12,00	4,33			

Source : présente étude

Les principes pédagogiques correspondant à ces items sont codifiés ainsi qu'il suit : items 44, 43 et 52 (évaluation critériée) ; item 46 (évaluation non critériée) ; item 54 (évaluation qui ne vise pas le transfert des compétences) ; item 49 (non-scrutation externe) ; item 58 (correction analytique) ; item 60 (scrutation interne) ; item 56 (évaluation non-critériée) ; item

47 (évaluation visant l'apprentissage) ; item 40 (évaluation basée sur une pluralité de ressources) et item 62 (réduction des erreurs de jugements).

En rappel, le noyau central révèle les pratiques docimologiques dont les répondants ne pratiquent jamais. Il s'agit principalement de la correction analytique, l'analyse statistique des items, l'évaluation visant l'apprentissage. La zone de contraste intègre des pratiques docimologiques visant la réduction au plus petit degré des erreurs à travers une pluralité de ressources. Bien que s'inscrivant à l'APC, toutes ces pratiques sont malheureusement rejetées.

La première périphérie inclut des pratiques docimologiques liées à l'évaluation critériée se référant à l'APC, mais malheureusement rejetées. Et la deuxième inclut celles liées à la PPO ; il s'agit prioritairement de l'évaluation non critériée et le non-transfert des compétences pendant la remédiation. Fort heureusement, ce sont des pratiques qui ne sont jamais mises en exécution.

6.1.1.3. Synthèse du contenu du noyau central des représentations sociales de l'APC, des pratiques déclarées du questionnaire

Pour ce qui est des principes pédagogiques, sont relevés majoritairement les composantes ou éléments centraux relatifs à la PPO. Par exemple, le non-transfert des savoirs dans les épreuves, l'apprentissage décontextualisé dans les applications, l'enseignant qui reste au centre de l'apprentissage, l'accent qui est mis sur l'évaluation sanction et, par ailleurs, un rejet de l'évaluation critériée. Les éléments contrastés, tels que l'apprentissage significatif, l'évaluation formative, l'intégration des acquis, les réussites abusives, et l'évaluation critériée laissent penser qu'on est de plein fouet dans l'APC. Cependant, la mobilisation des savoirs est rejetée et la confusion entre compétence et objectif persiste. Sont également notées dans la première périphérie : l'intégration, la confusion entre objectif et compétence, la note comme outil objectif d'évaluation, l'évaluation à la fois quantitative, qualitative et critériée. Ces éléments de la première périphérie renvoient massivement aux principes pédagogiques de l'APC qui sont avec regret rejetés, des principes qui s'inscrivent dans la PPO. La deuxième périphérie, quant à elle, regroupe d'abord l'évaluation diagnostique, l'évaluation critériée, le développement des compétences, la résolution des situations-problèmes, la mobilisation des savoirs. Cependant, elle rejette minoritairement la validité de structure et la confusion entre objectif et compétence. Le contenu de la deuxième périphérie renvoie majoritairement aux principes pédagogiques de l'APC.

En ce qui concerne les pratiques docimologiques, la zone centrale inclut les pratiques docimologiques dont les enseignants en SES du secondaire observent toujours, entre autres

aucun transfert dans l'évaluation, la personnification du jugement dans la correction et les épreuves sollicitant la reproduction des savoirs. Cependant, la grille critériée est toujours associée à l'épreuve (ce qui n'est pas effectivement le cas au regard des pratiques observées, cf. 6.3.3). Pourtant, l'évaluation critériée n'est jamais pratiquée. Ces pratiques docimologiques renvoient massivement à la PPO. La zone de contraste intègre les pratiques docimologiques dont ces enseignants intègrent toujours, se traduisant par les principes suivants : l'intégration des acquis, l'utilisation d'une pluralité de ressources dans l'évaluation, la valorisation des acquis dans la correction, l'évaluation non critériée, les épreuves visant l'apprentissage. Cependant, et toujours dans la zone de contraste, ils déclarent ne jamais élaborer leurs corrigés après les corrections collectives avec les apprenants. Ces pratiques docimologiques de la zone de contraste renvoient directement aux principes de l'APC. La première périphérie insère les principes pédagogiques dérivés des pratiques docimologiques dont ces derniers intègrent toujours dans leur processus d'évaluation, entre autres, l'évaluation des ressources et le non-transfert des acquis dans les épreuves. Cependant, ils déclarent ne jamais pratiquer la correction analytique, la scrutation interne des épreuves et l'évaluation visant l'apprentissage. Le contenu de la première périphérie renvoie l'analyse aux pratiques docimologiques selon la PPO. Quant à la deuxième zone périphérique, les pratiques docimologiques dont les enquêtés déclarent toujours réalisées sont, entre autres l'évaluation visant l'apprentissage, l'évaluation critériée et la scrutation externe des épreuves. L'évaluation à travers une pluralité de ressources et la réduction des erreurs de correction par le processus de contre-correction ne sont jamais pratiquées. Le contenu de la deuxième zone périphérique réfère l'analyse aux pratiques docimologiques selon la PPO.

En récapitulant le contenu des représentations sociales de l'APC en termes de principes pédagogiques, les éléments centraux et ceux de la première zone périphérique relèvent majoritairement des principes pédagogiques de la PPO, tandis que les composantes de contraste et celles de la deuxième zone périphérique relèvent des principes fondamentaux de l'APC. Quant aux principes pédagogiques dérivés des pratiques docimologiques, les éléments centraux, ceux des première et deuxième zones périphériques dépendent massivement des principes de la PPO, tandis que seuls les éléments de contraste relèvent de la perspective de l'APC. Ainsi, ces éléments centraux des principes pédagogiques relèvent particulièrement des principes de la PPO et leurs éléments de contraste s'inscrivent dans la vision de l'APC.

Dans cette analyse, les adverbes majoritairement ou massivement sont manipulés, pour signifier que certains éléments, bien qu'inclus dans l'une ou l'autre de ces zones, s'inscrivent minoritairement dans l'une (PPO) ou dans l'autre approche (APC).

D'où cette présentation des résultats relatifs à la première hypothèse (HR1) sous réserve des résultats des entretiens (cf. 6.2.5) et de ceux des pratiques observées (cf. 6.3.4).

Résultats de la première hypothèse de l'étude au regard du contenu du noyau central des pratiques déclarées du questionnaire, sous réserve de ceux des entretiens et des pratiques observées des corpus textuels

La première hypothèse stipule que les composantes ou éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES ne relèvent pas des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC.

Ce qui est su est que d'une part, la zone centrale intègre les principes les plus stables de toute représentation ; la zone de contraste et les deux zones périphériques intègrent les principes permettant aux représentations de s'adapter et, d'autre part, que l'APC s'inscrit dans la continuité de la PPO, insérant par conséquent tous ses principes. Au regard de la synthèse du noyau central, les principes ou composantes caractéristiques spécifiques à l'APC que sont l'intégration, le transfert des connaissances dans les évaluations, la contextualisation, l'évaluation critériée et la place de l'apprenant au centre des apprentissages, se retrouvent parsemés, beaucoup plus au niveau de la zone de contraste, et sont presque absents dans les deux zones périphériques et d'autres totalement rejetés. Ainsi, les principes pédagogiques les plus stables des représentations sociales de l'APC restent à la base, ceux de la zone centrale qui dépendent majoritairement de la PPO. Autrement dit, les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez ces enseignants ne relèvent pas des principes, normes et valeurs pédagogiques de base de l'APC qui restent, entre autres l'intégration, le transfert des connaissances, la contextualisation des situations d'apprentissage et d'évaluation, et l'évaluation beaucoup plus formative et critériée, car l'APC se centre au paradigme d'apprentissage.

Toutefois, ces résultats s'appuient sur les principes pédagogiques et pratiques docimologiques (dont l'objectif d'analyse de leur noyau était d'induire les principes correspondants, en vue d'enrichir le contenu du noyau central) déclarés du questionnaire par les enquêtés et non ceux observés. Il importe donc, d'y revenir et de poursuivre une réflexion rétrospective avec les résultats issus de l'analyse du guide d'entretien et ceux des épreuves physiques proposées et des copies d'apprenants déjà corrigées par ces enseignants-formateurs, dans l'optique d'en faire une confrontation ou d'établir un quelconque lien.

Cependant, au regard de l'analyse des principes et pratiques déclarés issus du questionnaire, la première hypothèse de l'étude **(HR1) est validée.**

6.1.2. Analyse descriptive

Il s'agit de l'analyse descriptive des variables sociodémographiques au logiciel MS EXCEL couplée au test ANOVA en vue de comparer les scores moyens des pratiques docimologiques en fonction de chaque variable.

Variable âge

Le tableau 6.12 présente la distribution de l'échantillon en fonction de l'âge des participants.

Tableau 6.12

Répartition des participants par âge

		Age			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moins de 25ans	2	8,0	8,0	8,0
	26-35ans	5	20,0	20,0	28,0
	36-50ans	14	56,0	56,0	84,0
	51-60ans	4	16,0	16,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Source : présente étude

La figure ci-dessous révèle l'histogramme de la variable ayant la fréquence la plus élevée. Autrement dit, la classe modale de la variable âge.

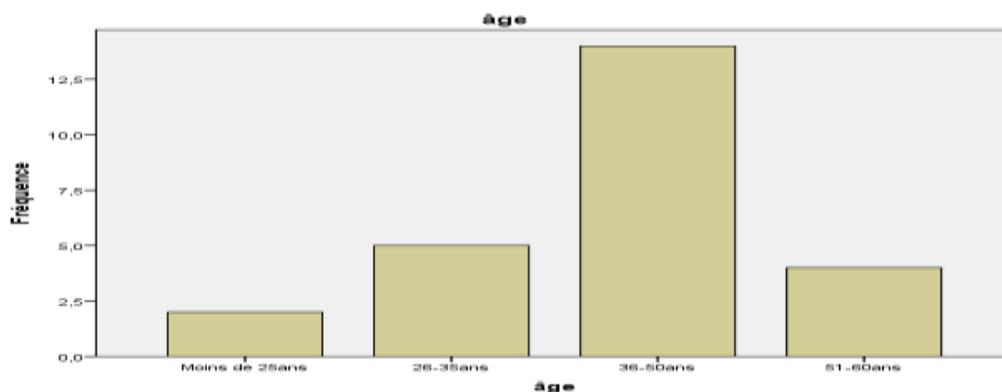


Figure 6.1 *Histogramme sur la variable âge*

Le tableau et la figure qui précèdent représentent tous la distribution des participants par âge. Ils laissent observer que l'échantillon est constitué majoritairement (soit 72 %) de participants disposant d'une certaine maturité biologique et, conséquemment, d'une maîtrise

de l'évolution socioculturelle de la société. Une minorité de participants (soit 28 %), dans laquelle 8 % d'entre eux sont à fleur de l'âge et, par ricochet, les caractéristiques sur le plan socioculturel sont visiblement moins denses. Il est également noté que cet échantillon est représentatif par rapport à l'âge requis d'entrée-sortie des Écoles normales supérieures d'enseignement technique (ENSET) au Cameroun et, à l'âge de départ à la retraite (60 ans). Aussi l'effectif des participants, vis-à-vis des tranches d'âges ci-dessus, évolue graduellement et atteint son sommet à une certaine tranche d'âge (36-50), puis décroît. Cela s'explique par la densité des pratiques de classe en SES (les travaux dirigés, l'actualisation des cours, la correction des copies et bien d'autres exigences qui deviennent de plus en plus lourdes avec le poids de l'âge).

Néanmoins, ces observations ne permettent pas de conclure directement que la variable âge à un effet sur la pratique de la docimologie en SES chez ces formateurs du secondaire. Ainsi, le test d'ANOVA contribue à vérifier, tout simplement, si ces différences sont significativement différentes.

Tableau 6.13

Comparaisons des scores moyens de la pratique de docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire par groupe d'âges

ANOVA					
MoyVD					
	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	22,962	3	7,654	9,969	,000
Intragroupes	16,124	21	,768		
Total	39,086	24			

Source : présente étude

L'observation des résultats du tableau qui précède traduit que l'âge produit un effet significatif sur la pratique docimologique en sciences économiques et sociales : $F = 9,969$; $p = .000$. La différence de moyenne observée au niveau de l'âge relativement à la pratique de la docimologie est statistiquement significative. En l'occurrence, les participants ayant un âge plus élevé pratiquent mieux la docimologie selon l'APC en SES que ceux qui en ont moins.

Ancienneté dans l'enseignement

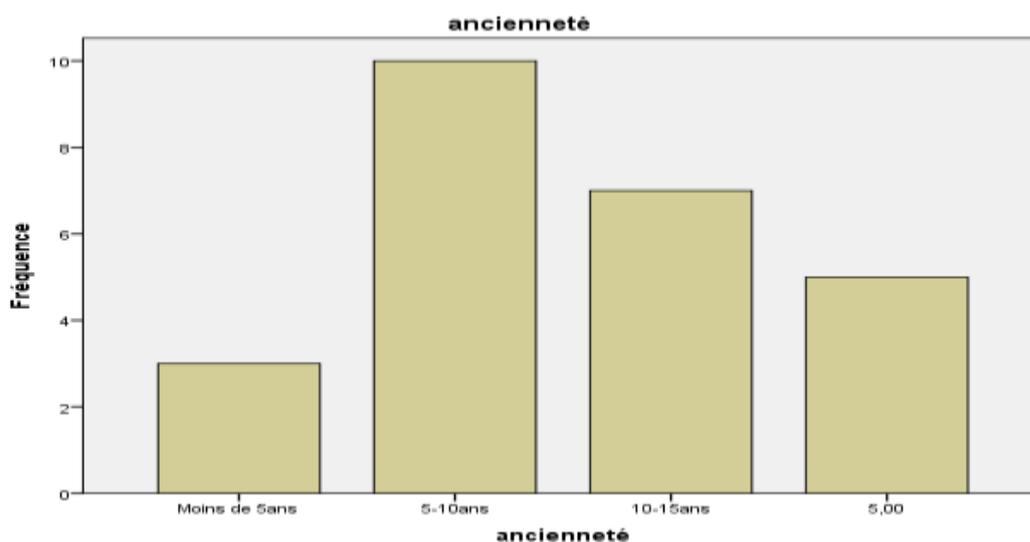
Le tableau 6.14 récapitule la distribution de l'échantillon en fonction de l'ancienneté des participants dans l'enseignement des SES.

Tableau 6.14*Répartition des participants en fonction de leur ancienneté au travail*

		Ancienneté			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moins de 5ans	3	12,0	12,0	12,0
	5-10ans	10	40,0	40,0	52,0
	10-15ans	7	28,0	28,0	80,0
	15 et plus	5	20,0	20,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Source : présente étude

La figure suivante représente l'histogramme de la variable ancienneté au travail. Elle permet d'observer la densité par classe d'âges des répondants.

**Figure 6.2** *Histogramme sur la variable ancienneté*

Le tableau et la figure qui précèdent mettent en évidence la distribution des participants en fonction de leur ancienneté au travail. Son observation relève que l'échantillon est constitué majoritairement, de 68 % des participants supposés disposer d'une ancienneté plus ou moins considérable (05-15 ans) des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en SES par rapport à l'expérience jusqu'à date. Dans ce pourcentage, 28 % (tranche 10-15) sont supposés disposer solidement les informations vis-à-vis de l'objet d'étude qu'est l'APC, car son introduction les trouve déjà sur le terrain. 20 % (15 ans et plus d'expérience) d'entre-eux sont supposés disposer une expérience pédagogique avérée sur l'évolution des pratiques pédagogiques. Une minorité de participants (soit 12 %) ayant en moyenne deux ans d'expérien-

ce peut se réclamer avoir une expérience moins solide dans les pratiques docimologiques selon l'APC, sauf qu'ils sont supposés avoir été formés initialement dans ce modèle pédagogique, couplée en plus à deux ans en moyenne de séminaires pratiques de pédagogie sur le terrain. Ainsi, leur maîtrise de l'APC ne saurait être sous-estimée d'avance.

Cependant, ces observations sur l'ancienneté au travail ne permettent non plus de conclure que celle-ci à un effet sur la pratique de la docimologie en SES chez ces formateurs du secondaire. Afin de vérifier si ces différences sont significativement différentes, l'étude procède au test d'ANOVA dont les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 6.15

Comparaisons des scores moyens de la pratique de docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire en fonction de l'ancienneté

ANOVA					
MoyVD					
	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	35,855	3	11,952	77,672	,000
Intragroupes	3,231	21	,154		
Total	39,086	24			

Source : présente étude

L'observation des résultats du tableau qui précède, traduit que l'ancienneté produit un effet significatif sur la pratique docimologique en sciences économiques et sociales : $F = 77,672$; $p = .000$. La différence de moyenne observée au niveau de l'ancienneté relativement à la pratique de la docimologie est statistiquement significative. En l'occurrence, les participants ayant une ancienneté plus élevée pratiquent mieux la docimologie selon l'APC en SES que ceux qui en ont moins.

Variable sexe

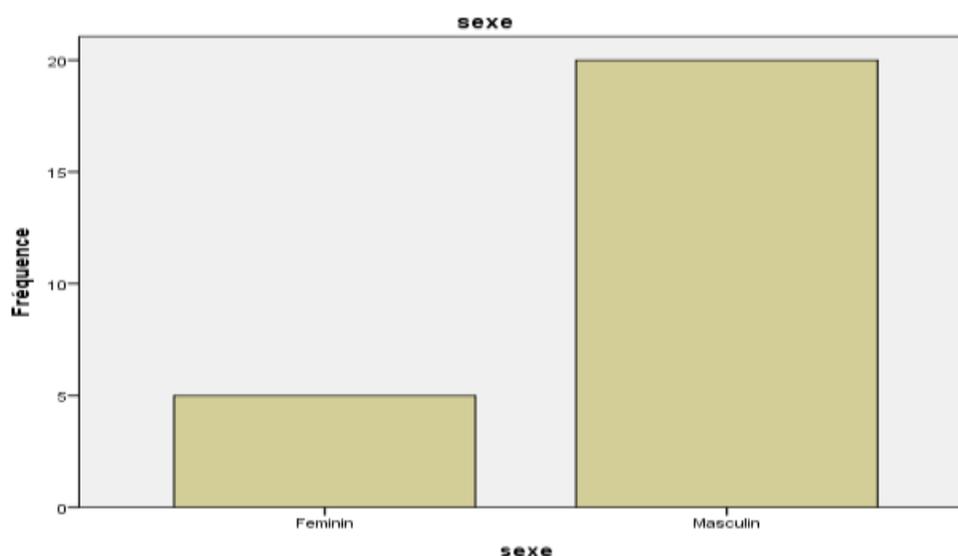
Le tableau qui suit, récapitule la répartition de l'échantillon en fonction du sexe des participants.

Tableau 6.16*Répartition des participants en fonction de leur sexe*

		Sexe			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Féminin	5	20,0	20,0	20,0
	Masculin	20	80,0	80,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Source : présente étude

La figure ci-dessous présente l'histogramme de la variable sexe ayant la fréquence la plus haute.

**Figure 6.3** *Histogramme sur la variable sexe*

Le tableau et l'histogramme qui précèdent répartissent les participants en fonction de leur sexe et permettent d'observer que vingt hommes (soit 80,0 %) ont participé à l'étude contre cinq femmes (soit 20 %). Ce qui fait un total net de vingt-cinq participants. Ces données laissent également observer que les participants à l'étude sont majoritairement des hommes par rapport aux femmes. Sans pour autant sous-estimer les capacités pédagogiques des enseignants de sexe féminin, cette distribution de l'échantillon peut s'expliquer à travers certaines exigences de la pratique des SES vis-à-vis de certaines responsabilités socioculturelles.

Cependant, ces observations liées à la variable sexe ne permettent pas de conclure que celle-ci produit un effet significatif sur la pratique de la docimologie en SES chez ces forma-

teurs. Pour vérifier si ces différences sont significativement différentes, le tableau qui suit présente les résultats du test d'ANOVA.

Tableau 6.17

Comparaison des scores moyens de la pratique de docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire en fonction du sexe

ANOVA					
MoyVD					
	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	14,758	1	14,758	13,953	,001
Intragroupes	24,327	23	1,058		
Total	39,086	24			

Source : présente étude

Les résultats du tableau qui précède démontrent à suffisance que le sexe a un effet sur les pratiques docimologiques selon l'APC des formateurs du secondaire en SES : $F = 13.953$; $p = .001$. La différence de moyenne observée au niveau du sexe relativement à la pratique de la docimologie est statistiquement significative. En l'occurrence, les participants de sexe masculin pratiquent plus la docimologie selon l'APC en SES que ceux de sexe opposé.

Variable grade

Le tableau ci-dessous présente la répartition de l'échantillon en fonction du grade professionnel des participants.

Tableau 6.18

Répartition des participants en fonction de leur grade

Grade					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	IET	3	12,0	12,0	12,0
	PLET	6	24,0	24,0	36,0
	Aucun des deux	16	64,0	64,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Source : présente étude

La figure 6.4 présente l'histogramme de la variable ayant la plus grande fréquence, celle du grade.

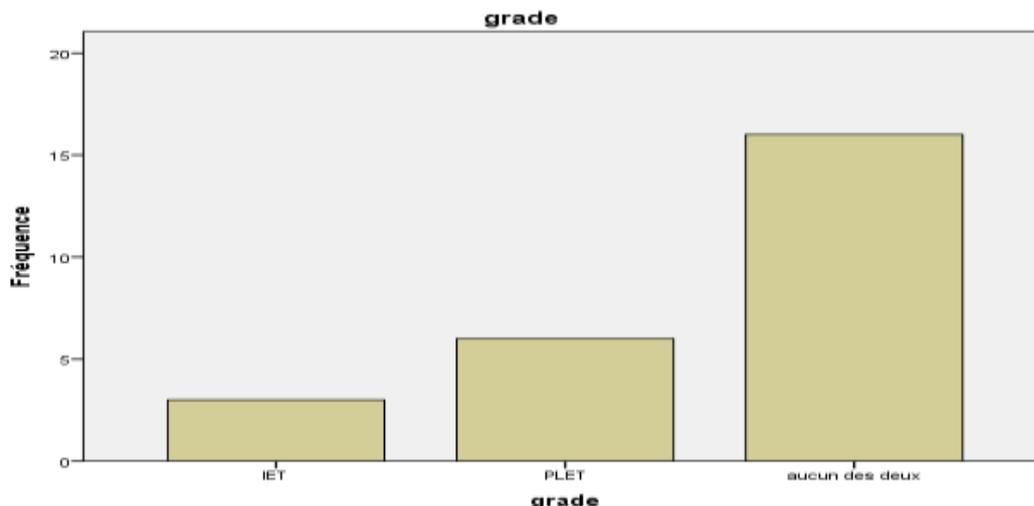


Figure 6.4 *Histogramme sur la variable grade*

Le tableau et la figure ci-dessus répartissent les participants en fonction de leur grade. Ils laissent observer que 36 % des enquêtés ont reçu une formation professionnelle initiale, parmi lesquels 12 % l'ont reçu dans les Écoles normales d'instituteurs (ENIET) et 24 % dans les Écoles normales supérieures d'enseignement technique (ENSET). Ainsi, l'échantillon est composée majoritairement de seize participants (64 %) n'ayant pas reçu une formation pédagogique initiale. Cela ne traduit en rien que ces derniers ne disposent pas de compétences appropriées à la pratique des SES au secondaire, compte tenu d'un certain nombre de paramètres. D'abord leur niveau académique et leur expérience professionnelle couplés à autant de séminaires d'animation pédagogique sur le terrain. En plus, un enseignant sorti de l'ENIET ne peut enseigner les SES avec aisance que s'il dispose d'une licence et même ceux sortis de l'ENSET devraient disposer particulièrement d'une licence en sciences économiques. Or, ce n'est pas souvent le cas, ils s'y forment en tronc commun avec les gestionnaires et sortent comme des professeurs des sciences et techniques économiques et de gestion (PSTEG). De plus, la didactique de la discipline SES n'y est pas officiellement enseignée. En réalité, ces enseignants sont habiletés, dès la sortie, à enseigner avec aisance les autres disciplines connexes comme l'économie générale, l'économie d'entreprise, l'informatique et les mathématiques appliquées à l'économie. Certes, la formation initiale est un avantage comparatif sur le plan pédagogique, mais pour ce qui est de la discipline SES, il est question d'une réadaptation des pratiques vis-à-vis des exigences de cette discipline interdisciplinaire et, de l'approche pédagogique recommandée dont ces derniers ne se sont pas forcément appropriés pendant leur formation initiale.

Néanmoins, ces observations sur le grade traduisant le niveau de formation pédagogique de base ne permettent non plus de conclure d'avance que le grade professionnel à un effet significatif sur la pratique de la docimologie selon l'APC en SES chez les ces enquêtés. Ainsi, vérifier si ces différences sont significatives revient à procéder au test d'ANOVA dont les résultats obtenus sont récapitulés dans le tableau 6.19.

Tableau 6.19

Comparaison des scores moyens de la pratique de la docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire en fonction du grade

ANOVA					
MoyVD					
	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	25,010	2	12,505	19,546	,000
Intragroupes	14,075	22	,640		
Total	39,086	24			

Source : présente étude

Les résultats du tableau ci-dessus laissent observer que le grade a effectivement un effet sur les pratiques docimologiques selon l'APC des enseignants du secondaire en SES : $F = 19,546$; $p = .000$. La différence de moyenne observée au niveau du grade relativement à la pratique de la docimologie est statistiquement significative. En l'occurrence, les participants pratiquent plus la docimologie selon l'APC en sciences économiques et sociales au fur et à mesure que leur grade est élevé.

Variable diplôme

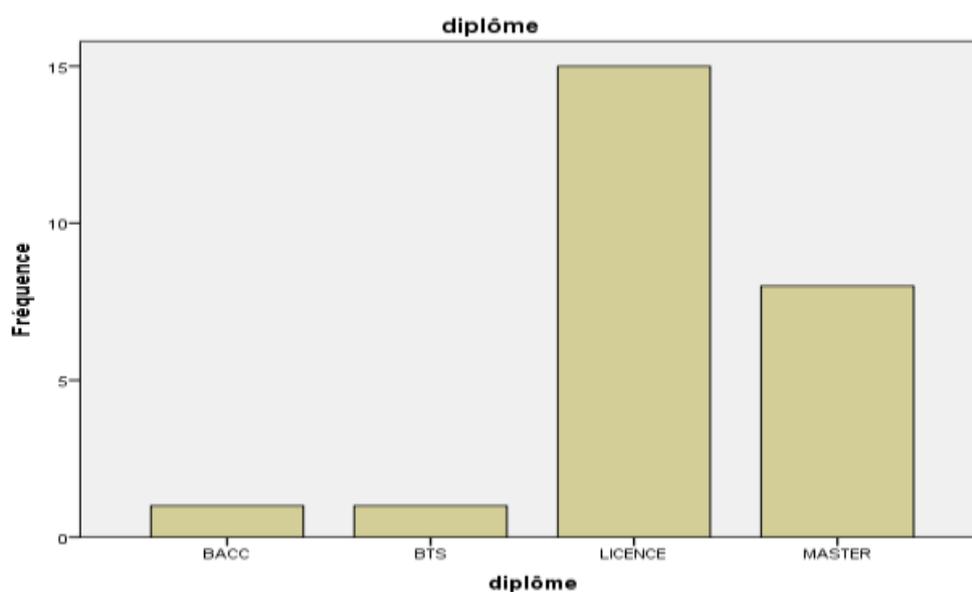
Le tableau qui suit récapitule la distribution de l'échantillon en fonction du diplôme académique le plus élevé des participants.

Tableau 6.20*Répartition des participants en fonction de leur diplôme*

Diplôme		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	BACC	1	4,0	4,0	4,0
	BTS	1	4,0	4,0	8,0
	LICENCE	15	60,0	60,0	68,0
	MASTER	8	32,0	32,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Source : présente étude

La figure suivante, présente l'histogramme de la variable diplôme ayant la fréquence la plus haute

**Figure 6.5 Histogramme sur la variable diplôme**

Le tableau et l'histogramme ci-dessus répartissent les participants en fonction de leur diplôme et permettent de noter que 60 % des participants sont titulaires d'une licence et 32 % d'un master contre 4 % des titulaires d'un BACC et 4 % titulaires d'un BTS. Ces données montrent que la plupart des participants à cette étude ont franchi au moins le premier cycle de l'enseignement supérieur. Sans pour autant sous-estimer les compétences intellectuelles d'adaptation des participants titulaires d'un baccalauréat ou d'un brevet de technicien supérieur (BTS), et bien évidemment d'autres formations parallèles qui n'ont pas été prises en compte dans l'étude, en dehors des séminaires pédagogiques. Cette distribution de l'échantillon, par

diplôme académique peut s'expliquer à travers certaines exigences sur la maîtrise du contenu des sciences économiques et sociales.

Cependant, ces observations sur le diplôme académique le plus élevé de chaque participant ne permettent pas de conclure a priori que le diplôme détenu par l'enquêté, a un effet sur sa pratique de la docimologie en sciences économiques et sociales. Recourir au test d'ANOVA contribue à vérifier si ces différences sont significatives. Les résultats à ce test sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6.21

Comparaison des scores moyens de la pratique de la docimologie en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire en fonction du diplôme académique

ANOVA					
MoyVD					
	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	30,397	3	10,132	24,488	,000
Intragroupes	8,689	21	,414		
Total	39,086	24			

Source : présente étude

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que le diplôme produit un effet sur les pratiques docimologiques selon l'APC des formateurs du secondaire en sciences économiques et sociales : $F = 24,488$; $p = .000$. La différence de moyenne observée au niveau du diplôme, relativement à la pratique de la docimologie est statistiquement significative. En occurrence, les participants pratiquent plus la docimologie selon l'APC en sciences économiques et sociales, au fur et à mesure que leur diplôme académique est élevé.

6.1.3. Analyse inférentielle

Dans cette sous-section, un accent est mis sur l'analyse de principaux facteurs, à savoir la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux, les attitudes des répondants au regard des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC. Il s'agit de ceux qui ont permis de formuler les hypothèses de recherche. À cet effet, commencer par une analyse corrélationnelle permettra d'enchaîner avec aisance à celle de la régression. Il est question de mesurer les degrés de corrélation et de régression entre les variables sociodémographiques et

les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire. Les tableaux ci-dessous en font un récapitulatif.

Tableau 6.22

Corrélation entre les variables sociodémographiques et les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire

	1	2	3	4	5	6	7	8
1-âge	1							
2-ancienneté	,542**	1						
3-sexe	,625**	,534**	1					
4-grade	,615**	,679**	,800**	1				
5-diplôme	,794**	,326	,289	,363	1			
6-MoyVD	-,511**	-,932**	-,614**	-,764**	-,344	1		
7-MoyStructhiéra	,549**	,890**	,666**	,836**	,369	-,985**	1	
8-MoyAttit	-,510**	-,947**	-,563**	-,702**	-,344	,987**	-,952**	1

**La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

Source : présente étude

Tableau 6.23

Régression sur les variables sociodémographiques et les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,960 ^a	,922	,902	,39989

a. Prédicteurs : (constante), diplôme, sexe, ancienneté, grade, âge

Source : présente étude

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	36,047	5	7,209	45,084	,000 ^b
	Résidu	3,038	19	,160		
	Total	39,086	24			
a. Variable dépendante : MoyVD						
b. Prédicteurs : (constante), diplôme, sexe, ancienneté, grade, âge						

Source : présente étude

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	7,231	,539		13,428	,000
	Age	,517	,232	,331	2,233	,038
	Ancienneté	-,799	,089	-,814	-9,023	,000
	Sexe	-,477	,377	-,153	-1,267	,220
	Grade	-,382	,222	-,214	-1,719	,102
	Diplôme	-,396	,213	-,219	-1,858	,079
a. Variable dépendante : MoyVD						

Source : présente étude

Les trois tableaux ci-dessus présentent les régressions entre les variables socio-démographiques et les pratiques docimologiques en SES chez ces formateurs. Les données observées permettent de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F = 45,084$; $P = ,000^b$) et explique 90,2 % de la variance des variables sociodémographiques. À cet effet, il ressort que les variables sociodémographiques renforcent significativement les pratiques docimologiques selon l'APC ($P = ,000^b$).

Ces résultats issus de l'analyse descriptive et inférentielle permettent de poursuivre avec la présentation des résultats relatifs à la deuxième hypothèse de l'étude.

Résultats de la deuxième hypothèse de recherche

La deuxième hypothèse stipule que la structuration hiérarchique des composantes ou éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux est significativement liée aux pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire.

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux et les pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire sera significative.

Tableau 6.24

Corrélation entre la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux et les pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire

Éléments	1	2	3	4	5	6	7	8
1-âge	1							
2-ancienneté	,542**	1						
3-sexe	,625**	,534**	1					
4-grade	,615**	,679**	,800**	1				
5-diplôme	,794**	,326	,289	,363	1			
6-MoyVD	-,511**	-,932**	-,614**	-,764**	-,344	1		
7-MoyStructhiéra	,549**	,890**	,666**	,836**	,369	-,985**	1	
8-MoyAttit	-,510**	-,947**	-,563**	-,702**	-,344	,987**	-,952**	1

Source : présente étude

Le tableau ci-dessus présente la matrice de corrélation entre les représentations sociales de l'APC et les pratiques docimologiques en SES chez les enquêtés. Il laisse observer que la corrélation est négative et significative ($r = -,985$; $P = ,001$). Un résultat qui sous-entend que la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations chez les participants, au regard des principes pédagogiques fondamentaux de l'APC, détermine leurs pratiques docimologiques selon cette approche en sciences économiques et sociales.

Tableau 6.25

Régression sur la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux et les pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,985 ^a	,970	,968	,22717
a. Prédicteurs : (Constante), MoyStructhiérarchique				

Source : présente étude

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	37,899	1	37,899	734,415	,000 ^b
	Résidu	1,187	23	,052		
	Total	39,086	24			
a. Variable dépendante : MoyVD						
b. Prédicteurs : (Constante), MoyStructhiérarchique						

Source : présente étude

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	7,064	,143		49,384	,000
	MoyStructhiéra	-1,918	,071	-,985	-27,100	,000
a. Variable dépendante : MoyVD						

Source : présente étude

Les trois sous-tableaux ci-dessus présentent les régressions entre la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux et les pratiques docimologiques en SES chez ces enseignants. Les données observées permettent de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F = 734,415$; $P = ,000^b$) et explique 96,8 % de la variance de la structuration hiérarchique des composantes des représentations sociales de l'APC au regard de ses principes pédagogiques fondamentaux.

À cet effet, il ressort que la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC au regard de ses principes fondamentaux chez les participants est un renforçateur significatif de leurs pratiques docimologiques ($P = ,000$).

La deuxième hypothèse de l'étude (**HR2**) est donc **validée**.

Résultats de la troisième hypothèse de recherche de l'étude

Celle-ci stipule que les attitudes relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC sont significativement liées aux pratiques docimologiques en SES chez ces formateurs du secondaire.

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre les attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et les pratiques docimologiques en SES chez les enquêtés sera significative.

Tableau 6.26

Corrélation entre les attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et les pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire

	1	2	3	4	5	6	7	8
1-âge	1							
2-ancienneté	,542**	1						
3-sexe	,625**	,534**	1					
4-grade	,615**	,679**	,800**	1				
5-diplôme	,794**	,326	,289	,363	1			
6-MoyVD	-,511**	-,932**	-,614**	-,764**	-,344	1		
7-MoyStructhiéra	,549**	,890**	,666**	,836**	,369	-,985**	1	
8-MoyAttit	-,510**	-,947**	-,563**	-,702**	-,344	,987**	-,952**	1

Source : présente étude

Le tableau ci-dessus présente la matrice de corrélation entre les attitudes relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et les pratiques docimologiques en SES chez ces formateurs. Ces données traduisent que la corrélation est positive et significative ($r = ,987$; $P = ,001$). Un résultat qui laisse comprendre que les attitudes adoptées vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC déterminent significativement les pratiques docimologiques en SES chez les participants.

Tableau 6.27

Régression sur les attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et les pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,987 ^a	,974	,973	,20901
a. Prédicteurs : (Constante), MoyAttitude				

Source : présente étude

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	38,081	1	38,081	871,705	,000 ^b
	Résidu	1,005	23	,044		
	Total	39,086	24			
a. Variable dépendante : MoyVD						
b. Prédicteurs : (Constante), MoyAttitude						

Source : présente étude

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	,061	,120		,512	,614
	MoyAttit	,954	,032	,987	29,525	,000
a. Variable dépendante : MoyVD						

Source : présente étude

Les trois sous-tableaux ci-dessus présentent les régressions entre les attitudes relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et les pratiques docimologiques en SES chez les participants. Les données observées permettent de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F = 871,705$; $P = ,000^b$) et, explique 97,3 % de la variance des attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC.

À cet effet, les attitudes relatives à ces principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC déterminent significativement les pratiques docimologiques en SES chez les enquêtés ($P = ,000$).

Ainsi, la troisième hypothèse de l'étude (**HR3**) est **validée**.

6.2. Résultats des entretiens

L'unique critère secondaire de sélection des interviewés est d'être « animateur pédagogique SES » (AP) permettant à la fois d'avoir le reflet des informations holistiques des sous-groupes ou établissements et de déceler les zones muettes, puisque c'est l'AP qui assure et coordonne toutes les activités pédagogiques dans son département. À partir d'un guide d'entretien (cf. annexe 4), cinq AP de la population initiale des cinq établissements ayant rempli prioritairement les trois critères primaires relatifs à leur sélection de participation (cf. 5.3.2.2), ont été interviewés. Parmi lesquels, d'abord le nombre d'intervenants le plus élevé dont deux au moins. Ensuite, l'effectif le plus élevé des apprenants en cas d'égalité des intervenants. Et, enfin la représentativité en termes de catégories d'ordre d'enseignement de la population cible. Il fallait donc au moins 01 AP parmi les 05 à retenir sortant d'un établissement public, d'un établissement privé laïc, et d'un établissement privé confessionnel. En rappel, les 05 AP retenus, selon ces trois critères, sortent du Collège catholique bilingue de la Retraite, du Lycée technique et commerciale de Yaoundé, du Complexe catholique bilingue M^{sr} Jean Zoa, de l'Institut Victor Hugo et du Complexe scolaire la Gaieté.

Cependant, bien que tournant de façon globale autour des grands thématiques relevant des principes pédagogiques et docimologiques selon l'APC (cf. annexe 4), les échanges interactifs (cf. tableaux 6.28 et 6.29) dans ces entretiens ciblaient à appréhender particulièrement certains aspects techniques de l'étude.

En rappel, ce qui est attendu des résultats relatifs à l'analyse des entretiens, est de consolider ou non la validation du contenu des représentations sociales de l'APC et par conséquent, celle de la première hypothèse de recherche de l'étude (HR1).

6.2.1. Présentation des résultats bruts

Les données recueillies sont transcrites et résumées dans les tableaux 6.28 et 6.29.

Tableau 6.28

Principes pédagogiques selon l'APC (thème 1, cf. annexe 4)

Questions	Éléments de réponses des enseignants animateurs pédagogiques (AP) des SES interviewés
1. À quoi renvoie selon vous la notion de compétence en situation de classe ou d'évaluation ?	<p><i>AP1</i> : « la notion de compétence renvoie à un ensemble de ressources à mobiliser par l'élève pour résoudre une situation-problème »</p> <p><i>AP2</i> : « la compétence est une connaissance, une aptitude que doit avoir l'élève pour développer le savoir-faire, afin de résoudre un problème donné »</p> <p><i>AP3</i> : « la compétence renvoie à la capacité pour l'apprenant à développer des aptitudes dans un domaine »</p> <p><i>AP4</i> : « toute aptitude ou capacité de l'apprenant à résoudre un problème à partir d'un savoir acquis »</p> <p><i>AP5</i> : « découpage des apprentissages en objectifs opérationnels à atteindre pas les apprenants »</p>
2. Qu'est-ce qui a véritablement changé dans les pratiques d'enseignement/apprentissage avec l'avènement de l'APC ?	<p><i>AP1</i> : « les activités d'intégration sont une innovation »</p> <p><i>AP2</i> : « l'apprenant est désormais maître de son apprentissage et un accent est mis sur ses connaissances »</p> <p><i>AP3</i> : « l'élève est au centre de l'apprentissage et les enseignements sont contextualisés »</p> <p><i>AP4</i> : « la leçon doit toujours débiter toujours par une situation de vie »</p> <p><i>AP5</i> : « la manière de préparer et de dispenser les cours en salle, on énonce, par exemple, les compétences à développer en début de leçon »</p>
3. À quelle (s) nouvelle (s) activité (s) particulière (s) renvoie (nt) l'APC dans vos activités pédagogiques	<p><i>AP1</i> : « en rapport avec celles qu'on pratiquait déjà, je vous ai dit que les activités d'intégration sont une nouveauté »</p> <p><i>AP2</i> : « travaux dirigés, travaux pratiques, travail en groupe, dossiers »</p> <p><i>AP3</i> : « activités d'intégration, jeux de rôle »</p> <p><i>AP4</i> : « enseignement, évaluation, remédiation, intégration, révision, préparation d'un cours, travaux dirigés »</p> <p><i>AP5</i> : « interactivité éducateur-apprenants »</p>

Source : présente étude

Tableau 6.29*Pratiques docimologiques selon l'APC (thème 2, cf. annexe 4)*

Questions	Éléments de réponses des enseignants animateurs pédagogiques (AP) des SES interviewés
1-qu'est-ce qui a véritablement changé dans les pratiques d'évaluation et d'examen avec l'avènement de l'APC ?	<p><i>AP1</i> : « les évaluations sont élaborées dans une logique de consolidation des compétences »</p> <p><i>AP2</i> : « la structure de l'épreuve et des exercices a changé. elles se structurent désormais en deux parties : une première partie concerne l'évaluation des ressources et une autre celle des compétences »</p> <p><i>AP3</i> : « l'évaluation l'emmène à dégager sa compétence en trouvant des solutions concrètes face à une situation-problème »</p> <p><i>AP4</i> : « l'APC abrutit l'élève parce que les épreuves n'ont plus la consistance nécessaire »</p> <p><i>AP5</i> : « pour moi le fond reste le même, peut-être c'est la manière de présenter le sujet qui diffère, puisque les questions et les exercices restent identiques. Jusqu'ici, les épreuves des collègues et même de l'OBC présentent toujours beaucoup d'erreurs faciales »</p>
2-quelle est l'activité la plus pénible dans les pratiques d'évaluation et d'examen selon l'APC	<p><i>AP1</i> : « la conception des épreuves, à cause de la recherche de divers éléments à inclure dans la situation-problème »</p> <p><i>AP2</i> : « la conception d'une situation de vie, certaines leçons ne laissent pas facilement entrevoir des situations de vie »</p> <p><i>AP3</i> : « il s'agit de la conception d'une épreuve, car il y a déjà plusieurs rubriques à intégrer »</p> <p><i>AP4</i> : « la correction des copies à cause des effectifs pléthoriques »</p> <p><i>AP5</i> : « la conception des situations-problèmes, car elle demande non seulement de mobiliser de nombreux supports didactiques, mais aussi la maîtrise de l'actualité socio-économique. Or, le livre des SES conforme au programme officiel n'existe pas »</p>
3-pour valider vos épreuves de SES, quels outils pédagogiques et/ou didactiques utilisez-vous ?	<p><i>AP1</i> : « le contenu du cours dispensé, la fiche de progression et le projet pédagogique »</p> <p><i>AP2</i> : « la définition officielle de l'épreuve et les contenus adaptés à la progression »</p> <p><i>AP3</i> : « le programme officiel, dictionnaires et autres documents relatifs au domaine des SES »</p> <p><i>AP4</i> : « projet pédagogique et autres manuels cadrant avec le module évalué »</p> <p><i>AP5</i> : « nous nous inspirons des anciens sujets »</p>
4-que remarquez-vous de positif ou de négatif chez vos collègues de la discipline SES vis-à-vis de la conception des épreuves et la correction des copies au regard de l'APC	<p><i>AP1</i> : « à mon niveau, les propositions d'épreuves de SES reçues manquent pour la plupart d'originalité et de contextualisation, et sont parfois les mêmes sujets incluant des exercices déjà passés ne satisfaisant pas toujours les exigences de la discipline, j'évoque ici la répétition d'épreuves d'année en année. Leur observation démontrent aussi le non-respect de la définition officielle des épreuves de SES, du point de vue de sa structure »</p> <p><i>AP2</i> : « le manque de créativité et d'innovation, la lourdeur dans les corrections, la remise des épreuves pour validation sans corrigés »</p> <p><i>AP3</i> : « nous notons une élaboration étroite des épreuves, car les coquilles y apparaissent toujours, elles sont aussi validées pour la plupart du temps sans proposition de corrigé. On se rend toujours compte des erreurs que lorsqu'elles passent ».</p> <p><i>AP4</i> : « beaucoup de positif. Il y a un travail très harmonisé au niveau des épreuves sauf que les erreurs se glissent toujours »</p> <p><i>AP5</i> : « beaucoup le prennent au sérieux, mais avec la pression des délais, c'est le copier-coller avec les mêmes erreurs ».</p>
5-qu'est-ce qui bloque ou ne facilite pas, selon vous, les pratiques d'évaluation et d'examen selon l'APC ?	<p><i>AP1</i> : « pas de référentiels d'évaluation, la non-harmonisation des cours et des épreuves »</p> <p><i>AP2</i> : « les effectifs pléthoriques des classes »</p> <p><i>AP3</i> : « le manque de documentation couplé à leur décontextualisation au regard de l'évolution de la société camerounaise, matériel d'évaluation limité »</p> <p><i>AP4</i> : « matériel technique de composition limité, comme des épreuves saisies, feuilles de composition avec en-têtes détachables, matériel de l'évalué (calculatrice, table financière, etc.). Certaines épreuves sont encore aujourd'hui (dans certains grands établissements) écrites à la main sur format avec une lisibilité réduite, et dans certains cas dictées aux évalués ou écrites au tableau »</p> <p><i>AP5</i> : « beaucoup de choses ont changé théoriquement, mais le problème reste au niveau de l'application, nous ne comprenons pas encore très bien la méthode. Nous relevons aussi la pression des délais et le manque de moyens d'accompagnement »</p>

Source : présente étude

6.2.2. Récapitulatif du corpus textuel des mots / expressions des répondants

Des deux tableaux ci-dessus, est décelé un corpus de mots et expressions évoqués par les cinq enseignants animateurs pédagogiques (AP) interviewés. Le chiffre entre parenthèse désigne le nombre de fois que le mot ou l'expression a été mentionné par les cinq interviewés vis-à-vis de la question posée.

Thème 1 : principes pédagogiques selon l'APC

1. À quoi renvoie selon vous la notion de compétence en situation de classe ou d'évaluation ? Ressources à mobiliser (1 fois), connaissance (1 fois), aptitude (2 fois), capacité (2 fois) et OPO (1 fois).
2. Qu'est-ce qui a véritablement changé dans les pratiques d'enseignement / apprentissage avec l'avènement de l'APC ? Activités d'intégration (1), l'apprenant est au centre des apprentissages (1), contextualisation des enseignements (1), situation de vie (1), énoncé de compétence (1).
3. À quelle (s) nouvelle (s) activité (s) particulière (s) renvoie (nt) l'APC dans vos activités pédagogiques ? Activités d'intégration (2), travaux dirigés (1), travail en groupe (1), jeux de rôle (1), remédiation (1), intégration (1) et interactivité (1).

Thème 2 : pratiques docimologiques selon l'APC

1. Qu'est-ce qui a véritablement changé dans les pratiques d'évaluation et d'examen avec l'avènement de l'APC ? Consolidation des compétences (1), structure de l'épreuve (1), dégager sa compétence (1), perte de la consistance des épreuves (1), fond identique des épreuves (1).
2. Quelle est l'activité la plus pénible dans les pratiques d'évaluation et d'examen selon l'APC ? Conception des épreuves (4), correction des copies (1).
3. Pour valider vos épreuves des SES, quels outils pédagogiques et / ou didactiques utilisez-vous ? Contenu du cours (1), fiche de progression (1), projet pédagogique (2), définition officielle des épreuves (1), programme officiel (1), anciens sujets (1).
4. Que remarquez-vous de positif ou de négatif chez vos collègues de la discipline SES vis-à-vis de la conception des épreuves et la correction des copies au regard de l'APC ? Pas assez d'originalité et de contextualisation des sujets (1), répétition des anciens sujets (1), non-respect de la définition officielle (1), manque de créativité et d'innovation (1), remise des épreuves sans corrigés pour validation (1), correction pénible (1), non relecture des épreuves (2), travail très harmonisé (1), copier-coller (1).

5. Qu'est-ce qui bloque ou ne facilite pas, selon vous, les pratiques d'évaluation et d'examen selon l'APC ? Pas de référentiels d'évaluation (1), absence d'harmonisation (1), effectifs pléthoriques (1), documentation inappropriée (1), matériel d'évaluation limité (1), non-maîtrise de la méthode (1).

6.2.3. Analyse des résultats obtenus des entretiens

Ces résultats des pratiques déclarées des cinq formateurs animateurs pédagogiques (AP), à travers des entretiens, traduisent un certain nombre de faits en lien des représentations sociales de l'APC.

Au regard des questions relatives aux principes pédagogiques de l'APC, deux AP renvoient la notion de compétence aux savoir-faire isolés (aptitude et capacité), et deux autres aux objectifs à atteindre à la fin de la leçon (OPO). Seul l'AP1 le réfère à la mobilisation des ressources, tel qu'il le déclare lui-même : « *La notion de compétence renvoie à un ensemble de ressources à mobiliser par l'élève pour résoudre une situation-problème* ». Ainsi, il apparaît que la compréhension scientifique du concept de base de l'APC, qu'est la compétence, est floue. Les cinq répondants considèrent séparément, comme innovations dans les pratiques de formation avec l'avènement de l'APC, les activités d'intégration, la place de l'apprenant qui est au centre du processus, la contextualisation des enseignements, les situations de vie et les énoncés de compétence. Un crédit est accordé à toutes ces innovations, sauf qu'elles sont évoquées séparément, chaque répondant donnant l'innovation marquante pour soi. Or, la question sollicitait autant d'éléments que possible. De là, il reste clair que ces innovations sont adoptées et pratiquées partiellement par chaque groupe d'enseignants du secondaire en SES ou par établissement, puisque c'est l'AP qui anime dans son cadre scolaire et qui, spécialement, valide les épreuves. En ce qui concerne la (les) nouvelle (s) activité (s) particulière (s) que renvoie l'APC dans leurs activités pédagogiques, ces cinq répondants se réfèrent globalement aux travaux dirigés, aux activités d'intégration, au travail en groupe, aux jeux de rôle, à la remédiation, l'intégration et l'interactivité. Certes, ces éléments épousent l'APC, cependant son activité la plus importante reste le transfert contextualisé ou la polarisation des savoirs, qui n'a pas été évoqué par ces derniers. Puisque avec l'APC, l'école a une finalité ultime, résoudre les problèmes de la vie courante.

Pour ce qui est des questions ayant trait aux pratiques docimologiques, l'objectif principal était d'en déceler les principes pédagogiques correspondants. Trois AP déclarent vis-à-vis des modifications apportées par l'APC, au niveau des épreuves d'évaluation, qu'elles

ont perdu leur consistance interne, mais restent identiques en termes de fond. Seule, une minorité de deux AP pense que les épreuves visent désormais le dégagement ou la consolidation des compétences. Quant à l'activité la plus pénible dans les pratiques d'évaluation et d'examen selon l'APC (question 2), quatre AP évoquent la conception des épreuves et un seul la correction des copies. Ce qui est l'idéal peu importe l'approche car, c'est pendant la conception d'une épreuve, qu'on prépare la correction des copies. Cependant, aucune conclusion n'est à prendre sans avoir détecté la zone muette grâce à la quatrième question. Ces quatre AP évoquent séparément le contenu du cours, le projet pédagogique, le programme officiel, la fiche de progression et les anciens sujets comme outils pédagogiques et / ou didactiques qu'ils utilisent pour valider les épreuves de SES qui leurs sont soumises. Seul, l'AP2 évoque un outil essentiel en déclarant que : « *La définition officielle de l'épreuve et les contenus adaptés à la progression* ». Le tout premier outil à consulter qu'est la définition officielle de l'épreuve, malheureusement ignoré. Pour les cinq AP, l'absence d'un référentiel d'évaluation en SES, celle de l'harmonisation dans la conception des épreuves, les effectifs pléthoriques, la documentation inappropriée (l'absence du livre de l'élève, pouvant orienter ces pratiques), le matériel d'évaluation limité et la non-maîtrise de la méthode bloquent les pratiques d'évaluation et d'examen selon l'APC. **Des résultats bruts qui ne s'éloignent pas de HR1.**

6.2.4. Zones muettes des représentations sociales de l'APC

Bien que se focalisant aux pratiques docimologiques, la quatrième question de l'entretien vise cet objectif en demandant aux AP, ce qu'ils remarquent de positif ou de négatif chez leurs collègues de la discipline SES vis-à-vis de la conception des épreuves et de la correction des copies au regard de l'APC. Ces derniers ont mentionné un certain nombre de choses contradictoires, parfois à ce qu'ils déclarent opérationnaliser eux-mêmes. Il s'agit, entre autres, du non-respect de la définition officielle, du manque de créativité et d'innovation, pas assez d'originalité et de contextualisation des sujets, la répétition des anciens sujets, la remise des épreuves sans corrigés pour validation, la correction pénible (remise tardive des notes), la non relecture des épreuves (erreurs de surface) et le copier-coller avec les mêmes erreurs (pas de post-analyse des épreuves après leur passage). En attendant l'analyse des pratiques observées en différé (épreuves physiques et copies déjà corrigées de SES), ces éléments contre-normatives permettent de revenir sur l'activité la plus pénible. Pour les AP, c'est majoritairement la conception des épreuves, mais pour leurs collègues, ces mêmes AP déclarent plutôt le

contraire, et donc la correction des copies. Ainsi, un doute persiste sur ce qu'ils pensent être l'activité la plus pénible. Sous réserve des observations des épreuves physiques validées par ces derniers, l'étude pense que c'est la correction des copies qui leur est pénible, puisque les épreuves sont conçues en moins de temps sans analyse faciale ni statistique.

6.2.5. Synthèse des entretiens et lien avec les résultats de l'APC du noyau central

En courte synthèse, les principes pédagogiques appliqués par les AP représentant leurs collègues enseignants du secondaire en SES et coordonnateurs des activités pédagogiques dans leurs établissements respectifs, bien qu'intégrés dans l'APC, n'incluent pas majoritairement les innovations propres à l'APC. De même, les principes pédagogiques ayant un lien avec les pratiques docimologiques déclarées ne relèvent pas massivement de l'APC.

Les résultats obtenus des entretiens et ceux du noyau central issus de l'analyse des principes pédagogiques, des items 37.1 et 37.2, 63.1 et 63.2 du questionnaire sont similaires. Sous réserve des résultats des pratiques observées (épreuves et copies corrigées de SES), **la validation de la première hypothèse (HR1)** selon laquelle les composantes caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez les formateurs du secondaire en SES ne relèvent pas des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC **est consolidée**.

6.3. Résultats des corpus textuels relatifs aux pratiques docimologiques observées

Certaines épreuves très récentes ont été collectées. Autrement dit, de la fin de la deuxième séquence et du début de la troisième séquence. À partir de la progression régionale harmonisée en SES du centre, le Test Blueprint y est appliqué en vue d'analyser les niveaux taxonomiques dont cette épreuve couvre, et la grille de scrutation sur chacune d'elles à partir de la définition officielle de l'épreuve des SES (cf. annexe 3). Ensuite, quelques copies de SES déjà corrigées par les formateurs du secondaire en SES sont scrutées, dans l'objectif de confronter ou d'établir un lien entre les pratiques déclarées et celles réellement observées.

Le but poursuit étant de les confronter aux résultats du NC des pratiques déclarés.

6.3.1. Scrutation des épreuves physiques

Sept épreuves de la fin de la deuxième séquence de l'année scolaire 2022 / 2023 (fin novembre pour certaines et début décembre, voire début janvier 2023 pour d'autres) ont été scrutées. Les établissements concernés sont les suivants : Collège catholique bilingue la Retraite, collège François-Xavier Vogt, Complexe scolaire bilingue M^{gr} Jean Zoa, Complexe scolaire adventiste d'Odza, Lycée technique et commercial bilingue de Yaoundé, Institut Victor Hugo, Lycée technique Keynes, Complexe scolaire la Gaieté, Collège catholique bilingue Père Monti (copies physiques en annexes). Y sont également incluses, certaines épreuves des examens officiels comme celles du probatoire blanc de mars 2022, du probatoire et du baccalauréat officiels en SES, session de juin 2022 (cf. annexes 2, 14 et 17).

Bien que la spécialité des SES débute en classe de seconde, il convient de noter que tout le contenu de la discipline SES, niveau seconde est intégré non seulement, presque en totalité en première, mais aussi en terminale (l'initiation à la méthodologie de la dissertation économique et à l'analyse des documents vues en seconde sont approfondies en terminale). Par conséquent, les apprenants des classes de première et de terminale sont à la fois évalués dessus aux examens formatifs (séquentiels) et certificatifs (probatoire et baccalauréat SES). Au-delà de cet argument, la sérénité de tous les acteurs du secondaire impliqués en SES (enseignants, administrateurs des études, animateurs pédagogiques, responsables des examens et concours, inspecteurs pédagogiques, etc.), de même que le sacrifice à consentir par ces derniers sont plus élevés dans ces classes d'examen d'autant plus qu'elles représentent la vitrine des établissements respectifs en termes de performances aux examens officiels (classement de l'OBC, par exemple, et même l'appréciation du public cible que sont les parents d'élèves, les partenaires, etc.). De plus, les définitions officielles du MINESEC (2012) de l'épreuve des SES ne concernent que les examens du probatoire et du baccalauréat (cf. annexe 3). Certes, celles du niveau de seconde obéissent par ricochet au même standard, cependant il est essentiel de rester objectif autant que possible. Par ailleurs, les propositions d'épreuves aux examens officiels relèvent de la compétence des enseignants de classe, de même que l'APC se centre sur le paradigme d'apprentissage. Raisons suffisantes que l'accent soit mis sur les épreuves formatives des classes de première et terminale des SES en vue de se rapprocher davantage, du réel des pratiques docimologiques chez ces enseignants et les mettre face à ce qui est prévu par les textes officiels en vigueur, voire à ce qui est censé être fait ou préconisé par l'APC.

Le principe consiste à analyser, d'abord les niveaux taxonomiques de ces épreuves pour mieux les appréhender, car en fait l'échelle taxonomique est un aspect docimologique de la grille de scrutation interne, ensuite procéder à la scrutation approfondie. La synthèse des pratiques observées (cf. 6.3.4) est faite une fois après l'analyse des copies corrigées.

Tableau 6.30

Test BluePrint des objectifs cognitifs versus contenu évalué du contrôle continu (CC) n°3, 10 décembre 2022 mi-troisième séquence (deuxième sujet : épreuve de synthèse des SES en terminale, Collège catholique bilingue la Retraite, copie physique en annexe 6)

Niveau Hi →	Comportement attendu ou niveau d'habileté de l'objectif						Total de points par thème	Dosage par thème (%)
	Connaissance H1	Compréhension H2	Application H3	Analyse H4	Synthèse H5	Évaluation H6		
THÈME (i) ↓								
THÈME 1	13		37	7			47	58,75
THÈME 2	15	1					16	20,00
THÈME 3	14	1		2			17	21,25
THÈME 4								
THÈME 5								
Total de points (Hi)	32	2	37	9	0	0	80	
Dosage par habileté (%)	40,00	2,50	46,25	11,25	0,00	0,00		100,00
Poids du niveau de pensée	Inférieur (H1, H2 et H3) : 88,75 %			Supérieur (H4, H5 et H6) : 11,25 %				100,00

Source : présente étude

Conformément au curricula en vigueur des SES, niveau terminal dont le contenu explore cinq thème :

Thème 1 : croisement et développement

Thème 2 : systèmes, structures et régimes économiques

Thème 3 : changement social

Thème 4 : les relations économiques internationales

Thème 5 : les problèmes actuels

Tableau 6.31

Grille de scrutation interne du sujet de synthèse de SES en terminale CC n°3, Collège catholique bilingue la Retraite

DOMAINES	RUBRIQUES	OBSERVATIONS
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	Informations obligatoires.	Les informations relatives à l'identification, des critères de correction et de cotation, à l'en-tête et au bas de pages sont présentes, sauf que l'encadré n'attire pas l'attention des évalués sur le nombre de pages, et les annexes ne sont pas signalés ; les informations et instructions obligatoires pour mieux traiter le sujet y sont aussi présentes. Pas de grille de correction.
	Couverture du programme ou du contenu à évaluer	Le sujet couvre plus de 80 % du contenu de la progression harmonisée de la première et la moitié de la troisième séquence pour ce qui est de la région du centre.
RÉGLEMENTATION	Conformité à la définition officielle des épreuves de SES	Elle revêt presque tous les contours de la définition officielle de l'épreuve de SES.
	Respect des règlements des examens	L'épreuve est structurée en quatre parties ; coefficient 06.
ASPECTS DOCIMOLOGIQUES	Taxonomie	Toutes les valeurs taxonomiques du domaine cognitif ne sont pas évaluées : les trois niveaux inférieurs ont un poids de 88.75 % et le seul niveau supérieur (H4) représente 11.25 % du contenu évalué.
	Formulation des exercices ou des situations de compétence	L'énoncé de la compétence évaluée, pour chaque exercice, n'y figure pas, plutôt le titre du thème évalué ; les consignes des tâches directes d'évaluation sont toutes formulées à l'impératif. Certaines tâches ne précisent pas le nombre d'éléments de réponse attendus (tâche 3, troisième partie) ; on n'y retrouve également les tâches à deux objectifs (tâche 3, troisième partie) ; l'épreuve n'inclut pas les tâches fermées comme les QCM/TCM et contient majoritairement les tâches semi-ouvertes. Présence des erreurs orthotypographiques.
	Congruence.	Les tâches d'évaluation sont en lien avec des objectifs opérationnels du contenu évalué.
	Barème de notation	Notée sur 80 points au total, le barème de notation est déséquilibré au niveau de la tâche 2 de la première et de la deuxième partie, (car distinguer inclut deux objectifs : définir les deux termes, puis les distinguer).
	Données	Troisième partie : les données du tableau de la valeur ajoutée sont différentes de celles de l'annexe 1 correspondante ; de même que le taux de croissance pour 2020 n'est plus le même sur l'annexe 2.
LISIBILITÉ	Durée de l'épreuve	Elle est de 04 heures. La durée au point n'est pas respectée.
	Clarté	Toute l'épreuve de synthèse est lisible et tous les documents internes sont référenciés.
	Graphisme	Les tableaux sont bien conçus et clairs.

Source : présente étude

Tableau 6.32

Test BluePrint des objectifs cognitifs versus contenu évalué du contrôle continu (CC) n°3, 10 décembre 2022 moitié de la troisième séquence (épreuve de synthèse de SES terminale, Collège François-Xavier Vogt, copie physique en annexe 7)

Niveau Hi →	Comportement attendu ou niveau d'habileté de l'objectif						Total de points par thème	Dosage par thème (%)
	Connaissance H1	Compréhension H2	Application H3	Analyse H4	Synthèse H5	Évaluation H6		
THÈME (i) ↓								
THÈME 1	15	2,5	13.5	7		2	40	50,00
THÈME 2	9	11					20	25,00
THÈME 3	14				3	3	20	25,00
THÈME 4								
THÈME 5								
Total de points (Hi)	38	13.5	13.5	7	3	5	80	
Dosage par habileté (%)	47.50	16,875	16,875	8.75	3.75	6.25		100,00
Poids du niveau de pensée	Inférieur (H1, H2 et H3) : 81,25 %			Supérieur (H4, H5 et H6) : 18,75 %				100,00

Source : présente étude

Tableau 6.33

Grille de scrutation interne du sujet de synthèse de SES terminale CC n°3, Collège François-Xavier Vogt

DOMAINES	RUBRIQUES	OBSERVATIONS
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	Informations obligatoires	Les informations relatives à l'identification de l'épreuve sont présentes ; les informations et instructions obligatoires pour mieux traiter le sujet sont absentes. Pas de grille de correction.
	Couverture du programme ou du contenu à évaluer	Le sujet couvre plus de 80 % du contenu de la progression harmonisée de la première séquence et de la moitié de la troisième séquence pour ce qui est de la progression de la région du centre, sauf qu'il s'appesantit plus sur la première partie.
	Conformité à la définition officielle des épreuves de SES	Elle ne respecte pas tous les contours de la définition officielle de l'épreuve de SES.
	Respect des règlements des examens	L'épreuve est structurée en trois parties ; coefficient 06.
ASPECTS DOCUMENTOLOGIQUES	Taxonomie	Toutes les valeurs taxonomiques du domaine cognitif sont évaluées : les trois niveaux inférieurs ont un poids de 81,25 % et le seul niveau supérieur (H4) couvre 18,75 % du contenu évalué.
	Formulation des exercices ou des situations de compétence	L'énoncé de la compétence évaluée pour chaque partie n'y figure pas, plutôt le titre du thème évalué ; les consignes des tâches directes d'évaluation sont toutes formulées à l'infinitif. Certaines tâches ne précisent pas le nombre d'éléments de réponse attendus (tâche 3, troisième partie) ; l'épreuve n'inclut pas les tâches fermées comme les QCM / TCM et contient majoritairement les tâches semi-ouvertes. On y décèle plusieurs erreurs orthotypographiques.
	Congruence	Les tâches d'évaluation sont en lien avec des objectifs opérationnels du contenu évalué.
	Barème de notation	Notée sur 80 points au total, le barème de notation est déséquilibré au niveau de la tâche 1 des première et deuxième parties, et même au niveau de la tâche 2, troisième partie, pour ce qui est, par exemple, des définitions.
	Données	Nous ne notons pas des données manquantes.
LISIBILITÉ	Durée de l'épreuve	Elle est de 04 heures. La durée au point n'est pas respectée.
	Clarté	Toute l'épreuve de synthèse est lisible, mais tous les documents internes ne sont pas référenciés.
	Graphisme	Les tableaux sont bien conçus et clairs.

Source : présente étude

Tableau 6.34

Test BluePrint des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (épreuve de synthèse des SES en terminale, Complexe scolaire bilingue M^{sr} Jean Zoa)

Niveau Hi →	Comportement attendu ou niveau d'habileté de l'objectif						Total de points par thème	Dosage par thème (%)
	Connaissance H1	Compréhension H2	Application H3	Analyse H4	Synthèse H5	Évaluation H6		
THÈME (i) ↓								
THÈME 1	50	2	4	16	3	5	80	100,00
THÈME 2								
THÈME 3								
THÈME 4								
THÈME 5								
Total de points (Hi)	50	2	4	16	3	5	80	
Dosage par habileté (%)	62,50	2,50	5,00	20,00	3,75	6,25		100,00
Poids du niveau de pensée	Inférieur (H1, H2 et H3) : 70,00 %			Supérieur (H4, H5 et H6) : 30,00 %				100,00

Source : présente étude

Tableau 6.35

Grille de scrutation interne de l'épreuve de synthèse terminale du Complexe scolaire bilingue M^{sr} Jean Zoa (copie physique en annexe 8)

DOMAINES	RUBRIQUES	OBSERVATIONS
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	Informations obligatoires	Les informations relatives aux critères de correction et de cotation ne sont pas consignées. pas de grille de correction. Celles relatives à l'en-tête et au bas de page sont présentes, sauf le logo de l'établissement. Les informations et instructions que l'évalué doit obligatoirement recevoir pour mieux traiter l'épreuve y sont aussi présentes.
	RÉGLEMENTATION	
	Couverture du programme ou du contenu à évaluer	L'épreuve couvre plus de 80 % du contenu de la progression harmonisée des première et deuxième séquences pour ce qui est de la région du centre.
	Conformité à la définition officielle des épreuves de SES	Elle revêt presque tous les contours de la définition officielle de l'épreuve de SES.
	Respect des règlements des examens	L'épreuve est structurée en trois parties. Les caractères en majuscules n'ont pas d'accent.
ASPECTS DOCIMOLOGIQUES	Taxonomie	Toutes les valeurs taxonomiques du domaine cognitif sont évaluées : les trois niveaux inférieurs ont un poids de 70 % et les trois niveaux supérieurs 30 %.
	Formulation des exercices ou des situations de compétence	L'énoncé de la compétence évaluée pour chaque exercice ne figure pas ; les consignes des tâches directes d'évaluation sont formulées à la fois à l'impératif (tâches 2 et 5 de la deuxième partie) et à l'infinitif. Certaines tâches ne précisent pas le nombre d'éléments de réponse attendus (tâches 2 et 4 deuxième partie) ; on ne retrouve pas également les tâches à deux objectifs (tâche 5.a troisième partie) ; l'épreuve n'inclut pas les tâches fermées comme les QCM/TCM et contient majoritairement les tâches semi-ouvertes. Nous observons également plusieurs erreurs orthotypographiques.
	Congruence	Les tâches d'évaluation sont en lien avec des objectifs opérationnels du contenu évalué.
	Barème de notation	Notée sur 80 points au total, le barème de notation est détaillé et précis, sauf que le total de points du travail à faire de la troisième partie n'y est pas mentionné.
	Données	Il n'y a pas de données manquantes.
LISIBILITÉ	Durée de l'épreuve	Elle est de 04 heures. La durée au point n'est pas respectée.
	Clarté	Toute l'épreuve est lisible et tous les documents internes sont référenciés.
	Graphisme	Les tableaux sont bien conçus et clairs.

Source : présente étude

Tableau 6.36

Test BluePrint des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (l'épreuve de SES première, Complexe scolaire adventiste d'Odza, copie physique en annexe 9)

Niveau Hi →	Comportement attendu ou niveau d'habileté de l'objectif						Total de points par thème	Dosage par thème (%)
	Connaissance H1	Compréhension H2	Application H3	Analyse H4	Synthèse H5	Évaluation H6		
THÈME (i) ↓								
THÈME 1	4	5					09	18,00
THÈME 2	4	4	25	8			41	82,00
THÈME 3								
THÈME 4								
THÈME 5								
Total de points (Hi)	8	9	25	8			50	
Dosage par habileté (%)	16,00	18,00	50,00	16,00				100,00
Poids du niveau de pensée	Inférieur (H1, H2 et H3) : 84,00 %			Supérieur (H4, H5 et H6) : 16,00 %				100,00

Source : présente étude

Conformément au curricula en vigueur des sciences économiques et sociales, niveau première :

Thème 1 : les fondements de l'organisation sociale, politique et économique

Thème 2 : les fonctions économiques fondamentales

Thème 3 : la coordination économique par le marché

Thème 4 : l'économie nationale

Thème 5 : équilibre, déséquilibre économique et régulation par l'Etat

Tableau 6.37

Grille de scrutation interne de l'épreuve de SES en première, Complexe scolaire adventiste d'Odza

DOMAINES	RUBRIQUES	OBSERVATIONS
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	Informations obligatoires	Les informations relatives à l'identification de l'établissement, la séquence, la classe et spécialité y figure ; Celles relatives aux critères de correction et de cotation ne sont pas consignées ; les informations et instructions que l'évalué doit obligatoirement recevoir (matériel de composition, nombre d'exercices, de pages, d'annexes, etc.) pour mieux traiter l'épreuve y sont aussi présentes. Pas de grille de correction.
	RÉGLEMENTATION	Couverture du programme ou du contenu à évaluer.	L'épreuve couvre plus de 70 % du contenu de la progression harmonisée de la première et la deuxième séquence pour ce qui est de la région du centre.
Conformité à la définition officielle des épreuves de SES		Elle ne respecte pas la nomenclature de la définition officielle de l'épreuve des SES. Les compétences spécifiques pour chaque exercice ne sont pas énoncées ; pas de bas de page ni la pagination. Pas d'encadré où les informations obligatoire doivent être consignées.
Respect des règlements des examens		L'épreuve est structurée en deux parties : une première partie dite d'évaluation des ressources et une deuxième dite évaluation des compétences ; trois exercices.
ASPECTS DOCUMENTOLOGIQUES	Taxonomie	Toutes les valeurs taxonomiques du domaine cognitif ne sont pas évaluées (H5 et H6) : les trois niveaux inférieurs ont un poids de 90,625 % et les trois niveaux supérieurs 9,375 %.
	Formulation des exercices ou des situations de compétence	L'énoncé de la compétence évaluée pour chaque exercice n'y figure pas ; les consignes de toutes les tâches directes de l'épreuve, sont formulées à l'infinitif. Certaines tâches ne précisent pas le nombre d'éléments de réponse attendus (tâches 2 de l'évaluation des ressources) ; on n'y retrouve également des tâches à deux consignes (tâche 2 exercice 2) ; l'épreuve n'inclut pas les tâches fermées en particulier les QCM / TCM. Nous relevons aussi plusieurs erreurs orthotypographiques.
	Congruence	Les tâches d'évaluation sont en lien avec des objectifs opérationnels du contenu évalué.
	Barème de notation	Notée sur 50 points au total, le barème de notation est détaillé et précis ; le total de points de chaque partie n'est pas indiqué.
	Données	Il n'y pas de données manquantes pour le traitement de l'épreuve.
LISIBILITÉ	Durée de l'épreuve	Elle est de 03 heures. La durée au point n'est pas respectée.
	Clarté	L'épreuve est aérée et lisible.
	Graphisme	Les tableaux sont bien conçus et clairs.

Source : présente étude

Tableau 6.38

Test BluePrint (TBP) des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (épreuve de SES en première, Lycée technique et commercial bilingue de Yaoundé, copie physique en annexe 10)

Niveau Hi →	Comportement attendu ou niveau d'habileté de l'objectif						Total de points par thème	Dosage par thème (%)
	Connaissance H1	Compréhension H2	Application H3	Analyse H4	Synthèse H5	Évaluation H6		
THÈME (i) ↓								
THÈME 1	10	2					12	15,00
THÈME 2	10,5		50	3,5		4	68	85,00
THÈME 3								
THÈME 4								
THÈME 5								
Total de points (Hi)	20,5	2	50	3,5		4	80	
Dosage par habileté (%)	25,625	2,50	62,50	4,375		5,00		100,00
Poids du niveau de pensée	Inférieur (H1, H2 et H3) : 90,625 %			Supérieur (H4, H5 et H6) : 09,375 %				100,00

Source : présente étude

NB : l'épreuve de l'Institut Victor-Hugo (en annexe 15) est identique à celle du Lycée technique et commercial bilingue de Yaoundé ci-dessus.

Donc le TBP et les observations restent identiques.

Tableau 6.39

Grille de scrutation interne de l'épreuve de la deuxième séquence, SES en première, LTICB

DOMAINES	RUBRIQUES	OBSERVATIONS	
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	Informations obligatoires	Les informations relatives à l'identification de l'établissement, la séquence, la classe et spécialité y figurent ; celles relatives aux critères de correction et de cotation ne sont pas consignées ; les informations et instructions que l'évalué doit obligatoirement (le nombre d'exercices, de pages, d'annexes, etc.) recevoir pour mieux traiter l'épreuve y sont aussi présentes. Pas de grille de correction.	
	RÈGLEMENTATION	Couverture du programme ou du contenu à évaluer	l'épreuve couvre plus de 75 % du contenu de la progression harmonisée des première et deuxième séquences pour ce qui est de la région du centre.
		Conformité à la définition officielle des épreuves de SES	Elle ne revêt pas tous les contours de la définition officielle de l'épreuve de SES.
ASPECTS DOCIMOLOGIQUES	Respect des règlements des examens	L'épreuve est structurée en deux parties : une première partie dite théorique et une deuxième dite pratique ; trois exercices.	
	Taxonomie	Toutes les valeurs taxonomiques du domaine cognitif sont évaluées, sauf H5 : les trois niveaux inférieurs ont un poids de 90,625 % et les trois niveaux supérieurs 9,375 %.	
	Formulation des exercices ou des situations de compétence	L'énoncé de la compétence évaluée pour chaque exercice ne figure pas ; les consignes de toutes les tâches directes de l'exercice 3 sont formulées à l'impératif. Dans les exercices, les consignes sont majoritairement à l'infinitif. Certaines tâches ne précisent pas le nombre d'éléments de réponse attendus (tâches 3 et 5 de la partie théorique) ; on n'y retrouve également les tâches à deux consignes (tâche 6 du premier exercice) ; elle n'inclut pas les tâches fermées en particulier les QCM/TCM. Plusieurs erreurs orthotypographiques sont notées.	
	Congruence	Les tâches d'évaluation sont en lien avec des objectifs opérationnels du contenu évalué.	
	Barème de notation	Noté sur 80 points au total, le barème de notation est détaillé et précis, sauf que le total des points du travail à faire de la troisième partie n'est pas mentionné.	
	Données	Il n'y a pas de données manquantes.	
LISIBILITÉ	Durée de l'épreuve	Elle est de 03 heures. La date de passation y est prévue, mais pas matérialisée et la durée au point n'est pas respectée.	
	Clarté	L'épreuve est aérée et lisible.	
	Graphisme	Les tableaux sont bien conçus et clairs.	

Source : présente étude

Tableau 6.40

Test BluePrint des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (épreuve de SES en première, Lycée technique KEYNES, copie physique en annexe 11)

Niveau Hi →	Comportement attendu ou niveau d'habileté de l'objectif						Total de points par thème	Dosage par thème (%)
	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation		
THÈME (i) ↓	H1	H2	H3	H4	H5	H6		
THÈME 1	47	9		4			60	50,00
THÈME 2	6		38	10		6	60	50,00
THÈME 3								
THÈME 4								
THÈME 5								
Total de points (Hi)	53	9	38	14	0	6	120	
Dosage par habileté (%)	44,17	7,50	31,67	11,66	0,00	5,00		100,00
Poids du niveau de pensée	Inférieur (H1, H2 et H3) : 83,34 %			Supérieur (H4, H5 et H6) : 16,66 %				100,00

Source : présente étude

Tableau 6.41

Grille de scrutation interne de l'évaluation n°2 novembre 2022 (épreuve de SES en première. Lycée technique KEYNES, annexe 11)

DOMAINES	RUBRIQUES	OBSERVATIONS	
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	Informations obligatoires	Les informations vis-à-vis des critères de correction et de cotation y sont consignées, mais l'appréciation du degré d'acquisition de la compétence n'est pas conforme au modèle APC. Celles relatives à l'en-tête et du bas de page sont présentes. Les informations et instructions que l'évalué doit obligatoirement recevoir pour mieux traiter l'épreuve y sont aussi présentes. Pas de grille de correction.	
	RÉGLEMENTATION	Couverture du programme ou du contenu à évaluer	l'épreuve couvre plus de 80 % du contenu de la progression harmonisée des première et deuxième séquences pour ce qui est de la région du centre.
		Conformité à la définition officielle des épreuves de SES	Elle revêt presque tous les contours de la définition officielle de l'épreuve de SES.
	Respect des règlements des examens	L'épreuve est structurée en deux parties. Les caractères en majuscules n'ont pas d'accent.	
ASPECTS DOCIMOLOGIQUES	Taxonomie	Toutes les valeurs taxonomiques du domaine cognitif sont évaluées, sauf H4: les trois niveaux inférieurs ont un poids de 83,34 % et les deux niveaux supérieurs 16,66 %.	
	Formulation des exercices ou des situations de compétence	L'énoncé de la compétence visée par chaque situation de compétence y figure ; certaines consignes des tâches directes d'évaluation sont formulées à l'impératif (tâches 1 et 2 de la situation 1) et d'autres à l'infinitif. Certaines tâches ne précisent pas le nombre d'éléments de réponse attendus (tâches 2 et 4 deuxième partie) ; on n'y retrouve également les tâches à deux, voire trois objectifs (tâches 5, 6, 9 et 10 première partie et tâche 1 situation 1 deuxième partie) ; la répétition des tâches (1 et 8) ; beaucoup d'erreurs d'orthographe et de grammaire y apparaissent (tâches 5, 7, 2, énoncé de la situation 3) ; l'épreuve n'inclut pas les tâches fermées comme les QCM / TCM et contient majoritairement les tâches semi-ouvertes avec des erreurs orthotypographiques.	
	Congruence	Les tâches d'évaluation sont en lien avec des objectifs opérationnels du contenu évalué.	
	Barème de notation	Noté sur 120 points au total, le barème de notation n'est pas équilibré pour les mêmes objectifs (tâches 3 et 8, tâches 2 et 7 première partie).	
	Données	Il n'y pas de données manquantes.	
LISIBILITÉ	Durée de l'épreuve	Elle est de 04 heures. La durée au point n'est pas respectée.	
	Clarté	Toute l'épreuve est lisible, sauf que le texte en dessous de la compétence n'est pas à sa place.	
	Graphisme	Les tableaux sont bien conçus et clairs.	

Source : présente étude

Tableau 6.42

Test BluePrint des objectifs cognitifs versus contenu évalué à la deuxième séquence novembre 2022 (sujet de SES en terminale ;

Complexe scolaire La Gaieté, copie physique en annexe 12)

Niveau Hi →	Comportement attendu ou niveau d'habileté de l'objectif						Total de points par thème	Dosage par thème (%)
	Connaissance H1	Compréhension H2	Application H3	Analyse H4	Synthèse H5	Évaluation H6		
THÈME (i) ↓								
THÈME 1	7	15			3		25	32,0510
THÈME 2	8,5	3,5	4,5	4,5		2	23	29,4871
THÈME 3	15	9				6	30	38,4615
THÈME 4								
THÈME 5								
Total de points (Hi)	30,5	27,5	4,5	4,5	3	8	78	
Dosage par niveau (%)	39,1025	35,2564	5,7692	5,7692	3,8461	10,2564		100,0000
Poids du niveau de pensée	Inférieur (H1, H2 et H3) : 80,1282 %			Supérieur (H4, H5 et H6) : 19,8718 %				100,0000

Source : présente étude

Tableau 6.43

Grille de scrutation interne de l'évaluation n°2 novembre 2022 (épreuve de SES en terminale, Complexe scolaire La Gaieté)

DOMAINES	RUBRIQUES	OBSERVATIONS
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX	Informations obligatoires	Les informations relatives aux critères de correction et de cotation ne sont pas consignées ni l'appréciation du degré d'acquisition de la compétence. L'épreuve parle de l'évaluation de la fin de séquence n°3, pourtant nous sommes en fin novembre et à la fin de la séquence n°2, et le contenu de l'épreuve le prouve vis-à-vis du découpage séquentiel. Les informations relatives à l'en-tête et du bas de page sont présentes. Les énoncés des compétences y figurent, mais formulés avec doubles objectifs. Pas de grille de correction.
RÉGLEMENTATION	Couverture du programme ou du contenu à évaluer	L'épreuve couvre plus de 75 % du contenu de la progression harmonisée des première et deuxième séquences pour ce qui est de la région du centre.
	Conformité à la définition officielle des épreuves de SES	Le sujet de synthèse ne respecte pas la définition officielle de l'épreuve de SES. Dans le sujet de dissertation, on retrouve encore une compétence dite minisynthèse. Les sources des documents y figurent, mais la mise en pages n'est pas conforme
	Respect des règlements des examens	L'épreuve est structurée en deux sujets au choix qui ne sont pas visiblement séparés. La forme n'est pas respectée ; les caractères en majuscules n'ont pas d'accent. Toute l'épreuve est en italique, sauf l'en-tête ; confusion entre partie et situation de compétence. Beaucoup d'espaces vides entre situations ou parties
ASPECTS DOCUMENTAIRES	Taxonomie	Toutes les valeurs taxonomiques du domaine cognitif sont évaluées : les trois niveaux inférieurs ont un poids de 80,12 % et les deux niveaux supérieurs 19,87 %.
	Formulation des exercices ou des situations de compétence	L'énoncé de la compétence visée par chaque situation de compétence n'y figure pas ; les consignes des tâches directes d'évaluation sont formulées à la fois à l'impératif (tâche 4 des situations 1 et 2 du sujet de synthèse) et les autres à l'infinitif (la même consigne est reprise à la tâche 8 situation 3) ; on n'y retrouve également les tâches à deux, voire trois objectifs ; la répétition des consignes ; beaucoup d'erreurs d'orthographe, de conjugaison et de grammaire y apparaissent (tâche 1 situation 1 et tâche 4 situation 2, sujet de synthèse ; beaucoup de redondances en ce qui concerne les consignes ; l'épreuve n'inclut pas les tâches fermées comme les QCM/TCM et contient majoritairement les tâches semi-ouvertes.
	Congruence	Les tâches d'évaluation sont en lien avec des objectifs opérationnels du contenu évalué.
	Barème de notation	Noté au total sur 78 points au lieu de 80 points comme indiqué sur l'épreuve de synthèse (car la situation 2 vaut 23 points au lieu de 25), dans l'ensemble le barème de notation du sujet de synthèse est équilibré pour les mêmes objectifs ; l'alignement des points alloués à chaque question prête à confusion (questions 2 et 3 de la situation de compétence 2, épreuve de synthèse) de même que les points par éléments de réponses attendus ; pour le sujet 2, la dissertation est notée sur 60 et la mini-synthèse sur 20 points.
	Données	Dans l'ensemble, il n'y pas de données manquantes.
LISIBILITÉ	Durée de l'épreuve	Elle est de 03 heures. La durée au point n'est pas respectée.
	Clarté	Toute l'épreuve est lisible, sauf que le texte en dessous de la compétence n'est pas à sa place
	Graphisme	Bien conçus et clairs, chaque tableau a sa mise en pages particulière.

Source : présente étude

6.3.2. Analyse du contenu des situations ou exercices d'évaluation

Au regard du croisement entre degré croissant de pertinence d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (allant d'une situation à refaire à celles à retravailler, pertinente et enfin exemplaire) aux critères de complexité, de signifiante, de conformité, d'efficacité de l'instrumentation et de précision des ressources (cf. tableau 3.5), la plupart des situations des épreuves écrites et professionnelles de SES collectées et analysées, à partir de la grille de scrutation interne (cf. tableau 3.6) révèlent les aspects docimologiques et taxonomiques peu pertinents et non exemplaires au modèle que sous-entend l'APC (cf. tableaux 6.30, 6.31, 6.32, 6.33, 6.34, 6.35, 6.36, 6.37, 6.38, 6.39, 6.40, 6.41, 6.42 et 6.43). De plus les exigences aux règles de l'écrit sont peu respectées (cf. copies physiques de ces épreuves en annexes 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15). Autrement dit, ces situations suggèrent rarement un enjeu cognitif sous forme d'un problème ouvert exigeant la manipulation des ressources déjà acquises. Pour la plupart de ces épreuves, le contexte n'est pas original et, par conséquent, elles ne peuvent susciter l'intérêt des évalués. La conformité y est aussi remise en cause, à partir du moment où visiblement le corrigé au moins de ces situations et, par ricochet, la révision des critères, indicateurs et barème n'ont pas été conçus avant leur passation. Le manque de données dans les annexes d'épreuves d'évaluation est relevé et parfois, sont non cohérentes lorsqu'elles existent (cf. annexe 6).

La preuve la plus convaincante de la non-scrutation, est celle que présente le deuxième volet de la troisième partie de l'épreuve de SES au probatoire blanc, session de mars 2022 de la région du centre (cf. annexe 14), qui révèle une non-homogénéité des réponses du tableau entrée-sortie (TES). En effet, le résultat de la valeur totale des consommations intermédiaires (CI) n'est pas identique en passant par le total emploi (CI = 180) ou alors par la matrice des coefficients techniques (180,76), un écart provoquant également une différence de résultat de la valeur ajoutée (459 et 460,24). Pourtant, cette épreuve est censée avoir été validée par les Inspecteurs pédagogiques régionaux du centre pour les sciences et techniques économiques.

Au-delà des mêmes remarques vis-à-vis des aspects docimologiques, aucune signification ni contextualisation sont notées, au sens économique de l'exercice 1 de la deuxième partie de l'épreuve de SES du Collège catholique Père-Monti (cf. annexe 13), des charges supportées par une entreprise non seulement inconnue, mais allant de 5 F CFA à 15 F CFA, des valeurs qui ne reflètent pas la réalité de l'économie camerounaise ou même de la CEMAC. Tous ces aspects ainsi observés laissent croire que très peu de situations analysées sont exemplaires et conformes aux exigences d'évaluation selon l'APC (**observations qui consolident le contenu de HR1**).

6.3.3. Analyse des copies corrigées

L'analyse observe sur quelques copies corrigées de SES (cf. annexes 16) qu'il n'y a pas d'annotation positive pouvant aider l'évalué à expliquer lui-même sa note, ou alors à comprendre ce qu'il fallait faire. La correction n'est pas critériée à l'avance, et pour la même épreuve de synthèse deux types de pondérations sont appliqués. L'étude s'est intéressée aux copies corrigées de dissertation professionnelle, qui reste une épreuve d'évaluation des compétences par excellence en SES. De plus, une correction sanction et non celle qui demeure au service de l'apprentissage, y a été constatée. **Résultats d'analyse renforçant l'HR1.**

6.3.4. Synthèse des pratiques observées et lien avec les résultats du noyau central

Partant du fait que la grille de scrutation inclut en temps normal l'aspect taxonomique, comme un aspect docimologique, lequel est apprécié à part entière, grâce au Test BluePrint, les résultats issus de ce test sont d'abord exposés et, par la suite, ceux de la grille de scrutation.

Présentation des résultats du Test BluePrint

Au niveau taxonomique, le Test BluePrint des épreuves physiques de synthèse susmentionnées (cf. 6.3.1) révèle que le contenu de chacune d'elles couvre en moyenne 85 % des niveaux inférieurs (connaissance, compréhension et application) et 15 % (analyse, synthèse et évaluation) des niveaux supérieurs du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom (1958). En ce qui concerne les épreuves de dissertation, la répétition des sujets avec les mêmes documents d'exploitation est observée répliquant plusieurs erreurs orthotypographiques et grammaticales (cf. énoncée de la dissertation au baccalauréat officiel 2022, annexe 17).

Présentation des résultats de la grille de scrutation

Plusieurs observations sont également retenues au niveau du contenu. La procédure suivie va de leur présentation systématique par domaine (renseignements généraux, réglementation, aspects docimologiques, lisibilité, etc.) à un récapitulatif.

En ce qui concerne les renseignements généraux, renvoyant aux informations obligatoires d'une épreuve de SES au secondaire, sans revenir sur ce qui se fait déjà, un grand intérêt est accordé à ce qui devrait apparaître comme informations obligatoires relatives à l'APC. L'absence majoritaire des énoncés de compétences, des critères de correction ou de jugement, des critères de cotation ou d'appréciation de la performance et bien évidemment l'absence

totale d'une grille d'évaluation critériée accompagnant l'épreuve (que l'étude aurait souhaité voir accompagner l'épreuve professionnelle de dissertation économique) est relevée.

Quant à la réglementation des examens, ces épreuves couvrent majoritairement plus de 75 % du contenu de la séquence concernée. Cependant, elles ne respectent pas majoritairement la définition officielle en vigueur de l'épreuve pour ce qui est de la forme (les parties, les sources des documents, note de bas de pages, pagination, etc.).

En ce qui concerne les aspects docimologiques, le niveau taxonomique de ces épreuves est présenté plus haut de manière holistique. Pour la plupart des copies physiques des épreuves en annexe, la formulation des exercices ou des situations de compétence présente plusieurs manquements, entre autres les énoncés des compétences évaluées n'y figurent pas, l'absence totale des tâches fermées, confusion du temps de formulation des consignes directes (soit à l'impératif, soit à l'infinitif, soit les deux, dans une même épreuve) et même la redondance des mêmes consignes, beaucoup d'erreurs grammaticales et orthotypographiques. Par exemple, la non-utilisation des accents sur les majuscules « A » et « E », ne facilitant pas une bonne compréhension du texte ou des tâches à accomplir par l'évalué. Et ceci est observé presque dans toutes les épreuves collectées, y compris celles des examens officiels, cf. annexes 2 et 17, etc. Au regard de la progression régionale, les tâches d'évaluation sont en congruence avec les objectifs opérationnels de la séquence. Le barème de notation est pour la plupart respecté, sauf que dans certaines épreuves, comme celle de La Gaieté (cf. annexe 12), celle-ci est notée réellement sur 77 points au lieu de 80 points comme indiqué, et l'épreuve du Lycée technique privé Keynes (cf. annexe 11) est notée sur 120 points au lieu de 80 points. Un déséquilibre au niveau de la pondération des mêmes objectifs évalués d'un même degré taxonomique est également relevé. Dans l'ensemble, ces épreuves n'accusent pas de données manquantes, exceptée, celle du Collège catholique bilingue la Retraite (cf. annexe 6) où les données du tableau de la valeur ajoutée sont différentes de celles de l'annexe 1 correspondante, de même que le taux de croissance pour 2020 n'est plus le même sur l'annexe 2 du même sujet.

Au niveau de la lisibilité, la plupart de ces épreuves respectent la durée officielle qui est de 2 heures, 3 heures et 4 heures respectivement pour l'épreuve de seconde, première et terminale, sauf l'épreuve du Lycée technique privé Keynes (annexe 11) qui est de 04 heures en première, durée non conforme à la définition officielle de l'épreuve de SES au probatoire (cf. annexe 3). La congruence entre la durée et la pondération au point n'est pas respectée en majorité dans les épreuves de synthèse, c'est-à-dire que les points alloués aux tâches ne sont pas fonction de la durée moyenne de réalisation de ladite tâche. Autrement dit, y sont relevées des tâches réalisables en trois minutes, mais pondérées à cinq points et celles réalisables en dix

voire quinze minutes et pondérées toujours à cinq points voire moins. Pour ce qui est du graphisme, les tableaux sont bien conçus et clairs, c'est la mise en forme qui pose problème dans certains sujets comme dans celui du Complexe scolaire La Gaieté (annexe 12).

En synthèse, les épreuves de SES au secondaire restent majoritairement de l'ordre de l'évaluation de l'atteinte des objectifs opérationnels, car elles ciblent beaucoup plus les niveaux taxonomiques inférieurs. Les informations relatives aux principes de base de l'APC (énoncés de compétence, critères de correction et de cotation, grille d'évaluation) n'y figurent pas. Malgré le respect du taux de couverture du contenu à évaluer, la définition officielle en vigueur des épreuves de SES (cf. annexe 3) n'est pas respectée. La formulation des exercices ou des situations de compétence pose problème, celle des consignes va dans tous les sens (impératif, infinitif, redondance des consignes), plusieurs erreurs d'orthographe, de grammaire et de conjugaison y apparaissent. Le barème de notation de même que la durée sont majoritairement respectés et on ne décèle pas assez de données manquantes. La non-congruence entre la durée de réalisation d'une tâche d'évaluation et le nombre de points alloués pour toutes les tâches ou questions est majoritaire, traduisant tout simplement que les répondants n'élaborent le corrigé qu'après le passage de l'épreuve. La mise en forme fait également problème sur certaines épreuves, par exemple, et cela même dans les épreuves officielles très récentes (probatoire et baccalauréat 2022, cf. annexes 2 et 17). Une numérotation des questions non cohérente et un non-respect des règles de ponctuation (annexe 17, troisième partie du sujet 2). Pas d'indentation pour la plupart des documents accompagnant les sujets de dissertation, ou alors des énoncés de compétence des sujets de synthèse, et lorsque cette indentation existe même, elle n'est pas uniformisée (cf. annexe 17, sujet 1, document 1, 2 et 3). Ces observations laissent croire que la procédure générale de validation des épreuves (cf. 1.2.2) de l'office du baccalauréat du Cameroun (OBC) n'est pas toujours respectée.

Au regard de ces pratiques observées et malgré le fait que plusieurs manquements y sont relevés, si l'étude s'appuie aux pratiques fondamentales à l'APC, celles-ci n'y sont pas majoritairement observées. Et pour ce qui est des épreuves de sciences économiques et sociales aux examens officiels très récents, aucun changement véritable n'est visible tant du point de vue structurel que docimologique au vu des principes, normes et valeurs fondamentales d'évaluation selon l'APC. Il semble ainsi que l'ancien modèle des épreuves de synthèse de SES demeure en vigueur, au regard de celles administrées par l'OBC au probatoire et au baccalauréat SES session de juin 2022 (cf. annexes 2 et 17), lesquelles n'échappent pas totalement à ces observations fondamentales.

Lien entre pratiques déclarées, observées et démasquées ou muettes

À la lumière des résultats des pratiques déclarées (du questionnaire et de l'entretien) et des pratiques observées en différé (des épreuves physiques et copies déjà corrigées), nonobstant la prédominance d'une cohérence entre ce que disent les formateurs du secondaire en SES de leurs pratiques pédagogiques et docimologiques selon l'APC mise sur pied et celles réellement observées dans les corpus textuels, certaines d'entre elles non déclarées jusque-là sont observées et inversement. Cependant, qu'elles soient déclarées et / ou observées (ou non), voire démasquées, ces pratiques ne relèvent pas majoritairement des aspects prioritaires ou fondamentaux à l'APC.

Validation définitive de la première hypothèse de recherche en lien du NC

Les résultats issus de l'analyse synthétisée de contenu du noyau central, au regard de la confrontation entre principes et pratiques déclarées du questionnaire et des entretiens, plus ou moins en cohérence avec certains aspects techniques observés en différé non seulement dans les épreuves élaborées et validées pour passation par les participants, mais aussi sur les copies subséquentes et corrigées par ces derniers, font foi d'un certain nombre de considérations à prendre en compte. Une observation qui reste valide en sens inverse. Par ailleurs, la confrontation desdites pratiques déclarées et observées à celles démasquées (issues de l'observation de celles verbalisées et non observées en différé, et / ou de celles non déclarées et observées en différé caractérisant ainsi la zone muette des représentations sociales de l'APC) remonte les « données contre-normatives » (Abric, 2003, p. 80). Leur prise en considération conduit l'analyse à ne retenir dans le strict respect de l'hypothèse de Verges (1992) et de la hiérarchie intranoyau que les « éléments centraux prioritaires » (Rateau, 1995a) définissant l'identité des représentations sociales de l'APC chez les participants et, dont la MEC (Moliner, 1988b) suscite une réfutation absolue. Ceux de la zone de contraste entendue dans l'approche aixoise du NC comme un système de catégorisation traduisant l'outil fondamental de la dynamique de constitution, de maintien et / ou d'évolution, et donc une source de transformation éventuelle de ces représentations (Abric, 1976, p. 124). Et ceux des deux périphéries d'inégal degré d'influence où se manifestent les variations individuelles assurant ainsi leur fonctionnement (Yzerbyt & Klein, 2019, p. 162). La figure 6.6 en dit plus.

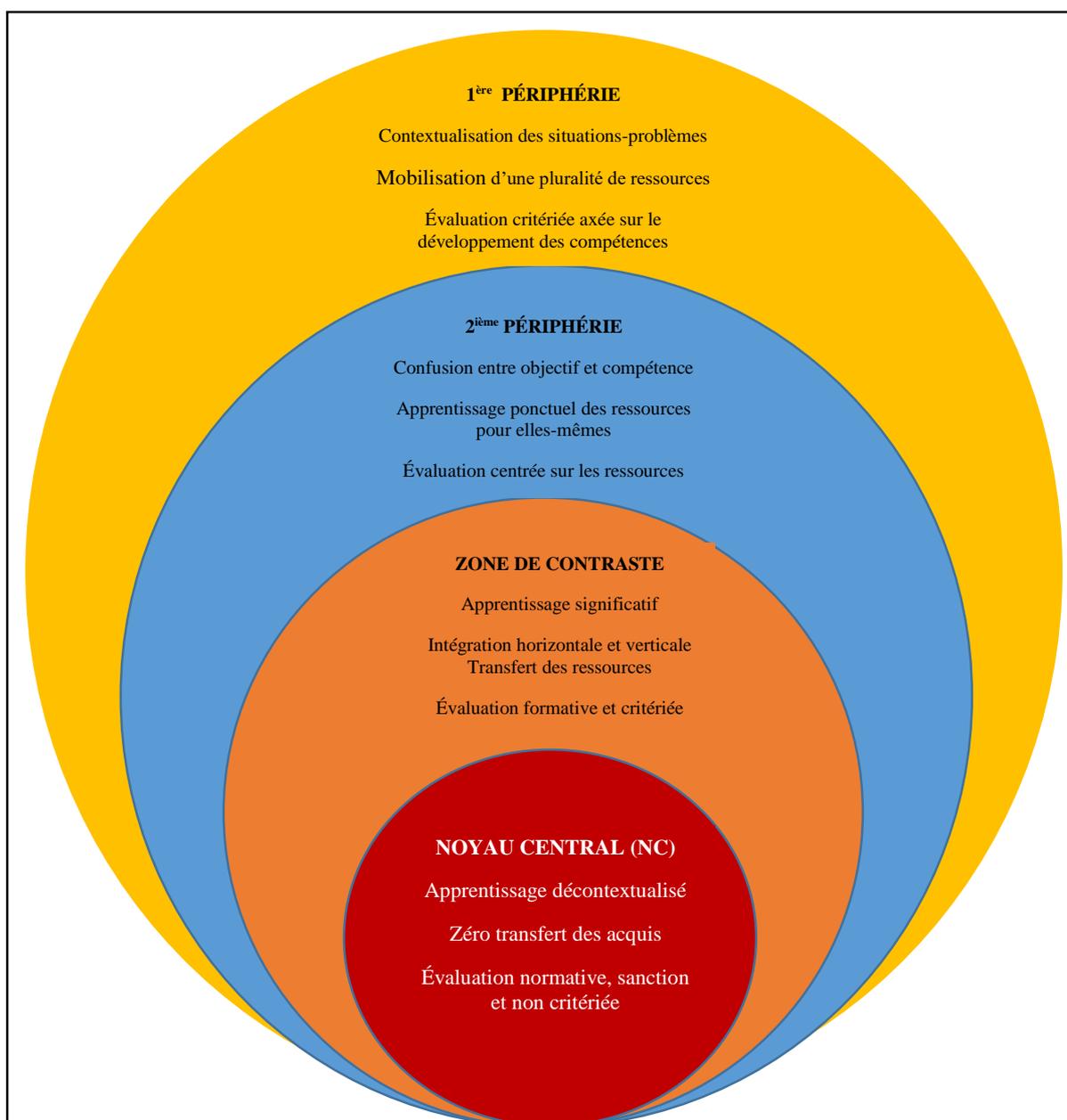


Figure 6.6 Synthèse du noyau central des représentations sociales de l'APC au regard des pratiques déclarées, observées et démasquées chez les enseignants du secondaire en SES

Au regard des modèles sociodynamique (Doise et al., 1982) et bidimensionnel à travers l'intégration du concept d'attitude (Lo Monaco et al., 2016, p. 122), cette structuration hiérarchique opérationnalisent l'analyse des dites représentations en quatre champs représentationnels : le champ des définitions déterminées par une logique de significations permettant aux enquêtés de définir l'APC (cf. noyau central [NC]) ; celui des normes nécessaires pour définir l'APC et qui, de plus, font l'objet d'un jugement de valeur (cf. zone de contraste) ; le champ des descriptions peu évaluatives dont les caractéristiques sont régulièrement attribuées à l'APC, mais non fondamentales à sa définition (cf. 1^{re} périphérie) ; celui des attentes

évaluatives orchestrant l'expression des attitudes individuelles, des désirs ou craintes développés vis à vis de l'APC par les enquêtés (cf. 2^e périphérie).

Pédagogiquement, ces éléments centraux normatifs (qui font référence au sens prescriptif et descriptif des pratiques sociales observées, comparativement aux éléments centraux inconditionnels limitant leur variabilité individuelle) ne visent ni à développer, ni à mesurer le « degré d'apprenance » (Carré, 2016) de leurs sujets en situation d'évaluation des compétences transférables qu'exige l'APC. Ceux contrastés relèvent de l'APC et peuvent véritablement constituer une source de changement possible de ces représentations si ces schèmes étranges s'intègrent et perdurent dans le NC. Cependant, les éléments plus importants qui sont censés assurer leur fonctionnement relèvent de la PPO (1^{re} périphérie), et les moins importants de l'APC (2^e périphérie). Par ailleurs, ce contenu hiérarchisé des représentations sociales de l'APC caractérise les pratiques docimologiques observées des traces textuelles collectées.

En lien des composantes de la zone de consensus (NC), **la première hypothèse de recherche (HR1)**, selon laquelle les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES ne relèvent pas des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC **est validée en définitive**.

Conclusion du chapitre 6

L'objectif poursuivi par le chapitre qui s'achève était de présenter, après analyse des données recueillies tout en les interprétant, les résultats (traduisant le contenu provoqué des représentations sociales de l'APC chez les formateurs du secondaire en SES [cf. figure 6.6] ; provoqué car obtenu de manière inconsciente des répondants grâce à la diversité des méthodes insérées dans les outils de collecte des données dans l'enquête approfondie ; fort heureusement, il n'est pas très loin du contenu naturel identifié lors de l'enquête exploratoire) obtenus au regard desquels **les trois hypothèses de l'étude ont été validées**. Comme première hypothèse, les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez les formateurs du secondaire en SES ne relèvent pas des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC. La deuxième hypothèse de recherche, selon laquelle la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux est significativement liée aux pratiques docimologiques en SES chez ces formateurs. Et comme troisième hypothèse de recherche, les attitudes relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC sont significativement liées aux pratiques docimologiques en SES chez les enquêtés. Les trois hypothèses ainsi statiquement validées font l'objet d'une discussion théorique en vue de donner un sens aux résultats les caractérisant. Par ailleurs, les différents éléments du noyau des représentations sociales de l'APC (cf. 6.6), matérialisent les causes explicatives du problème posé par l'étude. Et disposant déjà de ses conséquences en amont, un éventuel passage de l'arbre à problème à l'arbre à solutions comme suggestions concrètes à travers la contextualisation de la théorie du changement (Anderson, 2005) en lien des pratiques docimologiques transversales selon l'APC reste envisageable.

CHAPITRE 7

DISCUSSION ET SUGGESTIONS

La présente recherche vise à analyser la manière dont les représentations sociales de l'APC influent sur les pratiques docimologiques des enseignants du secondaire en SES en vue de proposer un système de transformation. La problématique qui en découle a permis de déceler un certain nombre de faits, parmi lesquels l'implémentation de l'APC en spécialité des SES est effective au secondaire depuis plus de dix ans déjà selon les textes officiels (Bikitik, 2017, p. 107), et que les méthodes transmissives y persistent malgré les recommandations officielles. Considérée comme fondement de tout nouveau savoir (Abric, 1994a) et étant ancrée dans le vécu de chaque individu (Doyle, 1997), un intérêt a été porté aux représentations sociales de l'APC pour tenter d'appréhender pourquoi après tant de séminaires pédagogiques sur l'APC et dont le plus récent sur les pratiques docimologiques s'est tenu à l'INUCASTY du 25 au 26 septembre 2022 (SEDY, 2022), couplés à la vulgarisation même de la méthode en filière Sciences et technologie du tertiaire (STT), dont les SES sont l'une des spécialités depuis 2015 (Délégation régionale des enseignements secondaires pour le centre [DRES-CE], 2015), ces intervenants n'arriment pas toujours leurs pratiques docimologiques selon ladite approche. Trois objectifs spécifiques étaient poursuivis conformément à l'approche structurale des études sur les représentations sociales, à savoir dégager les éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC en les situant chez ces enseignants, analyser le lien entre la structuration hiérarchique de ces composantes et les pratiques docimologiques mises en œuvre par ces formateurs et, enfin, cerner le lien existant entre les attitudes vis-à-vis des valeurs pédagogiques fondamentales de l'APC et ces pratiques docimologiques. Les résultats obtenus ont permis de valider les trois hypothèses secondaires qui font principalement l'objet d'une discussion théorique, s'appuyant sur la théorie des représentations sociales et sur le modèle d'analyse bidimensionnel, à savoir la centralité des composantes des représentations sociales de l'APC et leur caractère évaluatif dont les implications et suggestions pratiques en découlent. Ainsi, cette discussion s'articule autour des aspects théoriques à la fois de l'approche structurale et du modèle sociodynamique (Lo Monaco et al., 2016, p. 122). Après la confrontation des résultats, quelques limites d'ordre général liées à la nature des études sur les représentations sociales et au contexte particulier relevant de celle-ci sont évoquées, tout en soulignant les forces méthodologiques utilisées pour amoindrir leurs effets.

7.1. Discussion

Cette section inclut la discussion systématique des trois hypothèses de recherche, confronte et ressort les spécificités des résultats obtenus de l'étude vis-à-vis de ceux des travaux antérieurs sur le domaine des représentations sociales, en vue de dégager leur originalité.

7.1.1. Discussion des résultats de la première hypothèse

L'analyse des données du questionnaire, grâce à la technique d'évocation libre et hiérarchisée (Lo Monaco et al., 2016, p. 138 ; Monney & Fontaine, 2016, p. 70), appuyée sur celles des entretiens, des pratiques observées et démasquées (épreuves écrites de SES et copies déjà corrigées), a conduit aux résultats ayant permis de valider la première hypothèse de recherche selon laquelle les éléments ou composantes caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES ne relèvent pas majoritairement des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC.

L'analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC conduit à délimiter ses quatre zones, à partir des éléments caractéristiques des principes pédagogiques de l'APC (cf. Tableaux 6.2, 6.4, 6.6, 6.9 et 6.11). La zone centrale du noyau central est constituée des éléments dits centraux, mais qui ne relèvent majoritairement pas des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC. On y retrouve le non-transfert des connaissances dans lesdites épreuves, l'apprentissage décontextualisé, la place de l'enseignant en périphérie des apprentissages, la correction des copies orientée vers la note, l'évaluation non critériée et un accent mis sur l'évaluation sanction. Les éléments de la zone de contraste se réfèrent, quant à eux, à l'APC (intégration des acquis, réussites abusives, évaluation critériée). Ceux de la première périphérie relèvent majoritairement des principes pédagogiques de l'APC (intégration, évaluation critériée), mais les répondants n'en sont « pas tout à fait d'accord ». La deuxième périphérie inclut les éléments renvoyant majoritairement à l'APC. En ce qui concerne les principes induits des échelles de fréquence extrêmes « toujours » et « jamais » des énoncés des pratiques docimologiques, l'observation des résultats de l'analyse du noyau central selon la technique d'évocation libre et hiérarchisée révèle que les éléments centraux, ceux des première et deuxième périphéries relèvent, majoritairement des principes, normes et valeurs pédagogiques de la PPO, tandis que seuls les éléments contrastés se réfèrent aux principes, normes et valeurs pédagogiques de l'APC.

La théorie du noyau central (Abric, 2001a) rappelle que les représentations sociales se structurent autour d'une série d'éléments centraux faisant l'objet d'un consensus et assurant la stabilité des représentations autour duquel gravitent les éléments périphériques. Les variations individuelles se manifesteraient sur ces composantes ou éléments périphériques qui dépendent beaucoup plus du contexte (environnement sociotechnique d'apprentissage, délai de dépôts des épreuves et de notes, effet-classe, effet-établissement, etc.).

Si l'étude s'intéresse à la hiérarchie intranoyau des éléments centraux au regard des travaux de Rateau (1995a, 1995b), elle se base plus sur le critère de consensus (ou de la fréquence d'évocation). Ainsi, sont relevés comme éléments centraux prioritaires (ECP), la décontextualisation des apprentissages (48 %), la reproduction des acquis (48 %), la place du formateur en périphérie des apprentissages (32 %), l'orientation de l'appréciation du correcteur vers l'évalué et non vers la production (28 %). Ce sont ces ECP qui donnent sens et valeur à la représentation sociale de l'APC et dont la mise en cause (MEC) suscite une réfutation absolue. Ils sont complétés par les éléments centraux adjoints ou suppléants (ECS) spécifiant ledit sens, mais dont la MEC ne provoque pas la réfutation si elle s'appuie sur la conservation d'un élément central prioritaire. Dans l'analyse du noyau central de la représentation sociale de l'APC, ces ECS sont, entre autres l'évaluation non critériée (24 %), la correction des copies dans l'unique perspective de la production des notes (17 %), l'évaluation sommative (10 %), l'application et la remédiation (9 %).

Parmi les éléments périphériques relevant majoritairement des principes de la PPO, certains éléments minoritaires des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC, comme l'intégration et l'évaluation critériée, se retrouvent en zone périphérique. Loin de les exclure, chaque composante périphérique fait cerner les informations retenues, triées et interprétées par les enseignants du secondaire en SES. Dans la dynamique représentationnelle de l'APC non seulement ces composantes périphériques intiment les comportements et les prises de décision, mais aussi elles permettent une personnalisation des représentations des pratiques docimologiques qui sont associées à un formateur, tout en protégeant le noyau central en cas de nécessité (Yapo, 2016, p. 40). Ces éléments périphériques sont étroitement liés entre eux et restent négociables, changeables, déformables et cohérents (Abric, 1984).

En prenant appui sur la théorie du noyau matrice (Moliner, 2016, p. 9), les éléments centraux dégagent des sous-ensembles engendrant une cohabitation à l'intérieur des représentations sociales de l'APC de plusieurs expériences individuelles de ces intervenants.

D'après Moliner (2016, p. 10), les liens unissant certaines composantes centrales susmentionnées à des amas d'éléments périphériques, également suscités, sont plus solides que ceux unissant les composantes centrales entre elles. Ainsi, les enseignants des SES du secondaire vont se référer à la PPO tout en stimulant le partage de leurs expériences individuelles. C'est dans cette optique que l'étude rejoint Moliner (2016, p. 11) en considérant la zone centrale du noyau central des représentations sociales de l'APC comme étant une matrice constituant des passerelles entre ces formateurs.

Les pratiques docimologiques observées renforcent à suffisance ces résultats du noyau central ou mieux encore du noyau matrice renvoyant aux mêmes observations vis-à-vis des épreuves professionnelles écrites de SES et des copies subséquentes corrigées par les enseignants de la discipline, entendus comme formateurs dans la perspective de l'APC.

Tout compte fait, les éléments (ou composantes) de la zone de contraste et ceux des deux périphéries, tous issus de ces résultats représentent la zone périphérique, car ils aident à réformer le contenu du noyau central. Des représentations différentes peuvent être portées par certains de ces enseignants et là, la zone centrale de leurs représentations pourrait intégrer un ou plusieurs éléments contrastés, tels que l'intégration des acquis et l'évaluation critériée.

Au regard de cette discussion, la validation de **la première hypothèse est confirmée.**

7.1.2. Discussion des résultats de la deuxième hypothèse

L'analyse descriptive des variables sociodémographiques du questionnaire au logiciel MS EXCEL via des tableaux statistiques, des histogrammes et des tests d'ANOVA aidant à vérifier si ces différences sont significativement dissemblables au regard des pratiques docimologiques en SES, appuyée par l'analyse inférentielle, a conduit aux résultats ayant permis d'accepter la deuxième hypothèse selon laquelle la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux est significativement liée aux pratiques docimologiques en SES chez ces formateurs du secondaire.

Les observations des tableaux 6.12, 6.13, 6.14, 6.15, 6.16, 6.17, 6.18, 6.19, 6.20 et 6.25, et les figures 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5 et 6.6 illustrent à suffisance ces résultats de l'analyse descriptive. L'observation des résultats au test ANOVA (tableau 6.13) relève que la différence de moyenne observée au niveau de l'âge relativement à la pratique de la docimologie est statistiquement significative ($F = 9,969$; $p = .000$). Ainsi, les participants ayant un âge plus

élevé pratiquent mieux la docimologie selon l'APC en SES que ceux qui en n'ont moins. En effet, l'âge traduit théoriquement un certain degré de maîtrise des informations socioculturelles et même économiques de l'évolution de la société où l'on vit et du monde. La figure 6.1 révèle, par exemple, que l'échantillon de l'étude est constitué de 56 % des répondants âgés de 36 à 50 ans, ce qui traduit une certaine maturité biologique conduisant à une certaine flexibilité sans crainte dans la prise de décision, pour ce qui est des pratiques pédagogiques et docimologiques à mettre en œuvre.

Les résultats au test ANOVA de la variable ancienneté (tableau 6.15) traduisent que la différence de moyenne observée au niveau de l'ancienneté relativement à la pratique de la docimologie est statistiquement significative ($F = 77,672$; $p = .000$). Ainsi, les participants ayant une ancienneté plus dense pratiquent mieux la docimologie selon l'APC en SES que ceux qui en n'ont moins. Cela s'explique théoriquement par l'expérience acquise de la pratique docimologique sur le terrain à travers le temps. La figure 6.2 révèle que cet échantillon est constitué de plus de 80 % des répondants disposant d'une expérience supérieure à 5 ans. Ainsi, même n'étant pas sorti des écoles normales, le participant a la possibilité de s'approprier des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et de les mobiliser à bon escient.

Grâce aux résultats du test ANOVA de la variable sexe (tableau 6.17), la différence de moyenne observée au niveau du sexe relativement à la pratique de la docimologie en SES est statistiquement significative ($F = 13,953$; $p = .001$). Ainsi, les participants de sexe masculin pratiquent plus la docimologie dans la perspective de l'APC que ceux du sexe féminin. Cette différence peut théoriquement être relative aux liens entre exigences de la pratique docimologique en SES et exigences socioculturelles des participants au regard de leur sexe.

Par rapport au grade professionnel, les résultats au test ANOVA (tableau 6.19) traduisent que la différence de moyenne observée au niveau du grade relativement à la pratique de la docimologie est statistiquement significative ($F = 19,546$; $p = .000$). De cette façon, les participants pratiquent davantage la docimologie selon l'APC au fur et à mesure que leur grade est élevé. Théoriquement, le grade correspond à la formation professionnelle de base et traduit, par conséquent, un certain niveau de maîtrise et d'appropriation des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC.

En ce qui concerne le diplôme académique ou universitaire, l'observation du tableau 6.21 relatif au test ANOVA révèle que la différence de moyenne observée au niveau du

diplôme relativement à la pratique de la docimologie en SES est statistiquement significative ($F = 24,488$; $p = .000$). De cette manière, le degré d'appropriation des pratiques docimologiques dans les standards de l'APC chez les participants évolue avec l'élévation du diplôme académique. Théoriquement cette différence significative s'explique aux exigences liées à la maîtrise et à la mobilisation du contenu large des SES, mais beaucoup plus au degré de développement cognitif du participant. En effet, la pratique d'enseignement / apprentissage et évaluation en sciences économiques et sociales au secondaire exige non seulement une certaine maîtrise des savoirs déclaratifs sur le contenu du programme officiel, mais aussi un certain niveau de développement intellectuel pour pouvoir les adapter à la mouvance du contexte mondial et des pratiques pédagogiques exigées par l'approche en vigueur indépendamment du grade professionnel.

Les résultats relatifs au test de corrélation entre la structuration hiérarchique des composantes ou éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC au regard de ses principes pédagogiques fondamentaux et les pratiques docimologiques en SES chez les enseignants du secondaire (tableau 6.24) traduisent une corrélation négative et significative ($r = -.985$; $P = .001$) impliquant que la structuration hiérarchique ces éléments caractéristiques vis-à-vis des principes pédagogiques fondamentaux de l'APC détermine les pratiques docimologiques selon cette approche en sciences économiques et sociales. De même, les résultats de la régression sur la structuration hiérarchique de ces éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC au regard de ses principes pédagogiques fondamentaux et les pratiques docimologiques en SES chez les formateurs du secondaire (tableau 6.25) laissent observer que le modèle de cette échelle est significatif ($F = 734,415$; $P = .000^b$) et, explique 96,8 % de la variance de la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux. Il ressort que la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques de ces représentations sociales de l'APC au regard des principes pédagogiques fondamentaux chez les participants est un renforçateur significatif de leurs pratiques docimologiques mises en place ($P = .000$).

Au regard de cette discussion, la validation de la **deuxième hypothèse est confirmée.**

7.1.3. Discussion des résultats de la troisième hypothèse

La validation de la troisième hypothèse selon laquelle les attitudes relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC sont significativement liées

aux pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les enseignants du secondaire est fondée sur les résultats des analyses descriptive et inférentielle susmentionnées à la discussion de ceux obtenus de la deuxième hypothèse. Ainsi, sans toutefois revenir sur l'analyse descriptive et sur l'interprétation des résultats au test ANOVA qui restent identiques et valables pour la troisième hypothèse, l'étude a tout simplement recours aux résultats des tests de corrélation et de régression sur les attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC et les pratiques docimologiques en SES.

Les résultats issus du test de corrélation (tableau 6.26) traduisent une corrélation positive et significative ($r = ,987$; $P = ,001$), impliquant que les attitudes adoptées vis-à-vis de ces éléments fondamentaux de l'APC déterminent significativement les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales chez les participants. Ceux issus du test de régression (tableau 6.27) révèlent que le modèle de cette échelle est significatif ($F = 871,705$; $P = ,000^b$) et, explique 97,3 % de la variance des attitudes relatives de ces composantes pédagogiques fondamentales de l'APC. De cette manière, les attitudes vis-à-vis des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC déterminent significativement les pratiques docimologiques en SES chez les participants ($P = ,000$).

Prenant appui sur Thomas et Znanieck (1918, p. 23) et sur Moscovici (1972, pp. 437-438), l'attitude est un état d'esprit permettant à l'enseignant des SES du secondaire d'émettre une opinion et d'acter d'une certaine manière au regard de l'APC. Lorsqu'elle est positive, elle génère un champ représentationnel de l'évaluation selon cette approche, et celui-ci est plus ou moins structuré lorsque l'attitude est négative. Cependant, il y a un champ représentationnel que là où il y a une hiérarchisation des composantes comme dans le noyau central, et l'attitude relative à l'APC traduit un positionnement ou une orientation générale, positive ou négative des pratiques docimologiques vis-à-vis de cette approche pédagogique. L'élaboration des représentations se construirait à partir des prises de position à l'égard de l'APC, lesquelles se caractérisent par l'intégration de certains éléments périphériques et beaucoup plus ceux de la zone de contraste du noyau central. La corrélation positive montre que les attitudes adoptées à l'égard de l'APC déterminent leurs pratiques docimologiques en SES avec une marge d'erreur très réduite et sensiblement de 1 %.

Au regard de ce précède, la validation de **la troisième hypothèse est confirmée.**

Cependant, au bout de la discussion systématique de ces résultats aboutissant à la confirmation de la validation des trois hypothèses de recherche, l'étude entend les confronter davantage à d'autres obtenus jusqu'ici en vue de ressortir leur originalité.

7.1.4. Confrontation et spécificités des résultats obtenus à ceux des travaux similaires antérieurs

Au-delà de l'état des lieux (cf. 1.1) ressortant le gap épistémologique pour plus d'originalité de l'étude, une confrontation contextualisée des résultats obtenus à ceux des thématiques antérieures est nécessaire en vue de ressortir leurs spécificités scientifiques.

Confrontation de ces résultats à ceux obtenus des études très proches et actualisées

Au regard des travaux antérieurs relevant soit du domaine des représentations sociales, soit de celui des pratiques pédagogiques et / ou docimologiques, plusieurs chercheurs ont obtenu des résultats empiriques dont certains ont déjà été pris en compte dans l'état des lieux (cf. section 1.1). Cependant, l'étude prétend convoquer davantage d'autres, très récents, similaires et contextualisés obtenus jusqu'ici pour confrontation à ceux de la présente étude.

En investiguant sur les représentations sociales des compétences et processus d'évaluation, François et Baudry (2006) obtiennent des résultats illustrant la manière dont celles-ci influencent ces processus. Comme outils d'analyse, les lettres de motivation ont été évaluées en fonction des croyances requises pour leur rédaction en termes d'efficacité intrinsèque et extrinsèque des professionnels des organisations. Prenant appui sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandoura, 2003), ces résultats illustrent à merveille que les représentations sociales des compétences dont disposent ces professionnels permettent d'analyser les situations concrètes de travail. Des résultats qui semblent s'aligner à ceux de la présente étude, sauf qu'il s'agit a contrario, des représentations des compétences (et non celles de l'approche par compétences) en milieu professionnel et de leur influence sur l'évaluation des situations concrètes de travail (et non des pratiques docimologiques en situation d'examen).

Soussi et al. (2006) ont investigué sur les pratiques d'évaluation des formateurs à travers des entretiens et des questionnaires. Les résultats obtenus se limitaient aux définitions et représentations des deux principaux types d'évaluation (formative et sommative). S'intéressant à la construction des savoirs professionnels pendant la formation initiale, Perez-Roux (2008) obtient des résultats stipulant que le développement des gestes professionnels s'inscrit dans

une continuité biographique et dans des transactions relationnelles plus ou moins motivantes. Dans Ouattara et al. (2009), deux tendances ressortent des représentations des acteurs liés aux pratiques pédagogiques. Pour les uns la PPO et la formation par compétences sont différentes, et pour les autres elles sont identiques.

Les résultats obtenus des travaux de Monney et Fontaine (2016) spécifient que l'évaluation formative dans son rôle de régulation des apprentissages fait partie intégrante du noyau central des représentations sociales de l'évaluation. Un résultat contraire à celui obtenu de l'étude vis-à-vis de la structure du noyau central des représentations sociales de l'APC. Après l'observation des pratiques déclarées, observées et démasquées, l'évaluation formative se retrouve en synthèse dans la zone de contraste (cf. figure 6.6). Considérées comme éléments clés des pratiques évaluatives selon l'APC, il semble clair que ces deux représentations sont différentes et par conséquent, leurs résultats divergent.

Zoa (2016, p. 84) part du constat selon lequel les apprenants de l'enseignement technique ne trouvent aucun intérêt à apprendre le français occasionnant des scores médiocres voire la dégradation de cette langue dans ce secteur d'enseignement. Une des trois pistes de réflexion du chercheur, était de savoir si c'est l'élaboration du corpus ou texte servant d'appui à l'apprentissage et / ou l'évaluation qui en est la cause. L'analyse des données recueillies auprès des enseignants du CETIF de Yaoundé a abouti aux résultats selon lesquels, les exigences du corpus d'évaluation selon l'APC que sont le choix de l'extrait, sa longueur et son langage, ne sont pas respectées. Des résultats qui sont partiellement liés à certaines pratiques docimologiques observées en différencié (épreuves écrites et professionnelles de SES analysées) de l'étude. Sauf que ceux de l'étude ne se limitent pas à l'identification des pratiques docimologiques déclarées, observées et démasquées, mais établissent leur lien avec les représentations sociales dont se font les acteurs sociaux concernés vis-à-vis des exigences de l'APC, surtout qu'ils sont supposés les maîtriser davantage sept ans après que l'étude en confrontation soit menée.

Dans sa recherche dont l'objet portait sur l'APC pour une personnalisation de l'évaluation, Monique (2016) se questionne doublement sur les modèles qui orientent consciemment ou non les actes évaluatifs ; sur les schèmes de pensée perçus, comme allant de soi, président aux choix ou au refus des dispositifs d'évaluation. Les résultats obtenus révèlent que le choix du terme « personnaliser » plutôt « qu'individualiser » n'est pas neutre. De l'instrument d'émulation qu'est la notation (une habitude sociale), créant l'individualisme compétitif au sein du collectif, l'évaluation des compétences se fait « guide de la personne ». L'expert martèle

que l'évaluation selon l'APC reste encore à inventer, car mettre sur pied une logique de formation par compétences tout en conservant le type d'évaluation traditionnel, ne peut que conduire à l'échec. Loin des choix des habitudes évaluatives au regard des dispositifs d'évaluation selon la PPO et / ou l'APC, les résultats de la présente étude s'intéressent davantage aux représentations sociales de l'APC conditionnant même ces choix.

En investiguant sur la correction des copies de dissertation en SES, Vantourout et Goasdoué (2021) s'interrogent sur l'évaluation selon l'APC comme moyen de réduire les divergences entre évaluateurs. Ainsi, ils se penchent dans l'analyse comparative de l'activité de douze professeurs expérimentés corrigeant tous les mêmes copies manuscrites (photocopies) produites lors d'un baccalauréat blanc ES en France. L'intérêt porté sur les copies de dissertation et non de synthèse relève de leur richesse prenant appui sur l'analyse de trois textes et trois documents accompagnant le sujet. Certains opérationnalisent la correction de façon classique, d'autres avec une grille de compétences. Ils doivent également verbaliser leurs remarques. Les résultats obtenus relèvent les écarts de notations et de verbalisations divergentes. Ces écarts laissent appréhender la correction comme une tâche particulière de lecture-compréhension du texte et traduisent que la finalité de cette activité de lecture suscite la construction d'une représentation non seulement du texte, mais aussi l'élaboration d'une « représentation évaluative » (Vantourout & Goasdoué, 2021, p. 3) du texte voire de l'évalué. Sans aller plus loin, certes il s'agit des SES au secondaire mais il convient de noter que le contexte (France) et l'objet (correction des copies de dissertation) d'étude sont différents. Ces résultats tournent autour des représentations évaluatives des enseignants engagés dans l'APC, pour ce qui du processus de correction des copies des productions complexes. Or, ceux de la présente étude résultent de l'analyse holistique des représentations sociales de l'APC et comment celles-ci influent sur la mise sur pied des pratiques docimologiques des acteurs sociaux y impliqués. De plus, les représentations sociales sont contextualisées (Yapo, 2016).

Mantho (2022, p. 299) a mis en exergue les notions de politesse linguistique et de « négociation didactique » comme éléments centraux pouvant faciliter la mise en œuvre de l'APC avec pour objectif principal, préparer l'apprenant au stade de l'écrit. Pour le chercheur, dire « merci », « je vous en prie », « s'il vous plaît » aux apprenants, relève d'une bonne négociation didactique qui serait synonyme de compréhension de l'APC, car elle invite et motive l'apprenant à construire le savoir de façon autonome (Mantho, 2022, p. 300). Des résultats qui se rapprochent de ceux de la présente étude dans la mesure où la notion de négociation didactique peut se substituer à celle de « négociation docimologique » en contexte

d'examen par l'emploi de l' « impératif poli » (cf. Tableau 7.1) comme temps de formulation des consignes des tâches dans une épreuve écrite et professionnelle de SES. Cependant, ces résultats limitent la tâche de l'enseignant à la dispensation des enseignements aux apprenants et évoque moins, celle l'évaluation des acquis (Mantho, 2022, p. 17).

Mbouombouo (2022), quant à lui, évalue la mise en application de l'APC dans l'enseignement du français en prenant pour sous-discipline la grammaire et l'expression écrite. L'expert aboutit à la confirmation de son hypothèse selon laquelle l'APC en contexte camerounais n'améliore pas efficacement l'enseignement de la grammaire et de l'expression écrite. Un résultat qui rejoint, celui de Ngoba (2021) ayant investigué sur les conditions de mise en œuvre de l'APC dans le contexte camerounais au regard des contraintes d'effectif pléthorique, du manque criard et de la précarité des infrastructures. Après analyse des données recueillies auprès des enseignants de français des Lycées d'Etoug-Ebe, de Biyem-Assi et de Ngoa-Ekelé (tous dans la zone géographique de Yaoundé), le chercheur aboutit aux résultats selon lesquels, une reconsidération du nombre d'apprenants par classe et une bonne maîtrise des pratiques de classe par le formateur favorisent bon nombre d'activités d'apprentissage dans la perspective de l'APC (Ngoba, 2021, pp. 81-82). Certes la contrainte d'effectif pléthorique influence négativement les pratiques d'évaluation en termes de légèreté des épreuves écrites et du processus de jugement des productions subséquentes (un aspect qui a été évoqué par la présente étude comme déterminant externe des pratiques d'évaluation, cf. 3.4.6.10), cependant ces résultats s'écartent des représentations sociales et des pratiques docimologiques à proprement parler.

Abdoul (2022) s'est intéressé à la pratique réelle de l'APC sur le terrain objectant son impact sur la qualité de l'éducation. L'analyse des données recueillies auprès des enseignants de français a relevé que ces derniers ont une compréhension limitée des caractéristiques de l'APC bien que disposant d'une assez bonne appréhension de la définition de l'APC et des objectifs poursuivis par le MINESEC à cet égard. Le chercheur insiste sur l'amélioration des conditions d'enseignement / apprentissage pour améliorer la qualité de l'éducation au Cameroun (Abdoul, 2022, p. 52). Tout de même la présente étude ne doute pas de la maîtrise préalable des pratiques docimologiques selon l'APC par les enseignants-formateurs des SES. Qu'à cela ne tienne, ces résultats se limitent aux pratiques d'enseignement / apprentissage.

Une note scientifique portant sur l'évaluation et l'APC (Uhlrich & Ponté, 2023), a abouti à un certain nombre d'observations, à savoir l'APC fait à coup sûr évoluer les contenus

d'enseignement, mais certainement davantage la relation du formateur à l'activité du formé et à la place de ce dernier dans son processus de développement. Les chercheurs pensent qu'il est nécessaire de concevoir d'emblée des évaluations qui s'attachent non seulement au produit mais aussi à leur manifestation dans un cadre précis. Il semble clair que ces résultats ou propositions s'intéressent à la vulgarisation de l'APC comme approche pédagogique. Prenant en compte la maîtrise préalable des pratiques pédagogiques et docimologiques selon l'APC par les formateurs, ceux de la présente étude se penchent plutôt sur leur acceptation ou non à travers les représentations sociales qu'ils se font d'elle.

Il apparaît évident que ces différents résultats se limitent pour la plupart à l'identification des pratiques d'évaluation, des pratiques pédagogiques voire des composantes du noyau central autres que ceux de l'étude. Aussi, ils se centrent davantage sur le paradigme d'apprentissage selon l'APC, et moins sur le paradigme socio-docimologique. Ainsi la présente étude entend ressortir les spécificités de ses résultats au regard de ceux obtenus jusqu'ici.

Spécificités des résultats de l'étude à ceux obtenus des recherches antérieures

Les spécificités des présents résultats résident, en premier lieu, sur le fait que l'étude ne doute pas d'entrée de jeux des compétences professionnelles des formateurs en SES du secondaire, en matière de pratiques docimologiques selon l'APC, surtout après tant d'années d'implémentation au Cameroun (environ dix ans déjà). La deuxième spécificité remonte de l'objectif principal de recherche qui est d'analyser le lien entre les représentations sociales de l'APC de ces formateurs et les pratiques docimologiques qu'ils mettent sur pied, au lieu de tout simplement les identifier. La troisième spécificité est contextuelle et dérive d'un contexte précis, celui des enseignants-formateurs du secondaire en SES au Cameroun.

Mises ensemble, ces trois spécificités confèrent un caractère original aux résultats de l'étude permettant de suggérer un système de transformation des représentations, d'envisager un changement d'attitude par le biais des comportements des acteurs en SES et de proposer une systématisation matricielle des gestes professionnels efficaces et efficients, couplée d'une modélisation fonctionnelle des pratiques docimologiques au regard des exigences de l'APC.

Mais avant, il convient non seulement de relever leurs implications pratiques et pluridimensionnelles, mais aussi leurs limites vis-à-vis du degré de confiance à leur accorder.

7.2. Implications pratiques des résultats obtenus

Il s'agit dans cette sous-section de donner un sens aux résultats obtenus du point de vue pratique. En d'autres mots, il est question d'analyser l'impact de la découverte sur la pratique éducative ainsi que son applicabilité sur un certain nombre de domaines traduisant sa transférabilité socioprofessionnelle, politique et économique.

Au niveau scientifique, ces résultats ne remettent pas en cause la maîtrise préalable des fondamentaux pédagogiques de l'APC par les enseignants des SES du secondaire. Au contraire, ils caractérisent non seulement leurs manières de se les représenter dans leurs pratiques docimologiques quotidiennes, mais aussi le lien entre ces représentations et les pratiques docimologiques observées chez ces formateurs.

Sur le plan socioprofessionnel, ces résultats interpellent non seulement ces enseignants, mais aussi, tous les acteurs de la chaîne éducative (cadres pédagogiques du MINESEC, institutions de formation des formateurs et de certification comme l'OBC, GCE, DECC, etc.) sur la démarche qualité en lien de l'ingénierie de la formation selon la norme ISO 9001 des pratiques de formation et de certification, conformément aux valeurs universelles de l'éducation pour tous que sont la justice, l'égalité et l'équité (Zanten, 2008, pp. 234-238) et la norme ISO 17024 (Gouvernement du Cameroun, 2020, p. 75). Ils démontrent à suffisance que l'évaluation critériée n'est pas appliquée ou alors majoritairement négligée et que les évaluations (épreuves professionnelles écrites de SES et correction des copies subséquentes, prise de décision) restent dans la perspective de la sanction et non dans celle de la capitalisation, du transfert des savoirs et de leur régulation. Ces résultats invitent les cadres à mettre un accent particulier sur la conception des épreuves s'appuyant sur des critères précis et dont la prise en considération est de mise lors de la correction des copies. Pour ce qui est du contenu de formation, ils interpellent les développeurs des curricula de ces institutions de formation, d'une manière générale, à insérer la docimologie comme discipline scientifique et fondamentale à part entière et non plus comme un simple aspect de la pédagogie.

Du point de vue sociopolitique et économique, l'atteinte de l'émergence du Cameroun horizon 2035 suppose un certain équilibre de développement dans toutes les dimensions socio-politiques et économiques, et notamment celle du capital humain tant nécessaire pour s'y maintenir et challenger les nouvelles difficultés qui évoluent naturellement. À cet effet, la reconnaissance sociale en termes de certification des compétences reste la clé de voûte. Ces résultats interpellent les cadres nationaux de la politique institutionnelle d'évaluation des

parcours de formation et de certification dans la véritable optique de reconnaissance des compétences acquises (référence est faite, par exemple, aux règles de délibération aux examens officiels, au degré requis d'acquisition des compétences pour passer d'une classe à l'autre, aux critères de cotation de la compétence acquise, aux relevés de notes et bulletins en termes de degré d'acquisition des compétences en lieu et place d'appréciations sanctions, etc.).

7.3. Limites de l'étude

Au-delà des limites méthodologiques (cf. section 5.9.1), l'étude ne peut être conclue sans que certaines difficultés liées aux études des représentations pouvant influencer la profondeur réelle de ces résultats soient soulevées. À partir du moment qu'on ne peut pas accéder aux représentations elles-mêmes, mais seulement à leurs constituants, les données déclarées du questionnaire et des entretiens représentent plus ou moins le réel (Guerif, 2017). Consciemment ou non, l'enquêté ne dit que ce qu'il veut déclarer, conditionné par les représentations qu'il se fait lui-même de la situation d'interaction sociale ou d'enquête. De plus, considérée avant tout comme une pratique sociale et non seulement une méthode, « l'analyse de contenu trouve ses justifications dans une prédictibilité empirique liée à un objectif prédéterminé et cherche des validations extrinsèques à sa propre pratique » (Ghillion & Matalon, 1985, p. 156). Ainsi, une faiblesse des inférences causales dans l'interprétation de ces résultats demeure. Et constituant aussi un problème sociologique de premier plan (Riutort, 2019, p. 138), une autre limite et non la moindre est liée à la taille de l'échantillon (25 participants) qui semble, néanmoins, de petite taille. Cependant, l'étude a essayé de contourner certaines de ces limites par ce qu'elle traduit par forces méthodologiques (cf. section 5.9.2). Considérée au départ comme limite méthodologique (cf. 5.9.1), l'observation non participante ne l'est pas en réalité dans le sens où le regard de l'enquêteur influence, à coup sûr, l'adoption publique d'un comportement relatif aux convictions propres de l'enquêté (Langenfeld & Merklings, 2010, p. 167). Entendues dans la plupart des cas comme de pures méthodologies, les techniques d'enquête ne peuvent à ce titre que difficilement être questionnées sur leurs fondements théoriques et méthodologiques.

Au demeurant, bien que la recherche d'une méthode sociologique infaillible constitue une quête illusoire (Riutort, 2019, p. 114), le contrôle sourcilieux des instruments de collecte et d'analyse a servi de seul garde-fou contre les dangers qui se sont présentés.

7.4. Suggestions

Loin des propositions nomothétiques, ces suggestions ciblent concrètement trois aspects à courte, moyenne et longue portée de la professionnalisation des pratiques docimologiques selon l'APC. D'abord, le système de transformation des représentations sociales de l'APC ainsi identifiées. Ensuite, les perspectives du changement des « comportements intégrés » (Nuttin, 2000, p. 38) sous l'influence de ces représentations, et enfin le développement d'une théorie transversale du changement de pratiques docimologiques identifiées au regard de l'APC à travers leurs systématisation et modélisation. Un modèle théorique perçu pour Anderson (2005, p. 1) comme un instrument d'aide au développement de solutions sociales complexes.

7.4.1. Système de transformation des représentations sociales de l'APC

L'approche structurale apparaît indiscutablement comme celle qui s'est intéressée à la transformation des représentations sociales (Guimelli, 1994). Toute représentation est organisée autour d'un noyau central structuré lui-même en composantes ou éléments centraux et en d'autres dits périphériques. C'est ce noyau qui garantit la stabilité et le sens des représentations et, par conséquent, toute transformation au sein de ces représentations doit l'atteindre pour insinuer un véritable changement (Herzlich, 1986, 1969). Cette transformation dérive particulièrement de ce que Guimelli (1998a) baptise par nouvelles pratiques sociales, mais qu'il convient d'identifier à la fois la typologie et les voies ou conditions de transformation appropriées (Lo Monaco et al., 2016, p. 118).

En rappel, le noyau central des représentations sociales de l'APC chez les enseignants des SES du secondaire, en lien avec leurs pratiques docimologiques, est constitué d'éléments centraux entendus comme normes, principes et valeurs pédagogiques ne faisant pas appel à la mobilisation des ressources ni au transfert de connaissances dans les épreuves proposées écrites professionnelles de SES et encore moins à l'apprentissage contextualisé. La correction des copies qui semble très importante au regard de la production essentielle des notes (demande sociale), ne met pas l'accent sur les objectifs d'une évaluation formative et critériée relative à une régulation et à la poursuite des apprentissages ultérieurs. En revanche, la zone contrastée du noyau central inclut des normes, principes et valeurs épousant la perspective pédagogique fondamentale de l'APC à l'instar de l'intégration des acquis et de l'évaluation critériée. Cependant, les réussites dites abusives s'y trouvent également comme contrastées, traduisant

en même temps une certaine réticence à la norme sociale (réussir parce qu'on sait). La première périphérie et même la deuxième intègrent, quant à elles des principes pédagogiques relevant massivement des principes, normes et valeurs pédagogiques de la PPO, mais aussi sont minoritairement parsemées par ceux de l'APC.

Fotso (2011, p. 80) rappelle non seulement qu'il faut établir un nouveau contrat didactique s'intégrant à la gestion des situations-problèmes, mais aussi qu'il faut, autant que faire se peut, éviter une évaluation centrée sur des savoirs décontextualisés. Pour Roegiers (2006, p. 19), l'APC s'appuie sur les avancées de la PPO, et pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages, l'évaluation orientée vers la sanction et la sélection passe à celle dont le rôle principal est de soutenir et promouvoir l'apprentissage. Pour Belibi et al. (2022, pp. 4-5), la PPO et l'APC partagent les pratiques docimologiques actuelles, la PPO met l'accent sur l'évaluation des ressources ou savoir-faire isolés et l'APC sur l'évaluation critériée des situations complexes et sur celle des ressources. Cependant, les résultats du Test BluePrint (cf. tableaux 3.4, 6.30, 6.32, 6.34, 6.36, 6.38, 6.40 et 6.42), ceux des grilles de scrutation des épreuves écrites de SES collectées (cf. tableaux 6.31, 6.33, 6.35, 6.37, 6.39, 6.41 et 6.43) et, l'analyse des copies corrigées subséquentes (cf. annexe 16), renvoient particulièrement à l'évaluation non critériée centrée sur les ressources et donc aux pratiques relatives à la PPO, lesquelles jusque-là sont peu maîtrisées.

Au regard des pratiques docimologiques de la PPO, rares et peu maîtrisées, qui ne sont pas totalement en contradiction avec les représentations sociales de l'APC chez les formateurs du secondaire en SES, et tenant compte de l'amélioration des anciennes pratiques associées à l'insertion des nouvelles, telles que l'évaluation critériée, la contextualisation des situations-complexes d'évaluation, la mobilisation et le transfert des connaissances, il semble évident, d'après Guimelli (1988, 1998), qu'il s'agit des pratiques docimologiques nouvelles non contradictoires et, dans le cadre de ces résultats, la situation est perçue comme irréversible. Il s'agit d'une transformation progressive alors que les schèmes activés par ces pratiques docimologiques nouvelles vont progressivement s'intégrer à celles du noyau central et, ensuite, fusionner pour constituer un nouveau noyau et, par conséquent, de nouvelles représentations.

Ainsi, ces pratiques docimologiques nouvelles viennent activer un certain nombre de schèmes prescripteurs déjà présents dans le champ représentationnel de l'APC, mais ensommeillés par leur non-mobilisation. À en croire Guimelli (1994b, p. 190), l'augmentation de la fréquence des pratiques docimologiques de l'APC viendra alors accroître l'importance, dans le champ représentationnel des schèmes cognitifs de base qui en sont responsables.

La transformation des représentations sociales de l'APC implique la modification de son noyau central, autant que les processus d'évolution de ces représentations peuvent être étudiés grâce à la technique de mise en cause (MEC). D'abord, on active les représentations sociales de l'APC chez les enseignants du secondaire en SES. Ensuite, on met en cause les composantes ou éléments centraux desdites représentations (la non-mobilisation et le non-transfert des connaissances dans les épreuves, l'apprentissage décontextualisé, la place de l'enseignant en périphérie des apprentissages, la correction globale des copies dans la seule optique des notes, l'évaluation sanction et non critériée) dans plusieurs situations expérimentales caractérisées par des facteurs que l'on souhaite étudier comme l'implication de ces formateurs à l'APC dans les pratiques docimologiques selon l'APC ou alors leur position vis-à-vis des transformations auxquelles ils assistent et qui mettent en cause leurs représentations. Pour Yapo (2016, p. 54), deux modalités de réaction alternative peuvent aider à évaluer les effets de cette MEC. Soit elle occasionne le rejet des anciennes représentations découlant desdits résultats, on parle alors de schèmes de négation. Soit la MEC provoque seulement une résistance au changement des pratiques docimologiques actuelles (qui sont et restent dans la perspective de la PPO) pour celles relevant de l'APC et dont l'indicateur reste le choix des schèmes étranges, entendus comme normes, principes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC (la conception des épreuves faisant davantage appel à la mobilisation et au transfert des ressources acquises en apprentissage, une correction critériée visant à déceler les lacunes et les difficultés d'apprentissage en vue d'une remédiation efficace, la clarté des consignes et l'insertion d'une grille de correction critériée dans ces épreuves mettant ainsi en garde l'évalué sur ce qui est attendu dans sa production et comment celle-ci sera appréciée).

Guimelli (1998) conseille de créer deux situations expérimentales en faisant varier le niveau d'implication de ces formateurs. Dans la première situation, ils sont observateurs, et dans l'autre, acteurs. En appliquant la MEC des éléments centraux, d'après Guimelli (1998), les représentations sont identiques dans les deux groupes. Autrement dit, l'attaque des représentations entraîne des réactions sensiblement différentes. Le groupe où les enseignants des SES sont plus impliqués résiste plus à l'abandon des pratiques anciennes.

7.4.2. Perspectives du changement des comportements identifiés

Bien que cette recherche ne vise pas la prédiction du comportement, mais cible le lien entre les représentations sociales de l'APC et les pratiques docimologiques en SES en vue de leur changement. Cependant, l'approche structurale des représentations met davantage l'accent

sur les comportements ou conduites, et l'un des principaux attraits du concept d'attitude se fonde dans la promesse de les prédire, d'où la convocation de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), incluant bien d'autres théories antérieures en vue de susciter un changement d'attitudes par le biais des comportements. La troisième hypothèse fondée sur les attitudes des enseignants des SES relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC est conçue dans ce modèle et aide à atteindre cet objectif. Cependant, il convient de revenir tout d'abord sur les implications théoriques dudit comportement planifié dans le cadre de l'étude, avant d'épiloguer sur le changement des attitudes de la population cible à travers la sortie des zones muettes identifiées et leurs comportements nouveaux à adopter. Pour chuter, en dernier lieu, sur sa prédiction permettant aux politiques, formateurs des formateurs, enseignants de terrain et autres acteurs engagés dans l'implémentation de l'APC en spécialité des SES, d'être proactifs face à un certain nombre d'obstacles ou de difficultés à contourner dans cette lourde et délicate mission.

Implications de la théorie du comportement planifié dans ce changement

Les attitudes relatives aux pratiques docimologiques selon l'APC ainsi que la norme sociale perçue (les notes à tout prix et à tous les prix) renvoient au concept de désirabilité (Tounès, 2003). Le contrôle comportemental perçu, reflète la facilité ou la difficulté perçue par l'enseignant des SES à évaluer les acquis dans les standards de l'APC. Il correspond ainsi à la perception que celui-ci a de la faisabilité personnelle de ce comportement. Ce concept de contrôle comportemental perçu par ce formateur reste très proche de celui de l'efficacité personnelle de Bandoura (1977) et de celui de la faisabilité de Shapero et Sokol (1982). Les attitudes vis-à-vis des pratiques docimologiques dans la perspective de l'APC, la norme sociale et le contrôle comportemental perçus de celles-ci par ces enseignants s'expriment tous en termes de croyances. Lesquelles correspondent aux informations vraies ou fausses, aux pratiques docimologiques réalisables ou irréalisables que cet enseignant, a de son environnement immédiat / interne (établissement d'attache) ou lointain / externe (les collègues enseignants d'autres établissements, les inspecteurs, etc.). Dans ce contexte, le sentiment d'efficacité personnel représente tout simplement la confiance en soi de ce dernier, en sa capacité à bien mener les pratiques docimologiques trouvant ainsi les fondements dans l'APC (Ajzen, 1988, 1991, 2012).

Perspectives de déconstruction des représentations sociales négatives de l'approche par les compétences (APC) par la sortie des zones muettes

Grâce à l'analyse comparative d'une part, des évolutions curriculaires (tableau 7.1), des principes pédagogiques et docimologiques (tableau 7.2) et d'autre part, des modèles d'épreuves écrites conçues selon la PPO et selon l'APC (tableau 7.3), permettant d'observer qu'il y a transition docimologique de la PPO à l'APC, l'on peut envisager une perspective de changement des comportements par la sortie des zones muettes (cf. 6.2.4 pour plus de compréhension) des représentations sociales négatives de l'APC.

Cependant, Gaillard (2009, p. 13) pense que « Observer est une chose, transformer une observation en moyen de compréhension-action en est une autre ». Autrement dit, le fait que l'observation de comportements et de processus non inclus dans les paradigmes, les modèles et les théories qui organisent la pensée des enseignants du secondaire, ne consiste en rien de plus qu'à se trouver envahi par des bruits informes et inintelligibles influençant ainsi leurs champs et moyens d'action. Sur ce point précis et une fois ces zones muettes observées ou exposées, l'étude propose une systématisation matricielle et une modélisation fonctionnelle des pratiques docimologiques afin d'illuminer ces incompréhensions qui entoure cette mutation de comportements vers les exigences de l'approche par les compétences.

Tableau 7.1 *Aperçu comparatiste des évolutions curriculaires*

Niveau de comparaison	AVANT L'APC	AVEC L'APC
ÉVOLUTION DE LA TERMINOLOGIE D'USAGE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transmission 2. Instruction 3. Maître 4. Elève 5. Programme 6. Notion 7. Mémoire 8. Connaissances 9. Contrôle 10. Exercices 11. Questions 12. Révision 13. Correction, etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construction 2. Formation 3. Médiateur / Facilitateur / Guide 4. Apprenant 5. Curriculum 6. Concept 7. Cognition 8. Compétences 9. Evaluation formative 10. Situations-problèmes 11. Tâches authentiques 12. Intégration 13. Remédiation, etc.
MODÈLES D'ENTRÉE DES PROGRAMMES OU CURRICULA	Entrée par les contenus et / ou par les objectifs ou savoirs peu signifiants (ou non proches de) l'élève (de la réalité professionnelle)	Entrée par les situations-problèmes ou tâches complexes proches des situations professionnelles
PROFIL DE SORTIE DES SUJETS	Sortie par les contenus disciplinaires à reproduire, se référant exclusivement au comportementalisme ou au conditionnement malgré tant de ressources mentales maîtrisées.	Sortie par les classes de situations-réelles ou professionnelles à traiter avec compétence au terme de la formation pouvant se référer à différents paradigmes épistémologiques

Source : présente étude

Tableau 7.2 Analyse comparative des principes pédagogiques et docimologiques dans la perspective de sortie des zones muettes des représentations sociales négatives de l'APC

Niveau de comparaison	Éléments-clés de (dis) similitude	SELON LA PÉDAGOGIE / APPROCHE PAR LES OBJECTIFS (SAVOIRS)	SELON L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES
Principes pédagogiques	<i>Rôle et objectif du formateur</i>	-Maître (s'intéresse au produit de l'action de l'élève) -Recherche les comportements observables sur les contenus (fondement behavioriste)	-Facilitateur (guide les actions de l'apprenant) -Recherche les traitements compétents des situations (fondement constructiviste)
	<i>Rôle de l'apprenant</i>	Exécutant des ordres directs (associe un comportement stimulus-réponse à une situation)	Seul investigateur ou responsable actif de son apprentissage (capacité d'actions sollicitée)
	<i>Paradigme d'enseignement</i>	-Orienté vers la transmission des savoirs savants - Centré sur les actions prévues de l'enseignant	-Orienté vers les savoirs intégrateurs -Centré sur le potentiel d'actions de l'apprenant
	<i>Paradigme d'apprentissage</i>	-Privilégie les techniques démonstrative, analogique, magistrale (expositive) et interrogative -Met l'accent sur les savoirs comme fruits de l'histoire des humains, sur le primat de la vérité et sur l'universalité du savoir -Fondé sur le produit du conditionnement. La valeur est plus accordée au produit de l'action et au couple évaluation / apprentissage -Orienté vers la maîtrise des ressources / acquis peu mobilisables (atteinte les objectifs granularisés) -Décontextualisé de la réalité professionnelle -Limitant le contenu enseigné pour lui-même -Montre peu d'intérêt pour des apprentissages fondés sur des temps d'investigation et de structuration des savoirs afin de faire émerger l'idée de discipline et de culture	-Privilégie la technique de découverte -Met l'accent sur la compétence comme caractéristique de la personne, sur l'importance de l'efficacité et sur le caractère singulier de la compétence -Fondé sur les capacités d'action de l'apprenant grâce à sa mobilisation spontanée des ressources distinctes, dans la résolution des problèmes -Orienté vers les apprentissages en situation simulée des situations réelles, le savoir-réfléchir -Contextualisé et expérientiel de ladite réalité -Donnant du sens aux apprentissages durables - Montre peu d'intérêt pour des apprentissages fondés sur des temps de structuration des compétences afin de faire émerger l'idée de discipline et de culture
	<i>Activités d'apprentissage</i>	Orientées vers la mémorisation, l'application, la répétition et la restitution des acquis à utilité réduite	Orientées plus vers leur intégration basée sur la cohérence, la globalité et la transférabilité
Principes docimologiques	<i>Interprétation</i>	Plus normative et sanction des dérapages/erreurs	Plus critériée et descriptive de la performance
	<i>Caractéristiques des systèmes d'évaluation, de cotation et de notation</i>	<i>Système</i> : non pertinente ; valide ; fiable (oui et non) ; efficace et réaliste ; visible (oui et non). <i>Cotation</i> d'échelles chiffrés à tarif binaire ; <i>Notation</i> par lettres / mots [Nul <5, Très Faible (5,00-6,99), Faible (7,00-8,99), Insuffisant (9,00-9,99), Passable (10,00-11,99), Assez-Bien (12-13,99), Bien (14,00-16,99), Excellent ≥17,00].	<i>système</i> : pertinente ; valide (oui et non) ; fiable, efficace et réaliste ; visible (oui et non) ; <i>Cotation</i> d'échelles chiffrée mais fractionnée et à indice de certitude ; <i>Notation</i> par mots/ lettres [<12,00 : Non Acquis (NA) ; 12,00-13,99 : En Cours d'Acquisition (ECA) ; 14,00-16,99 : Acquis (A) ; ≥17,00 : Expert (A ⁺)].
	<i>Modèle d'examen</i>	<i>Exercices structuraux / épreuves analytiques</i> : requièrent uniquement des réponses exactes ; sont simplifiés pour une correction facile et fiable ; sont déconnectés de tout contexte et d'exigences réalistes ; ne permettent qu'un seul essai ; dépendent de corrélations hautement techniques ; contiennent des éléments isolés exigeant l'utilisation des réponses d'habiletés connues, pondération fondé sur le tout ou rien ; le résultat est la somme des points.	<i>Situations-problèmes / épreuves d'évaluation intégrée et du transfert académique, opérationnel et intégral</i> : requièrent à la fois une démarche nouvelle et un résultat de qualité ; sous-entendent des tâches, des critères et des exigences complexes / professionnelles ; tâches itératives ayant une valeur évidente ; pondération fractionnée à la procédure exigée ; confirment les résultats, les transfèrent ou y remédient, etc.
	<i>Type de recueil privilégié</i>	<i>Recueil plus sommatif</i> : épreuves constituées d'une série de questions liées aux objectifs d'un contenu-matière en vue de détecter plutôt les erreurs ou manquements et les sanctionner.	<i>Recueil plus intégré</i> : épreuve élaborée sur la base des situations ou tâches complexes corrigées à partir de certains critères en vue de déceler les stratégies lacunaires pour remédiation

Tableau 7.3 Analyse comparative des modèles d'épreuves conçues selon la PPO et l'APC

PRINCIPAUX DOMAINES	ÉLÉMENTS-CLÉS DE (DIS) SIMILITUDE OU DE LIENS		DANS UNE ÉPREUVE CONÇUE SELON LES EXIGENCES DE LA PPO / APS	CE QUI S'AJOUTE / CHANGE DANS CELLE SELON L'APC
CONTEXTE DE LA MESURE	Critères de performance et indicateurs de réussite « SMART »		Ils restent superficiels ou périphériques et n'apparaissent non plus sur l'épreuve ; De même que les degrés de cotation de la performance n'y sont pas consignés.	Ils apparaissent obligatoirement tous (<i>explicitement sous forme de tableau ou implicitement dans les/le consignes/barème</i>) sur l'épreuve
	Structure de l'épreuve	Parties (<i>généralement deux ou trois maximum</i>)	Partie théorique (<i>questions de cours pas de calculs</i>) et partie pratique (<i>pas nécessairement complexe reposant juste sur 2 ou 3 exercices de calculs</i>)	Evaluation des ressources et celle des compétences (<i>qui ne repose pas forcément sur les calculs mais sur la résolution des problèmes</i>)
		Exercices ou Situations (<i>en fonction des thèmes et de la durée</i>)	Exercices incluant les questions de cours (<i>portant sur les objectifs spécifiques des thèmes du cours</i>) à réponse unique et de calculs à démarche simple (<i>excluant la mobilisation</i>) ; consignes pas claires.	Situations d'évaluation (<i>portant sur l'objectif terminal d'intégration</i>) incluant à la fois des tâches simples et complexes / authentiques ; consignes de travail objectives.
	Contenu des parties / Exercices / Situations d'évaluation	Partie théorique / Évaluation des ressources isolées / compétences théoriques	Présence de l'énoncé non obligatoire et décontextualisé lorsqu'il existe et parfois sans lien direct avec les situations de vie / professionnelles ; seuls les trois niveaux inférieurs de pensée sont principalement (items de restitution pure et simple) ; se limite aux savoirs déclaratifs parfois sans lien avec la compétence évaluée.	Énoncé de compétence obligatoire et contextualisé + tâches dissociées des savoirs utiles à l'exercice de la compétence ; situations nouvelles et inédites ; peut inclure les savoir-faire procéduraux mais non complexes excluant la mobilisation, l'interaction et le transfert.
		Partie pratique/ Évaluation des compétences ou de l'agir compétent	Cas pratiques sans signification pour l'évalué et n'interpellant ni le transfert d'apprentissage, ni la mobilisation des ressources ; pas d'interdisciplinarité dans la résolution des questions ; évaluation des savoir-faire décontextualisés ; items d'application directe dont la démarche est unique et la réponse univoque	Situations de compétences proches des situations cibles (<i>d'intégration / de réinvestissement</i>) ou de tâches complexes nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources internes et externes bien précises et suscitant plusieurs démarches ou stratégies possibles de résolution/réalisation
JUGEMENT DES PRODUCTIONS	Grille de correction		Barème non flexible (<i>démarche de résolution unique pour un résultat unique</i>) des objectifs spécifiques à atteindre.	Barème flexible (<i>plusieurs aspects à prendre en compte</i>) au regard des critères et indicateurs de réussite
			Pondération non critériée et binaire. Ne s'intéresse qu'au résultat final et ne tient pas compte des stratégies entreprises.	Pondération critériée obéissant à la règle des 3/4 pour la validation du degré de compétences acquises.
			Technique de correction globale reposant uniquement sur le résultat et dont l'objectif est de sanctionner les lacunes ; les appréciations ne sont que négatives	Technique de correction analytique ; grille qualitative critériée sur l'action observée (rapportée) en insistant sur les processus réflexifs
			Comme outils, nous avons essentiellement, la note, le rang et les appréciations sanctions (bien ou mal dit, mauvais, etc.) n'incitant pas l'évalué au réinvestissement des acquis ou à la recherche.	En plus de la note (<i>comme demande sociale</i>) et des appréciations, il y a la cotation et les annotations positives visant l'aide à l'apprentissage individuelle. Pas de classement.
DÉCISION À PRENDRE	Au regard des résultats visés		Décision orientée vers la sanction, la sélection individuelle ; l'appréciation collective ne se limite qu'à ce qu'il fallait faire et non à ce qu'il faut améliorer	Orientée vers l'analyse des atouts et des handicaps de l'apprentissage, leur renforcement/autorégulation ; vers le transfert des compétences.
	Au regard de la qualité de l'instrument de mesure, du processus d'évaluation et des déterminants internes et externes dans leur validation		Simple relecture de l'épreuve ; le processus d'évaluation et l'influence des aspects environnementaux sont rarement questionnés, ni ajustés ou amendés lors de la validation des résultats (ou après).	Analyse matricielle SWOT du projet d'apprentissage/évaluation ; Analyse factorielle (objets et outils mentaux et physiques ; environnement processuel ; variabilités, etc.)

Changement des attitudes par le biais des comportements nouveaux

Essayer un comportement en termes de pratiques docimologiques, revient à l'adopter. Ce que nous faisons contribue à façonner les attitudes relatives à nos comportements. Dans sa version originale, la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957), constitue un prolongement de sa fameuse théorie de la comparaison sociale, déjà sus-évoquée. Cette dernière mettait en avant, la manière dont les conséquences de certaines discordances rencontrées dans l'environnement conduisent, dans ce contexte, les enseignants des SES du secondaire, à initier une comparaison entre les pratiques docimologiques anciennes et celles nouvelles (selon l'APC). Ainsi, l'apport de cette théorie dans l'étude part de l'idée que ces enseignants s'appuient sur un ensemble de cognitions et que, dans certains cas, celles-ci entrent en conflit les unes avec les autres. Elle se traduit dans trois paradigmes : d'abord celui de la soumission induite aux recommandations pédagogiques à mettre sur pied ; ensuite, celui de la justification de l'effort consenti par cet enseignant, au regard des pratiques à mettre en place ; et enfin, celui de la justification de la décision prise ou à prendre par ce dernier à l'égard de ces pratiques.

En rappel, la première condition concerne la prise de conscience d'une incohérence entre ses attitudes et son comportement (Gawronski, 2012). La seconde renvoie à la dissonance qui ne se manifeste que si l'enseignant des SES du secondaire endosse la responsabilité du comportement relevant de ses pratiques docimologiques. Une troisième condition est l'expérience du sentiment d'inconfort au regard de l'environnement social et technique. Si les conditions évoquées jusqu'ici conduisent à une réduction de la dissonance, par le biais d'un changement d'attitudes, elles expliquent aussi pourquoi ces formateurs qui font face à la sensation désagréable de dissonance peuvent trouver des échappatoires vis-à-vis des pratiques docimologiques fondamentales à l'APC. La quatrième condition est l'imputation à la réalité du comportement et non à des facteurs extérieurs. Selon la théorie de l'autoperception, si nous aimons les pratiques docimologiques de la PPO, c'est parce que nous les pratiquons régulièrement. Selon Bem (1972), c'est ce processus d'autoperception qui est au cœur des changements d'attitudes des enseignants en SES prétendument confrontés à la dissonance cognitive. La théorie de l'auto-perception permet aussi de rendre compte de ce qu'on appelle communément l'effet de la surjustification des conduites. Autrement dit, le fait de récompenser de manière exagérée une conduite spontanée. Les techniques de manipulation relèvent donc du fait que l'enseignant déduit ses attitudes, de l'observation de ses propres comportements.

Prédiction du comportement nouveau de l'enseignant des SES

Un des attraits majeurs du concept d'attitude réside dans la promesse de prédire des conduites. Le modèle de l'action raisonnée au comportement planifié propose que l'attitude se combine aux normes sociales pour façonner l'intention comportementale, antécédent majeur du comportement. L'attitude est, elle-même, ancrée dans les connaissances des enseignants des SES du secondaire à propos de ce qu'ils entrevoient comme des atouts et / ou des inconvénients associés aux comportements relatifs aux pratiques docimologiques selon l'APC. Les normes sociales sont, quant à elles, enracinées dans les attentes présumées de l'entourage de ces enseignants (les épreuves à produire quelle que soit la qualité, les notes à tout prix et à tous les prix) et la relation que ces derniers entretiennent avec leurs référents (apprenants, parents, inspecteurs et animateurs pédagogiques, administrateurs d'écoles, etc.). Par la suite, Ajzen (1988, 1991) complète ce modèle vulgairement formulé comme théorie de l'action raisonnée pour forger ce qu'il baptise par modèle du comportement planifié.

Non loin de la théorie de la motivation humaine (Nuttin, 2000), il est question de prendre en compte les facteurs facilitateurs (matériel de travail approprié, effectif réduit des évalués, délais raisonnables de remise d'épreuves et de notes, conditions financières favorables, primes relatives à l'évaluation des acquis, etc.) et les facteurs inhibiteurs (pression des épreuves et des notes, effectif pléthorique des évalués, délais de correction des copies très courts, pas de moyens d'accompagnement, nombre élevé des évaluations formelles par séquence d'apprentissage, etc.) du comportement comme antécédents du contrôle perçu. Ce facteur viendra lui aussi moduler l'intention et, en fin de compte, le comportement de l'enseignant des SES pour ce qui est des pratiques d'évaluation. Le modèle du comportement planifié prévoit que les obstacles (surcharge de correction dans un délai très court) que l'on entrevoit viendront colorer nos intentions (épreuves légères ou non conformes pour une conception et correction légère, reprise intégrale des anciennes épreuves et corrigées avec les mêmes erreurs). Mais d'autres obstacles davantage liés aux attitudes, leur confèrent un poids important dans l'orientation du comportement. De manière générale, l'avantage ira aux attitudes qui sont jugées importantes pour le soi (vis-à-vis des pratiques à mettre en œuvre), qui sont saillantes et qui, d'une manière ou d'une autre, sont accessibles en mémoire au moment d'agir.

Au fond, la théorie du comportement planifié renvoie à l'image d'un enseignant des SES du secondaire suffisamment informé sur les pratiques pédagogiques et docimologiques

selon l'APC, mais qui prend tout son temps pour les tenants et aboutissants de son comportement, en particulier sur les plans attitudeux que normatifs ainsi que les divers obstacles capables de se présenter, d'où leur intégration à travers une systématisation d'usage.

7.4.3. Systématisation matricielle des gestes professionnels pour l'efficacité et l'efficience des pratiques docimologiques dans la perspective de l'APC

Au regard des fondements clés de l'APC, l'apprentissage reste la base d'une amélioration profonde et durable des savoirs à utilité humanitaire. Par conséquent, l'évaluation des compétences demeure celle tournée vers l'apprentissage. Autrement dit, elle vise un apprentissage auto-entretenu dont les sources de l'apprentissage futur se trouvent dans l'évaluation. Ainsi, les outils relatifs aux pratiques d'évaluation selon cette approche pédagogique, sont conçus dans l'optique de mesurer la capitalisation (ou la mobilisation) individuelle de ces savoirs (ou ressources) par les évalués leur permettant de créer (ou de fructifier) de nouvelles connaissances relançant le processus d'apprentissage de façon autonome. Une capitalisation des savoirs entendue par l'étude comme un moyen dont s'offre l'apprenant (ou l'évalué) pour les transformer en connaissances transférables et répliquables par d'autres. Autrement dit, sa capacité à identifier, formuler, organiser toutes les ressources dont il dispose en vue d'orchestrer d'autres savoirs utiles à la résolution des situations-problèmes de la même famille. Bref, le processus systématique de capitalisation (mobilisation / fructification des ressources) reste l'objet d'apprentissage et d'évaluation par définition dans l'APC.

Dans la perspective docimologique, et en tant qu'outil traditionnel d'évaluation opérationnalisé dans plusieurs systèmes éducatifs y compris celui du Cameroun, l'épreuve écrite d'évaluation des compétences représente un « obstacle » (Colin, 2015, p. 11) à présenter aux évalués et, nécessitant une mise sur pied de la mobilisation d'une (des) compétence (s) spécifique (s) par ces derniers pour être levé. Cependant, sa conception reste aussi un obstacle à lever par l'évaluateur, dans le sens où la prise de décision risque être faussée en cas d'une mesure erronée. Pour l'objectivité, l'efficacité et l'efficience des pratiques relatives à sa conception et à son exploitation, mise à part la maîtrise des caractéristiques des évalués, le concepteur d'une telle épreuve doit prendre plusieurs aspects en compte pour pouvoir l'opérationnaliser dans les conditions sus-évoquées, à tel enseignant que tout se passe comme prévu dans la mesure où il ne participe ni à sa passation, ni au jugement des productions, et encore moins à la prise de décision.

En rappel, le but de cette recherche est de proposer, à partir des résultats intermédiaires obtenus d'une démarche théorique et méthodologique rigoureuse, des solutions concrètes au problème qu'il pose, à savoir l'échec scolaire en termes d'outils d'évaluation formelle vides de contenu dans la perspective de l'APC. En ce sens, l'atteinte de ce but traduit l'obtention du résultat final attendu ou sa raison d'être. Ainsi, l'étude suggère une démarche simplifiée à suivre aux enseignants des SES du secondaire, en vue de pallier aux deux défis majeurs que pose l'évaluation des compétences, entre autres le développement d'une situation de compétences et la disposition d'instruments adéquats en vue de rendre manifeste ces compétences et les évaluer avec objectivité, efficacité et efficience (Sékou, 2017 ; Legendre, 2005 ; Scallon, 2004).

La hiérarchie pyramidale de la famille de situations d'une épreuve dont propose Scallon (2004), à savoir au bas de la pyramide, les situations de connaissance, au milieu les situations d'habileté et au sommet, les situations de compétences, infère le contenu de l'épreuve des SES dans les standards de l'APC. Ainsi, elle inclut d'une part, les situations de connaissance et d'habileté (compétences déclaratives visant le rappel des connaissances sur demande) et, d'autre part, les situations de compétences procédurales poursuivant « les objectifs de formation de l'esprit scientifique de l'évalué » (MINEDUC, 1999, p. 92).

Ces objectifs de formation de l'esprit scientifique font appel non seulement aux ressources isolées dont l'évalué dispose, mais aussi testent son raisonnement scientifique, ses capacités d'observation et de réinvestissement desdites ressources dans les situations nouvelles et inédites. La cible étant l'évaluation de la mobilisation (ou capitalisation) des ressources et leur transfert, les situations de compétences procédurales doivent avoir un poids compris entre 65 % et 75 % du total de l'épreuve en termes de points. Une hiérarchie pyramidale des situations d'évaluation obéissant à celle du niveau de complexité croissant établie par la taxonomie de Bloom (1956), révisée par Krathwohl (2002) pour ce qui est des apprentissages de type cognitif, et plus tard par Berthiaume et Daele (2013) pour ceux de types affectif et psychomoteur (cf. annexe 1).

Entendue comme processus (activité continue), la conception d'une évaluation sous-entend, au regard de l'étude, l'élaboration d'une stratégie d'évaluation dont l'opérationnalisation exige un certain canevas peu importe même l'outil d'évaluation utilisé. Le tableau 7.4 récapitule la démarche systématique, simplifiée et pratique d'élaboration, d'utilisation et d'exploitation d'une épreuve écrite d'évaluation des compétences. Une matrice de sept lignes et trois colonnes (correspondant à sept phases subdivisées en plusieurs étapes et, réalisables

grâce à des ressources ou outils spécifiques), dont la lecture est d'abord horizontale et ensuite verticale. Cette dernière reste un cadre d'appui au perfectionnement des compétences opérationnelles et comportementales relatives aux pratiques docimologiques à mettre en œuvre. Elle s'adresse donc, non seulement aux intervenants en SES, mais aussi à tout enseignant-formateur de toute discipline, voire de tout ordre d'ingénierie de formation et même, de toute institution de certification au Cameroun (OBC, DECC, Cameroon GCE Board, etc ...) et d'ailleurs.

Le contenu du tableau 7.4, résulte de l'entendement de François Muller (cité dans AUF, 2019, p. 3) de la définition de l'évaluation proposée par Stufflebeam (1980). Pour Muller, l'évaluation est un processus (une activité continue) par lequel on définit (ou identifie les informations pertinentes), obtient (par le traitement quantitatif et qualitatif des données : mesure, collecte, et analyse) et fournit (communique) des informations (faits à interpréter) utiles (qui satisfont aux critères de pertinence) permettant de juger les décisions possibles (actions d'enseignement, d'orientation, remédiation, certification, etc.). Cette perception consolide celle de Savard (2007, p. 28) qui résume le processus d'évaluation des acquis en trois principaux domaines d'implémentation : la mesure, le jugement et la décision (cf. figure 7.1).

L'approche théorique dudit contenu inclut les trois paradigmes de l'évaluation selon l'APC : le paradigme docimologique (où l'évaluation est orientée vers la fidélité, la fiabilité, la validité, la sensibilité, la pertinence, la recherche des biais et leur origine), le paradigme sociologique (où elle vise l'équité pour rattraper les différences et inégalités) et, le paradigme de l'évaluation formative (centrée sur le processus et sur l'apprenant / l'évalué). Cependant, il convient de relever que ces différentes phases, étapes et ressources (cf. tableau 7.4) sont explicitées dans la section 3.4 de la présente étude.

Tableau 7.4*Systématisation matricielle des pratiques docimologiques selon l'APC*

Phases	Étapes	Ressources / Outils nécessaires
1-Analyse du contexte de la mesure	1-Définir : but / raison d'être, forme, fonction et type de décision ; 2-Circonscrire le contenu à évaluer en termes de compétences ; 3-Hiérarchiser et analyser l'interdépendance des objectifs les mobilisant en faisant ressortir les critères ; 4-Sélectionner ceux qui sont essentiels à la maîtrise minimale de la compétence et à la prise de décision.	1-Calendrier d'activités d'évaluation ; 2-Projet pédagogique, grille des critères de la discipline ; cahier de texte, support de cours du formateur-évaluateur, et si possible un cahier actualisé de prise de notes d'un des apprenants du même niveau ou classe, etc. ; 2-Banque d'anciennes épreuves valides (inspiration et contextualisation) ; 3-Critères d'évaluation et de correction ; 4-Stratégies de remédiation des lacunes.
2-Conception des situations d'évaluation	1-Arrêter les critères essentiels 2-Rédiger des situations-problèmes liées aux compétences évaluées ; 3-Formuler à l'impératif poli, les consignes des tâches directes ; 4-Adjoindre les ressources utiles ; 5-Définir l'échelle de notation et de cotation.	1-Table de spécification ou Test Blueprint (repérage et dosage des objectifs) ; 2-Taxonomies des verbes d'action ; 3-Dictionnaires, supports divers (documents, table financière, lois, etc.) ; 4-Règle des 2/3 et des 3/4 de De Ketele (1996) à combiner (maîtrise minimale) ; 5-Grille de pondération critériée.
3-Adoption d'une première forme d'épreuve écrite	1-Conformer la structure de l'épreuve à celle officielle (MINESEC) ; 2-Adopter l'entête de l'institution ; 3-Analyser le corpus / contenu de l'épreuve (descriptif et intégré).	1-Définition officielle de l'épreuve (des SES) 2-Données de l'institution (nom, adresses mail et postale, courriel, logo, contact...) ; 3-Données de l'épreuve (durée, consignes, coefficients, documents autorisés, etc.).
4-Scrutation de l'épreuve écrite	1-Vérifier les aspects, réglementaires, docimologiques, docimastiques, doxologiques, orthotypographiques ; 2-Analyser la complexité, la pertinence des données multiformes et des réponses plausibles ; 3-Autoscruter (fonds et forme) ; 4-Scruter en externe (prétest de l'épreuve en cas de possibilité).	1-Check-list et corrigé type de l'épreuve ; 2-Grilles de scrutation interne ; indices statistiques ; liste des critères et indicateurs ; 3-Effets stimulants et inhibiteurs des acteurs ; 4-Outils statistiques d'analyse des réponses issues du prétest : distribution des scores, moyennes, écart type, erreur de mesure... ; 5-Expérimentation, modération a priori, concertation, relecture et suivi.
5-Validation de l'épreuve écrite	1-Évaluer le contenu de l'épreuve, vis-à-vis du temps de réalisation ; 2-Estimer la validité, la sensibilité, la pertinence, la fidélité et la fiabilité des résultats attendus.	1-Résultats issus de la scrutation interne et / ou externe au regard du contenu ciblé ; 2-Résultats issus des outils statistiques (moyenne, mode, écart type, etc.) par rapport au but et objectifs de l'évaluation.
6-Administration de l'épreuve écrite	1-Définir les conditions matérielles 2-Arrêter les conditions de passation et de collecte des productions ; 3-Rappeller les consignes de passation et de réalisation ; 4-Limiter l'effet de contamination.	1- Listes de classes, reprographie, feuilles et brouillons de composition, codes à barres ; 2- Calendrier des activités : lieu, jour, heure, objectifs, but, matériel de l'évalué, etc. ; 3-Ordre des places assises, codes d'anonymat, documents et outils autorisés, etc. ; 4-Police des examens à lire avant le début.
7-Jugement et prise de décision	1-Tester la grille de correction ; 2-Choisir la technique de correction des productions, et de remédiation ; 3-Analyser les résultats obtenus ; 4-Valider ces résultats au regard des statistiques et de leur qualité ; 5-Standardisation de l'épreuve ; 6-Apprécier le processus d'évaluation mise en œuvre ; 7-Communiquer les résultats.	1-Échantillon de 10 % des productions choisies au hasard (aux écarts prédéfinis) et éventuels ajustements de la grille critériée ; 2-Technique de correction analytique à interprétation critériée et descriptive ; annotations justifiées et individualisées ; 3-Stratégies de remédiation individualisée ; 4- Grille d'exploitation des résultats ; 5-Check-list ; modération a posteriori ; 6- Rapports des effets doxométriques.

Source : présente étude

7.4.4. Modélisation fonctionnelle des pratiques docimologiques selon l'APC

Du tableau 7.4, découle une modélisation fonctionnelle (cf. figure 7.1) des pratiques docimologiques fondamentales s'inscrivant dans la logique vidéographique de l'APC, suggérée non seulement aux enseignants des SES du secondaire, mais aussi, de façon transversale à tout formateur de tout niveau et / ou domaine objectivant les mettre sur pied.

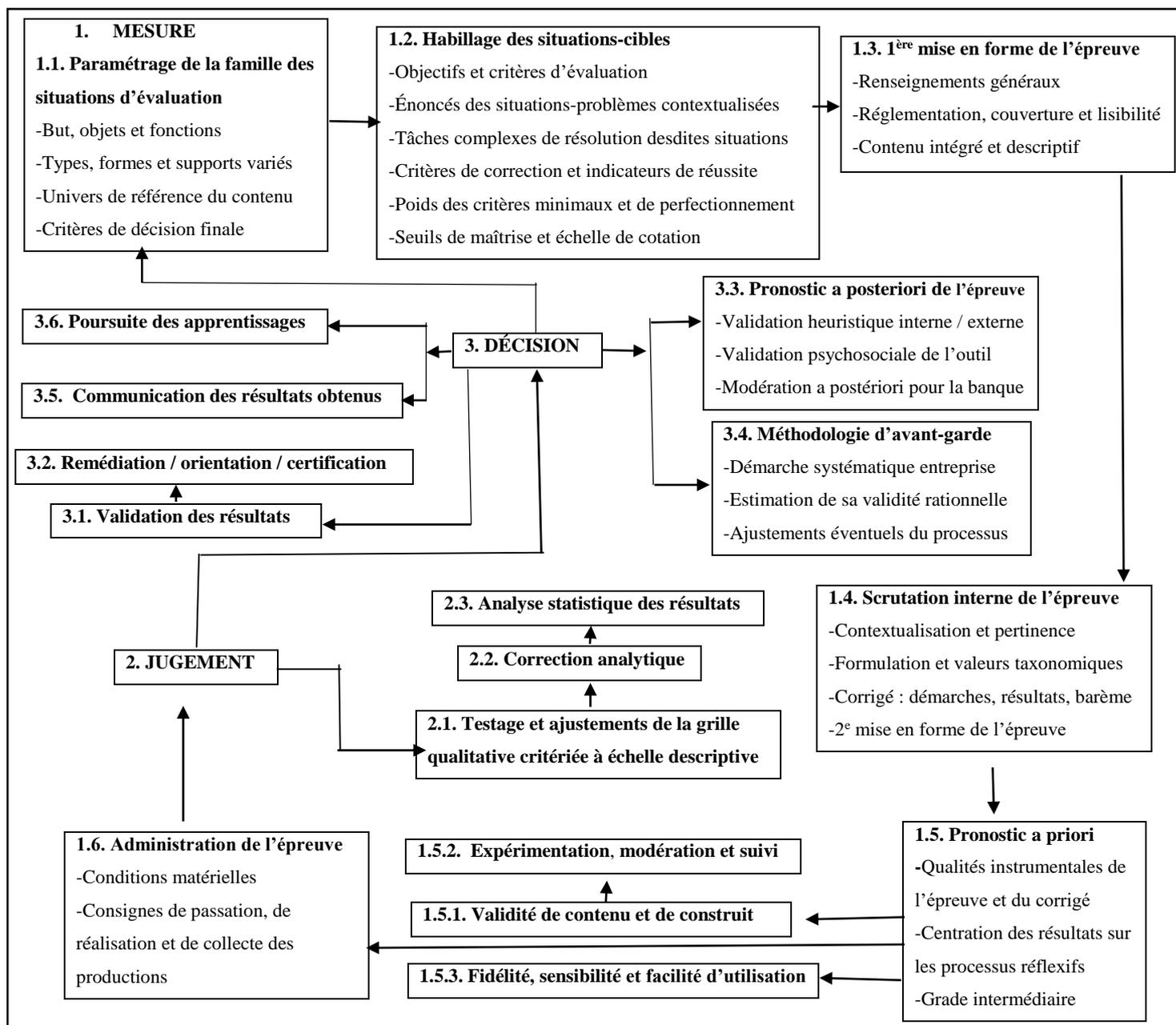


Figure 7.1 Modélisation fonctionnelle des pratiques docimologiques selon l'APC

La figure 7.1 suggère de façon le cheminement à suivre dans l'opérationnalisation des trois principaux domaines du processus d'évaluation des acquis qu'évoquent Savard (2007) et Chartier (2009). Il s'agit d'une construction théorique et représentationnelle destinée à rendre schématiquement compte du processus simplifié d'évaluation des compétences en fonction de ces domaines (mesure, jugement et décision) qu'il faut mettre en œuvre au moyen des règles d'association (orientation des flèches et codification croissante) qui président à leur manipulation (sous-domaines, phases et étapes à suivre systématiquement par ordre de priorité).

En un mot, la mesure regroupe les phases et étapes à suivre dans le recueil des informations. Quant au jugement, il intègre celles liées à leur analyse et leur interprétation, objectant dans la décision soit la poursuite ou le soutien à l'apprentissage, soit la certification. Et le cycle recommence avec la mesure après la semaine d'intégration (horizontale et verticale) et de transfert (dans d'autres situations de la vie courante dans l'optique de la construction d'une identité personnelle et professionnelle positive et durable). Une intégration horizontale ou interdisciplinarité entendue par l'étude comme celle mettant à profit des interactions, des convergences entre les disciplines (une nécessité absolue dans le cas des SES convoquant à la fois les mathématiques générales et appliquées, l'économie, la sociologie, la psychologie, la science politique, la démographie appliquée, la psychologie ...) ou dispositifs autour d'un thème du programme des SES en prenant en considération leur contribution particulière. Tandis qu'une intégration verticale ou degré d'expertise de l'apprenance est entendue par l'étude comme celle impliquant le contenu intégré et descriptif des SES, les diverses démarches à mettre en place et les situations d'apprentissage / d'évaluation devenant de plus en plus complexes et exigeant l'intégration des savoirs entre-eux.

La lecture de la figure 7.1 est systématique aux codes (numérotation croissante) attribués aux trois principaux domaines et sous-domaines les caractérisant. Par ailleurs, les différentes étapes à parcourir pour chaque sous-domaine sont classées par ordre de priorité des codes. Tout de même, le sens des flèches y figurant, oriente ou guide l'évaluateur dans sa démarche efficace et efficiente de mise en œuvre des pratiques docimologiques relatives aux standards de l'approche imposée par le contexte mondial qu'est l'APC.

Cependant, ces domaines, sous-domaines et étapes sont développés pour plus d'appréhension et d'appropriation, dans la section 3.4 de l'étude. Les outils relatifs à l'opérationnalisation de ces pratiques sont contenus dans le tableau 7.4.

Conclusion du chapitre 7

Donner un sens théorique et pratique aux résultats obtenus et en faire des suggestions concrètes de résolution au problème suscitant l'étude, étaient les objectifs clés de ce dernier chapitre. Pour ce faire, leur rappel à l'issue de l'analyse des données collectées sur le terrain est fait. Puis, une signification théorique et pratique leur est attribuée, de même qu'une discussion théorique, aboutissant à leur confirmation, suivie des implications pratiques sur les plans scientifique, socioprofessionnel, politique et économique. Tout en reconnaissant, en plus des difficultés contextualisées dans sa mise en œuvre, certaines limites d'ordres théorique et méthodologique liées aux études relatives aux représentations sociales, allant systématiquement de la collecte et l'analyse de données aux résultats de la première hypothèse de recherche à la troisième, sont soulevées. Pour Gilles-Gaston Granger (cité dans Benoît-Gauthier, 2009, p. 135), « La science est un travail humain ». À cet égard, un modèle théorique de changement de ces représentations est proposé et accompagné d'un certain nombre d'aspects à prendre en compte dans la prédiction du comportement des formateurs au regard des pratiques docimologiques nouvelles qu'ils auront désormais à adopter. Une théorie du changement, permettant d'identifier les solutions aux causes des problèmes qui entravent l'appropriation de l'APC et d'orienter les pratiques docimologiques selon ladite approche. Autrement dit, un système de transformation des représentations sociales de l'APC ainsi identifiées chez les enseignants du secondaire en SES, incluant un ensemble de domaines, sous-domaines, phases et étapes à suivre dans le seul but de systématiser et de modéliser lesdites pratiques de manière transversale et « quasi transcendantale » (Benoît-Gauthier, 2009, p. 140), non seulement en SES, mais aussi dans toute discipline scientifique. Loin de la perspective probabiliste où l'épreuve désigne une expérience dont le résultat demeure incertain (Giard, 2007, p. 105), les résultats escomptés dans ce contexte de pratiques docimologiques à travers « l'épreuve à caractère économique » (Kreiss & Parrutte, 2003) et leur exploitation sont prévus a priori, surtout lorsque ces pratiques suivent un certain canevas, d'où la suggestion de la théorie du changement de pratiques docimologiques à travers une systématisation matricielle et une modélisation fonctionnelle de ces pratiques selon l'APC. Il ne reste maintenant qu'à présenter un bilan global de ce qui a été fait tout au long de l'étude, et n'estimant pas avoir solutionné une fois pour toutes ce sempiternel problème qui demeure préoccupant, ouvrir les perspectives de recherches complémentaires dans la rubrique conclusion générale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de l'étude, dont la préoccupation principale demeure l'analyse du lien entre les représentations socialement construites de l'APC par les enseignants du secondaire en SES et leurs pratiques docimologiques mises en œuvre, après une exploration approfondie de l'état des lieux, couplée au positionnement du problème pour plus d'originalité, et suivie de celle des variables indépendante et dépendante de l'étude pour plus de compréhension, les théories implicites de la personnalité ont été convoquées pour pouvoir mieux l'appréhender et l'expliquer. Principalement, la théorie du noyau central des représentations sociales, selon l'approche structurale de Moscovici (1961) et celles aixoise d'Abric (1976), du noyau matrice de Moliner (2016) et du comportement planifié d'Ajzen (1991). Ainsi, une hypothèse générale selon laquelle les représentations sociales de l'APC chez ces enseignants sont significativement liées aux pratiques docimologiques qu'ils mettent en œuvre (HG) a été émise. Et pour l'opérationnaliser, elle a été éclatée en trois hypothèses de recherche parmi lesquelles : les composantes caractéristiques des représentations sociales de l'APC chez ces enseignants ne relèvent pas des principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC (HR1) ; la structuration hiérarchique des éléments caractéristiques des représentations sociales de l'APC vis-à-vis de ses principes pédagogiques fondamentaux est significativement liée aux pratiques docimologiques en SES chez ces enseignants (HR2) ; les attitudes relatives aux principes, normes et valeurs pédagogiques fondamentaux de l'APC sont significativement liées aux pratiques docimologiques en SES chez ces formateurs (HR3).

L'enquête de terrain a consisté à collecter les données relatives à ces hypothèses auprès de vingt-cinq enseignants des SES du secondaire exerçant dans l'année scolaire 2022 / 2023, dans le département du Mfoundi, grâce à une intervention conjointe d'un questionnaire, d'un guide d'entretien et d'une grille de scrutation des épreuves professionnelles écrites de SES déjà passées à la deuxième et à la troisième séquence (fin novembre, début décembre 2022, pour certaines, début janvier 2023 pour d'autres) et, des copies corrigées conséquentes. Cette dernière venant en soutien aux pratiques déclarées du questionnaire et de l'entretien. Après contrôle, dépouillement et analyse descriptive au logiciel MS EXCEL suivis de la vérification des hypothèses à travers les tests d'ANOVA et BluePrint, ces dernières ont été chacune, confirmée statiquement avec une très forte liaison de dépendance des variables sous-jacentes. Une validation des trois hypothèses de recherche qui permet d'accepter l'hypothèse générale susmentionnée. De ce fait il convient de confirmer, après la discussion théorique des résultats

obtenus, que l'enseignant des SES du secondaire, qui a une représentation sociale dont les éléments centraux sont autres que ceux caractérisant fondamentalement l'APC, aura des difficultés à élaborer une épreuve professionnelle écrite de SES, conformément aux exigences docimologiques de l'APC et à porter un jugement subséquent « fiable, juste et équitable » (Zanten, 2008, pp. 234-238) sur les productions pouvant inférer les compétences évaluées.

En reflétant l'image de la mosaïque, Becker invite tout chercheur à beaucoup de modestie au regard de la contribution scientifique de toute étude entendue comme une petite parcelle dans un grand domaine. Ce qu'il résume en ces termes :

Chaque pièce ajoutée à la mosaïque enrichit un peu notre compréhension de l'ensemble du tableau. Quand beaucoup de morceaux ont été placés, nous pouvons voir, plus ou moins clairement, les objets et les individus dans le tableau ainsi que leurs relations réciproques. Des morceaux différents enrichissent diversement notre compréhension : certains sont utiles pour leur couleur, d'autres parce qu'ils permettent de discerner le contour d'un motif. Aucun morceau n'a un grand rôle et, si nous n'avons pas sa contribution, il y a d'autres moyens de parvenir à la compréhension de l'ensemble. (Becker cité dans Morissette, 2009, p. 316)

Dans cette perspective, l'étude relève, néanmoins, deux modestes découvertes de cette investigation en relation avec les thématiques des représentations sociales et pratiques mises en œuvre en contexte de l'ingénierie de la formation : l'identification des représentations sociales de l'APC chez les formateurs des SES du secondaire et la manière dont elles impactent sur leur mise sur pied des pratiques docimologiques selon ladite approche.

Au regard de ses principes pédagogiques (cf. section 6.1.1.3), le contenu provoqué des représentations sociales de l'APC (provoqué, car issu de façon inconsciente des répondants grâce à la triangulation méthodologique légitimée non seulement par le caractère intégratif de l'APC, mais aussi de l'approche même des représentations sociales) révèle majoritairement les composantes ou éléments centraux et ceux de la première périphérie se limitant à la pédagogie par objectifs (PPO), par exemple, la non-capitalisation et le non-transfert des connaissances incluant ainsi une confusion entre les concepts d'objectif et de compétence. Et pour ce qui est des pratiques docimologiques, la reproduction des savoirs et l'évaluation sanction y sont incluses. Seules les zones de contraste et de la deuxième périphérie du noyau central incluent

quelques éléments fondamentaux de l'APC, tels que la contextualisation, l'intégration des acquis, l'évaluation formative et critériée (cf. figure 6.6).

De la confrontation entre les pratiques déclarées, observées et démasquées chez ces acteurs du secondaire, il ressort des résultats d'analyse une forte liaison de dépendance entre leur reconstruction sociale de l'APC et leurs pratiques docimologiques mises en œuvre à travers leurs propositions d'épreuves écrites et la manière dont ils corrigent les copies subséquentes. L'influence des variables sociodémographiques sur la mise en place de ces pratiques est non négligeable, et dans l'étude, elle spécifie que l'âge chronologique des acteurs interrogés l'influence considérablement et évolue selon la courbe de Gauss. À plus de 50 ans, ces enseignants en observent moins. Dans cette même perspective, l'ancienneté, le grade professionnel et le diplôme académique le plus élevé d'un enseignant impactent graduellement sur sa construction sociale de l'APC via les processus interindividuels (avec ses collègues des SES du même établissement ou de la même zone d'animation pédagogique) et intergroupes (avec ses collègues des SES d'autres établissements / zones) agissant directement sur sa manière d'orienter ses pratiques docimologiques (par exemple, la reprise intégrale ou partielle des épreuves déjà administrées ailleurs à la même séquence, voire du même corrigé, avec des intervenants différents, cf. annexes 10 et 15).

Faisant ainsi état de l'existence des processus d'ordre interindividuel et intergroupe permettant de faire des pratiques docimologiques « un tout dépassant la somme des parties » (Lo Monaco, 2016, p. 500), les représentations sociales de l'APC ainsi construites chez les enseignants du secondaire en SES ne sauraient se résumer à une addition de processus intra-individuels incluant, par exemple, « l'implication personnelle » (Lo Monaco et al., 2016, pp. 557-561) de ces derniers dans l'atteinte des objectifs de la réforme. Fortement liée à la nature de la situation (Ferréol, 2004, p. 195), les représentations ainsi identifiées de l'APC sont fondées sur les contraintes liées à la discipline SES, à la manière dont ces formateurs perçoivent la réalité du monde et de l'APC comme objet social, aux contenus et stratégies de leurs formation initiale et continue vis-à-vis des principes, procédés et techniques fondamentaux d'évaluation dans la perspective de l'APC et, enfin, à la valeur socioculturelle accordée aux notes dans l'environnement social auquel ils évoluent. La plupart des acteurs, y compris le politique s'intéressent beaucoup plus au pourcentage de réussite, aux moyennes obtenues, notes et rarement à la qualité du processus d'obtention de ces scores.

Dans la perspective de l'image de la mosaïque, ces découvertes impactent, sans doute, positivement sur l'efficacité de la mise en place de la réforme éducative de l'APC au Cameroun et particulièrement au secondaire en sciences économiques et sociales (SES), dans

l'optique d'atteindre les objectifs tant escomptés aux niveaux pédagogique, sociopolitique et économique, tels que définis dans la stratégie nationale de développement du Cameroun pour sa transformation structurelle et son développement inclusif, horizon 2020-2030 (Gouvernement du Cameroun, 2020). Toutefois, leur exploitation n'est pas de remettre en question tout ce qui est déjà fait jusqu'ici de cette réforme éducative, mais elle vise globalement à orienter ou à attirer davantage l'attention du politique sur l'actualisation des textes relatifs aux différents plans de formation pédagogique selon l'APC. Ces résultats attirent aussi l'attention des concepteurs des curricula sur l'élaboration d'un référentiel d'évaluation des compétences en filière sciences et technologies du tertiaire (STT), incluant la spécialité des SES. Ils interpellent également les encadreurs des formateurs en sciences et techniques économiques (STE) et même des enseignants de terrain en SES respectivement à la définition des compétences fondamentales à installer en matière d'évaluation des compétences et, par ricochet, chez les apprenants en vue d'une mise sur pied efficace et efficiente des pratiques docimologiques épousant non seulement la réforme, mais aussi la vision politique du Cameroun en lien avec la croissance et l'emploi (PADESCE, 2023). De façon holistique, ces résultats attirent l'attention de tous les acteurs impliqués dans les trois différents types d'ingénierie vis-à-vis de l'implémentation de l'APC, à savoir l'ingénierie des dispositifs de formation, l'ingénierie de la formation et l'ingénierie pédagogique.

Partant du fait qu'une adhésion de principe ne suffirait pas, faire avancer les représentations des acteurs constitue l'un des volets essentiels pour une adhésion de fait (Bipoupout et al., 2008, pp. 17-21). Les suggestions relatives à la théorie du changement des pratiques docimologiques, à travers un système de transformation de ces représentations et à celui du changement social voire de la prédiction des comportements liés aux pratiques docimologiques chez les enseignants des SES du secondaire contribueront à faire évoluer, d'une façon ou d'une autre ces représentations dans la perspective véritable de l'APC et, par ricochet, à améliorer ou modifier leurs pratiques docimologiques dans ce sens. Au-delà des difficultés rencontrées et des limites de l'étude, le caractère objectif des pratiques docimologiques selon l'APC invite les futurs chercheurs du domaine, en plus d'une observation participante dont recommande Guerif (2017) pour saisir directement ces pratiques, à s'intéresser à la conception et à l'utilisation des tâches ou questions à choix multiples (qui ne sont presque pas utilisées compte tenu des données collectées) en vue d'améliorer à moyen et long termes l'efficacité, l'efficience et surtout l'objectivité des pratiques docimologiques qu'exige l'approche pédagogique en vigueur chez ces praticiens de classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdoul M.-D (2022). *L'approche par les compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation*. [Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Di. P.E.S. II]. École normale supérieure. Université de Yaoundé 1.
- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. [Thèse de doctorat d'État]. Aix-en-Provence, Université de Provence.
- (1984). L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*, n°366, 860-875.
 - (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Delval.
 - (1993). Central system, peripheral system : Their functions roles In the dynamic of social representations. *Papers on social representations*, 11-35. Presses universitaires de France.
 - (1994a). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.
 - (1994b). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, 11-35. Presses universitaires de France.
 - (1994c). Méthodologie de Recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, 11-35. Presses universitaires de France.
 - (1996). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In J.-C. (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*, 59-82. Presses universitaires de France.
 - (2001a). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Phologène (Eds.), *Representations of the social : Bridging theoretical traditions*, 42-47. Malden, MA : Blackwell.
 - (2001b). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81-104.
 - (2003a). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Eres.
 - (2003b). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Eres.
- Abric, J.-C. & Verges, P. (1994). Les représentations sociales de la banque. *Études et recherches du Gifresh*, n°26.

- (1996). *L'étude des relations entre différents objets de représentation : noyau central, emboîtement et réciprocité* [Communication]. 3^e conférence internationale sur les représentations sociales, Aix-en-Provence, France.
- Abric, J.-C. & Pianelli, C. (2006). Représentations sociales de la vitesse et du LAVIA, In J. Erhlich (Ed.), *Carnet de route du LAVIA. Limiteurs s'adaptant à la vitesse autorisée*, 27-31. Arcueil : INRETS.
- Achankeng, R, A. (2011). *Curriculum Processes. Application in Cameroun Schools*. Patron Publisher.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Open University Press.
- (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50 (2), 179-211.
 - (2012). Attitudes and persuasions. *The Oxford handbook of personality and social psychology*, 367-393.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck, 75 - 95.
- Amin, M. E. (2005). *Social Science Research: Conception, Methodology and Analysis*. Kampala Makerre University.
- Anderson, A. A. (2005). *The community Builder's Approach to Theory of Change: A practical Guide to Theory Development*. The Aspen Institute Roundtable on Community Change.
- Ash, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41(3), 258-290.
- AUF (2019). Formation des enseignants contractuels du cycle moyen. [Module 4: L'évaluation des apprentissages]. Niamey, du 29 octobre au 18 novembre 2012. Mise en ligne en 2019, par l'Agence universitaire de la Francophonie [AUF], <https://apprendre.auf.org>.
- Bails, J., Anselm, D., Binet, P., Jayat, M., Khellaf, S., Laureys, S., Laureys, G., Phelep, J.-Y., Servavin, M. & Trombert, G. (2008). *Sciences économiques et sociales*. Seconde. Hatier.

- Bandoura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France
- (2007). *L'analyse du contenu*. 2^e édition. Presses universitaires de France.
- Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central. In C. Garnier & W. Doise (Eds.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, 25-34. Éditions Nouvelles.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journals for the Theory of social Behavior*, 29(2), 163-186.
- (2008). Social representations Theory: A progressive Research Programme for Social Psychology. *Journal for the Theory of social Behavior*, 38, 335-353.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : Vers plus d'efficacité et d'équité*. Labor Education.
- Beckers, S., & Dumortier, J.-L. (2001). Construire des outils d'évaluation des compétences qui permettent d'apprendre. In *Actes du colloque de l'Admée*, 11-13.
- Bercier-Larivière, M. & Forgette-Giroux, R. (1995). L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6^e, 7^e, et 8^e années. *Mesure et évaluation en éducation*. 18(1), 63-93.
- Belibi, A.-B. (2013a). *Évaluer les grands groupes en contexte universitaire : Principes, méthodes et techniques* [Séminaire de pédagogie universitaire]. Enseignements et évaluations à l'Université de Yaoundé I. Exposé n°1 : session du 28 au 30 janvier 2013.
- Belibi, A.-B. & Banga J.-D. (2013b). *Enseigner / apprendre autrement* [Séminaire de pédagogie universitaire]. Exposé n°2 : session 3 juin 2013, Université de Yaoundé 1, École normale supérieure de Yaoundé.
- Belibi, A.-B., Mbgwa, V., Nsata, C., Nkeck, B., R.-S, Sadjia, J. et Andjiga, N.-C (2022). *L'approche par les compétences en milieu universitaire : concepts, paradigmes, orientations et mise en œuvre* [Séminaire de pédagogie universitaire. Université de Yaoundé 1]. Du 21 au 25 novembre 2022, Amphi 700.

- Belinga, B. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Éditions Clés.
- Bem, D.-J. (1972). Self-perception theory. In I. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 6, 1-62. Academy Press.
- Benoît-Gauthier (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Berjot, S. & Delelis, G. (2014). *27 grandes notions de la psychologie sociale*. Dunod.
- Bikitik, H.-M (2017). *L'approche pédagogique par compétences dans l'enseignement des langues vivantes. Contribution à l'épistémologie de la didactique de la langue et culture italiennes au Cameroun*. L'Harmattan.
- Bipoupout, J.-C., Diallo, I.-N., Manda K. T.-M., Roegiers, X. & Zida Traore, C. (2008). *Former pour changer l'école. La formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. OIF-EDICEF.
- Bipoupout, J.-C, Sondzia, J., Nanga, M.-C. & Matip Matip, T. (Août 2011). L'approche par compétences. *Modules de formation*, École normale supérieure de Yaoundé.
- Bloom, B.-S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook The Cognitive Domain*. David McKay.
- (1976). *Human characteristics and school learning*. Mac Graw Hill.
- Bourdis, I., Dontaine, A., Flacher, B., Lefevre-Farcy, J-F., Revol, R. & Voisin, M. (2002). *Dictionnaire des sciences économiques et sociales*. Hachette.
- Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : le champ de la protection de l'enfance. L'Harmattan. *Revue internationale de l'éducation familiale*, n°24. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-m-education-familiale-2008-2-page-123.htm>.
- BREDA (1995). *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique. Stratégies éducatives pour les années 90 : Orientations et réalisations*. UNESCO/DAKAR, Septembre 1995.

- Cade, C. (2017). *Évaluation par QCM (Question à Choix Multiples) à livre ouvert en Pluripass: distribution des notes et corrélation avec d'autres modalités*. [Thèse pour le diplôme d'Etat de docteur en médecine. Soutenue le 17 Janvier 2017]. UFR Université d'Anger.
- Callaghan, P., Moloney, G. & Blair, D. (2012). Contagion in the representational field of water recycling : Informing new environment practice through social representation theory. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22(1), 20-37.
- Campehouth, L.-V. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod, 4^e édition.
- Carette, V. (2009). L'évaluation des compétences en communauté française de Belgique : entre cohérence et incohérence. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, n°22, 87- 99.
- Carré, P. (2016). L'apprenance : des dispositions aux situations. *Education permanent* n°207.
- Chartier, S., Le Breton, J., Ferrat, E., Compagnon, L., Attali, C. & Renard, V. (2013). L'évaluation dans l'approche par compétences en médecine générale. Des fondements théoriques à la pratique. *Revue française de médecine générale*, 24(108).
- Chartoire, R., Delagneau, D. & Loiseau, S. (2008). *Sciences économiques et sociales. Terminale ES*. Edition Nathan.
- Cauche, P., Empis, P.-M., Ferréol, G., Grimal, J.-C., Sage, C., Simler, B. & Thoris, G. (1993). *Sciences économiques et sociales. Seconde*. Armand Colin.
- CIEP (2010). Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes : sur les réformes curriculaire par l'approche par compétences en Afrique. In *Actes du séminaire final du 10-12 juin 2009*. V. Tehio (éd.), dépôt légal, juin 2010. Département de l'enseignement général. France.
- Clémence, A. (2003). L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, 393-410. Presses universitaires de France.

- Coombs, P.-H. (1985). *The world Crisis in Education. The View from the Eighties*. Oxford University Press.
- Côté, R. & Tardif, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>. Consulté le 18 mars 2018.
- Coulibaly, M. (2009). *Impact des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger et leur processus d'adoption d'une innovation* [Thèse de doctorat Ph.D en science de l'éducation, option techno-pédagogie]. Université de Montréal, Faculté des études supérieures.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, n°154, 97-110.
- Dany, L. (2015). *Entre continuité et changement : réflexions psychosociales*. www.cairn.info. Consulté en décembre 2022.
- Delaitte, R. (2018). *Les représentations sociales des enseignants quant à la formation continue déclenchent-elle des résistances aux changements* [Mémoire de Master en sciences de l'éducation]. À finalité spécialisée en formation des adultes. <http://hdl.handle.net/2268.2/4344>.
- De Ketele, J.-M. (1981). Observer pour éduquer. *Revue française de pédagogie*.
- (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire* : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
 - (1996). L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 17-36.
 - (2000). En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. In Bosman, C., Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (Eds.). *Quel avenir pour les compétences ?* De Boeck, 186-191.
 - (2013). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37, Université catholique Louvain-la-Neuve.
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*. 28 (3), 1-26.

- De Ketele, J.-M. & Hanssens, C. (1999). *L'évolution du statut de la connaissance, Des idées et des hommes : Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*, Groupes avenir de l'université catholique de Louvain. Academia – Bruylant.
- De Landsheere, G. (1972). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Ed. Labor et F. Nathan, 2^e Edition.
- (1980). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Éd. Labor & F. Nathan. 5^e Édition revue et augmentée, coll. « Éducation 2000 ».
- De Landsheere, V. (1992). *Education et formation*. Presse universitaires de France.
- De Landsheere, V. & G. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Éd. George Thoune.
- Demeuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement et de formation*. De Boeck.
- Denzin, N. (1970). *The research act*. Aldine.
- Depover, C. & Noel, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles pratiques et contexte*. De Boeck.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Presses universitaires de France.
- (1986). *Levels of Explanation in Social Psychology*. Cambridge University Press.
 - (1990). Les représentations sociales In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive, vol. 3. Cognition, représentation, communication*, 111-174.
 - (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45 (405), 189-195.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Presses universitaires de Grenoble.

- DRES CE (2016). *Renforcement des capacités des enseignants à l'élaboration des sujets de qualité* [Séminaire de pédagogie]. Organisé le 21 octobre 2016 par les inspecteurs pédagogiques régionaux des STT pour le centre, collège Larousse, Yaoundé.
- De SÁ P.-C. (2016). Un regard brésilien sur l'école aixoise des représentations sociales. *Peer Reviewed Online Journal. Papers on Social Representations*, 25.
- (2010). *The Qualitative Manifesto : A call to Arms*. Left Coast Press.
- Deschamps, J.-C. & Clémence, A. (1987). *L'explication quotidienne : perspectives psychologiques*. Presses Universitaires de France.
- (2000). L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et l'hypothèse de la zone muette. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 9, 105-130. Presses universitaires de Rennes.
- Dupriez, V. & Cornet, J. (2006). Entre égalité et distinction : représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. Université catholique de Louvain.
- Ebang, E. (2017). *Didactique primaire: guide de l'enseignant*. Collection Muan'Ngo. 4e éd.
- Ferréol, G., Cauche, J.-M., Duprez, N.-G et Simon, M. (2004). *Dictionnaire de sociologie*. 3e édition. Armand Colin.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fisher, G.-N (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod, 2^e édition.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois, R. V. Joule & J. M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 143-150. Delval.
- (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, 204-219. Presses universitaires de France.
 - (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, 37-57. Presses universitaires de France.

- (1999). La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie et société*, 4, 57-80.
- (2001a). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales*, 43-58. Presses universitaires de Grenoble.
- (2001b). Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. *Psychologie et société*, 4, 57-80.

Flament, C., Guimelli, C. & Abric, J.-C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 69, 15-31.

Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.

Flick, U. (1998). *The Psychology of the social*. Cambridge University Press.

- (2011). Mixing methods, triangulation and integrated research : Challenges for qualitative research in a world of crisis. In N. Denzin & M. Giardina (Eds.). *Qualitative Inquiry and Global Crises*, 132-152. Left Coast Press.

Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*. L'Harmattan Cameroun.

François, P.-H. & Baudry, B. (2006). Représentations sociales des compétences et processus d'évaluation professionnelle. *Psychologie du Travail et des organisations*. Volume 12, Issue 2, June 2006, Pages 79-90. <http://doi.org/10.1016/J:pto.2006.01.003>.

Fraissé, C. (2000). Influence de la fréquence de mise en œuvre de pratiques sur une structuration inter-représentation. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 45, 85-97.

Gaillard, J.-P. (2009). *Enfants et adolescents en mutation. Mode d'emploi pour les parents éducateurs, enseignants et thérapeutes*. Edition ESF.

Gawronski, B. (2012). Back to the future of dissonance theory : Cognitive consistency as a core motive. *Social Cognition*, 30 (6), 652-668.

- Gérard, F.-M. (2005). Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible. *Liaisons* n°40, 7-9.
- (2007). *Compétence : Composantes et caractéristiques*. http://www.labset.net/georges/des_tardif_competence_def.pdf. Consulté le 03 juillet 2017.
 - (2008). *Évaluer les compétences – Guide pratique*. De Boeck.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Armand Colin.
- Giard, V. (2007). *Statistique appliquée à la gestion*. 8^e édition. Economica.
- Giroux, F.-R., Marielle S. & Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignantes et des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*. 21(4), 384-395.
- Goffin, C., Renson, J. & Fagnant, A. (2014). Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ? In *Actes du 26e colloque de l'ADMEE-Europe*. Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harper & Row.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Cameroun (2009). *Document de stratégie pour la croissance et l'Emploi, cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020*. Yaoundé.
- (2020). *Document de stratégie nationale de développement. Pour la transformation structurelle et le développement inclusif 2020-2030*. MINEPAT. Yaoundé.
- Gouvernement du Québec (2004). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*. Ministère de l'éducation.
- Grawitz, M. (2004). *Lexiques des sciences sociales*. Dalloz, 8^{ième} édition.

- Guerif, N. (2017). L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices. *Bulletin VALS-ASLA*, 105, 163-167.
- Guimelli, C. (1988). *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature chez les chasseurs languedociens* [Thèse de doctorat d'État de l'Université de Provence]. Aix-en-Provence.
- (1994a). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. In J.-C. Abric. *Pratiques sociales et représentations*, 83-108. Presses universitaires de France.
 - (1994b). Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. In Marc B. & Annie M., *Psychologie expérimentale et psychologie du développement*. L'Harmattan, 175-193.
 - (1998). Implication, perception de la situation et représentation sociales : Étude expérimentale. *Actes du deuxième colloque international de psychologie sociale de langue française*. Turin, Italie.
- Guimelli, C. & Deschamps, J.-C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 47-48(3-4), 49-58.
- Guimelli, C. & Rouquette, M.-L. (2004). Étude de la relation d'antonymie entre deux objets de représentation sociale : la sécurité vs l'insécurité. *Psychologie et société*, 7, 71-87.
- Haddad, J.-D. (2002). *Sciences économiques et sociales. 2^{nde} SES*. Bordas.
- Hameline, D. (1971). *Comment définir les objectifs opérationnels*. Thone.
- Heider, F. (1927). Ding und Medium. *Symposium*, I, 109-157.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*. Mouton.
- (1986). Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*, 157-170. Delachaux et Niestlé.

Hirtt, N. (2009). Approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, n°39.

Institut de recherche et de documentation pédagogique (sd.). *Table de spécification et évaluation*. <https://www.irdp.ch>institut>table...> Consulté le 10 décembre 2017.

Institut international de la planification de l'éducation (2020). Assurance qualité interne et employabilité. Comment renforcer le lien entre éducation et emploi. *AQI et enseignement supérieur n°1*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263244_fre/PDF.

Institut universitaire agricole de management des métiers de la production (2022). *Séminaire atelier sur le thème approche par métiers*. Organisé par l'IUAMMP du 27 au 28 décembre 2022, Yaoundé.

Ismael, B.-S. (2014). *Conceptions d'enseignants du primaire marocain au regard des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place pour l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration* [Mémoire de maîtrise]. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théories. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*, 357-378. Presses universitaires de France.

- (1986). Fou et folie dans un milieu rural français : une approche monographique. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*, 171-192. Delachaux et Niestlé.
- (1989a). *Folies et représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- (1989b). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, 47-78. Presses universitaires de France.
- (1994). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.

Jodelet, D. & Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(3), 285-288.

- (1996). Les représentations sociales del medio ambiente. Coleccion Monografias *Psico-Socio-Ambientals*, 9, 29-44.

- Jonnaert, Ph. (2007). Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs : pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent pas. *ORE/UQAM*.
- (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation et formation*, n° 296,1-10.
- Jonnaert, Ph., Barette, J., Boufrahi, S. & Maciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. In *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696.
- Jonnaert, Ph. & Ettayabi, M. (2006). Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe. In L. Lafortune, M. Ettayabi & Joannert, Ph. (dir.), *Observer les réformes en éducation*. Presses universitaires du Québec, 15-52.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'étude des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 147-163. Eres.
- Keusom K. J.-A. (2010). *La pratique de l'évaluation psychométrique en milieu scolaire. Manuel de l'utilisateur des tests*. CYCAS.
- Kikwike, P. B.-L. (2017). *Cours de docimologie*. L'Harmattan.
- La Grenade, C.-B. (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial*. [Thèse de doctorat Ph.D]. Université de Montréal/Faculté des études supérieures et postdoctorales.
- Kreiss, C. & Parruitte, M. (2003). *L'épreuve à caractère économique*. Foucher.
- Ladjili, T. (2009). *Évaluation du travail de l'élève*. UVT e-doc,2-21. <https://www.pf-mh.uvt.rnu.tn/evaluation/travail/élève>. Consulté le 16 juin 2017.
- Lafortune, L. & Turcotte, S. (2006). Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. In *Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences. Exercice et développement du jugement professionnel*. <http://www.uqtr.ca/accom-pagnement-recherche/>. Consulté le 5 avril 2018.

- Langenfeld, S. & Merklings, J. (2010). Psychologie, sociologie, anthropologie. *Les Essentiels en IFSI*. UE 1.1. Elsevier Masson SAS.
- Larue, B. (2016). *Comment faire de la correction de devoirs un moment propice aux apprentissages ?* Éducation. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402869>. Consulté le 03 mars 2018.
- Le Boterf, G. (1988). Ingénierie de compétences. In *Performances humaines et techniques*. n°76, 7-12.
- (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'organisation.
 - (1997). *Compétences et navigation professionnelle*. Éditions d'organisation.
 - (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation.
 - (2008). Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions. *Groupes Eyrolles*. Éditions d'organisation.
- Leu, A. (2005). La question du changement et de son accompagnement en formation. *Les cahiers de la maison de la recherche en sciences humaines*. Presses universitaires de France.
- Legendre, M.-F. (2007). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode du moteur de changement. In F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon et Ph. Perrenoud (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Chap.1, 27-47. De Boeck.
- Lo Monaco, G. (2008). *Les représentations sociales du vin. Étude du rôle de quelques facteurs intervenant dans la construction sociale de la réalité* [Thèse de doctorat]. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Guimelli, C., & Abric, J.-C. (2012). Questionnaire of characterization and correspondence factor analysis : a methodical contribution in the field of social representations. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1233-1243.
- Lo Monaco, G. (dir.), Delouvé, S. & Rateau P. (2016). *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications. Ouvertures psychologiques* : De Boeck Supérieur.

- Mager, R. (1971). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Gauthier-Villars.
- Mahamat, A. (2011). La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousseri (Région de l'extrême-nord/Cameroun). In *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n°47, 33-50.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Mancovsky, V. (2006). *L'évaluation informelle dans l'interaction de la classe*. L'Harmattan.
- Mantho S.-A (2022). Politesse linguistique, négociation didactique et approche par les compétences [Thèse de doctorat PhD soutenue. Didactiques du français]. *Centre de recherche et de formation doctorale en sciences humaines, sociales et éducatives*. Université de Yaoundé 1.
- Masciotra, D., Medzo, F. & Jonnaert, Ph. (dir.) 2010. Vers une approche située en éducation : réflexions, pratiques, recherches et standards. *Cahiers scientifiques*, n°111.
- Markovà, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Mariotti, F. (2003). Tous les objets sociaux sont-ils objets de représentations sociales ? Questions autour de la pertinence. *Publications du Geirso*, 1, 2-18. Université du Québec.
- Mbole, E.-A. (2012). Problèmes d'évaluation au Cameroun. <https://varlyprojectblog.cdn.ampproject.org>. Consulté le 21 mars 2021.
- Mbouombouo M.-H. (2022). L'évaluation de l'application de l'approche par compétences dans l'enseignement de la grammaire et de l'expression écrite au collège [Thèse de doctorat PhD. Didactiques des disciplines]. *Centre de recherche et de formation doctorale en sciences humaines, sociales et éducatives*. Université de Yaoundé 1.
- Meirieu, Ph. (1990). *Apprendre ... oui, mais comment ?* ESF, 5^{ième} édition.
- MELS (2011). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de sanctions*. Québec
- Meyer, G. (1995). *Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ?* Hachette.

Meziane, O. A.-A. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la compétence. *Synergies Chine*, n°9, 143-153.

Milland, L. (2001). *De la dynamique des rapports entre représentations du travail et du chômage* [Thèse de doctorat de 3^e cycle en psychologie]. Université de Provence, Aix-en-Provence.

- (2002). Pour une approche de la dynamique du rapport entre représentations sociales du travail et du chômage. *Revue internationale de psychologie Sociale*, 15(2), 27-56.

MINEDUB (2001). *Programmes officiels de l'enseignement primaire*. Yaoundé.

- (2012). *Échelle nationale des compétences par niveau pour les écoles primaires du Cameroun*. Yaoundé.
- (2018). *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais*. Yaoundé.

MINEDUB, MINESEC, MINESUP & MINEFOP (2005). *Document de stratégie sectorielle de l'éducation*. Yaoundé.

MINEDUB, MINESEC, MINESUP & MINEFOP (2012). *Socle national des compétences, secteur de l'éducation*. Yaoundé.

MINEDUC (1995). *Les états généraux de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé.

- (1998). *Loi d'orientation n° 98/004 du 14 avril 1998*. Yaoundé.
- (1999). *Guide du directeur de l'école primaire camerounaise*. Avec l'appui de la Coopération française. Yaoundé, CEPER.
- (2003). *Guide pratique d'évaluation pédagogique et de docimologie à l'école primaire*. Yaoundé.

MINEPAT (2018). *Évaluation des besoins en renforcement des capacités en vue de la transformation économique du Cameroun*. CAMERCAP-PARC, Série : étude, 08 décembre 2018. Yaoundé.

MINEPAT (2009). *Cameroun vision 2035*. Yaoundé.

MINESEC (2012a). *Arrêté n°249/19/MINESEC du 06 décembre 2012 fixant certaines modalités d'application du décret n°95/035 du 24 février 1995 portant organisation des Baccalauréats de l'enseignement secondaire*. Yaoundé.

- (2012b). *Arrêté n°21/12/MINESEC du 09 février 2012 fixant certaines modalités d'application du décret n°95/035 du 24 février 1995 portant réorganisation de l'examen de probatoire de l'enseignement technique de la filière des sciences économiques et sociales*. Yaoundé
- (2015). *Arrêté n° 176/15/MINESEC/IGE/IP/STT du 30 juillet 2015 portant application des programmes des enseignements professionnels des spécialités sciences économiques et sociales*. Yaoundé.

MINESUFORS (2011). *Guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration*. Librairie des écoles.

MINESUP (2021). *Arrêté n°21-00356 du MINESUP du 08 juin portant ouverture des concours d'entrée en première année du premier cycle et en première année du second cycle à l'ENSET de Douala pour l'année académique 2021 / 2022*. Yaoundé.

MINESUP, MINESEC, MINEDUB et MINFOPRA (2013). *Document de stratégies sectorielles de l'éducation et la formation*. Yaoundé.

Ngoba N. J.-J. (2021). *Limites de l'approche par les compétences : cas de l'oral dans les grands groupes [Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Di. P.E.S. II.]*. Ecole normale supérieure. Université de Yaoundé 1.

Ministère de l'éducation nationale du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Bibliothèque nationale.

Ministère de l'éducation nationale du Québec (2007). *Situation d'apprentissage et d'évaluation. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec.

Moldoveanu, M., Grenier, N. & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>.

Moliner, P. (1993a). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, 5-14.

- (1993b). ISA : l'induction par scénario ambiguë, une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 6, 2, 7-21.
- (1994a). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 6(2), 7-21.
- (1994b). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations. In C. Guimelli (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*, 199-232. Delachaux et Niestlé.
- (1995). Noyau central, principes organisateurs et modèle bidimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28, 44-55.
- (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- (1997). Représentation et cognition sociales. In J.-P. Leyens & J.-L. Beauvois (Éds.), *L'Ere de la cognition*, 273-285. Presses universitaires de Grenoble.
- (2016). *Psychologie Sociale de l'Image*. Presses universitaires de Grenoble.

Moliner, P. & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales : fondements théoriques et développements récents*. Presses universitaires de Grenoble.

Moliner, P. & Martos, A. (2005a). La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? *Papers on social representations*, 14, 1-9.

- (2005b). Une redéfinition des fonctions du noyau central des représentations sociales et processus cognitifs. *Journal international sur les représentations sociales*.

Monique, J. (2016). *L'approche par compétences (APC) : pour une personnalisation de l'évaluation ?* Cairn.info. le 01.05.2017. <https://doi.org/10.391/admed.1500037>

Monney, N. & Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39 (2), 59–84, Université de Laval.

Morissette, J. (2009a). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1(2).

- (2009b). *Manière de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignants du primaire : une perspective interactionniste*. [Thèse de doctorat PhD]. Université de Laval.

Morissette, J. & Legendre, M.F. (2014). *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Presses universitaires de Laval.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse : Son image et son public*. Presses Universitaires de France. 2^{ème} édition.

- (1979). *Psychologie des minorités actives*. Presses universitaires de France.
- (1981). On social representation. In J.-P. Forgas (Ed.), *Social Cognition*, 181-209. Academic Press.
- (1982). The coming era of representations. In J.-P. Codol & J.-P. Leyens (Eds.), *Cognitive approaches to social behavior*, 115-150, La Haye : M. Nijhoff.
- (1984). *Psychologie sociale*. Presses universitaires de France.
- (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ? Réflexions sur les Représentations sociales. *Psychologie et société*, 4-24.
- (2012). Raison et cultures. *Open Edition Journals*.

Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994). Le concept de thémata. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformation des représentations sociales*, 25-72. Delachaux et Niestlé.

Mottier Lopez, L. (2015). Tâches pour apprendre, tâches pour évaluer. *Formation d'enseignement en questions*, 19, 55-65.

Mouele, P. (2017). *L'intégration des pratiques évaluatives des apprentissages : Analyse de besoins de formation continue chez les enseignants gabonais du primaire : cas de l'évaluation sommative* [Mémoire de maîtrise]. Université de Laval.

- Mugny, G., Moliner, P. & Flament, C. (1997). De la pertinence des processus d'influence sociale dans la dynamique. In P. Moliner (Ed.), *la dynamique des représentations sociales : une étude exploratoire. Revue internationale de psychologie sociale*, 10(1), 31-50.
- Mvessomba A.-E. (2012). *Éléments de psychologie sociale pour l'analyse des relations intergroupes*. Presses universitaires de Yaoundé. Tome 2.
- Ndzino, J. (1979). *Causeries éducatives*. Ceper.
- Nkeng, P.-N., Mambeh, C.T (2007). *Curriculum Development, Supervision and Evaluation*. Copy right Nkeng Mambeh. Provincial Delegation MINEDUB/ Buea.
- Nuttin, J. (2000). *Théorie de la motivation humaine*. 5^e éd. Presses universitaires de France.
- Onana, O.-G. (2019). *Compétences techniques des instituteurs en évaluation des apprentissages et pratiques docimologiques : cas des instituteurs des écoles primaires publiques du département du Mfoundi* [Mémoire de master, soutenu le 19 janvier 2019]. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1.
- (2022). Représentation sociale de l'APC et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales : cas des enseignants du secondaire. *Collection recherches & regards d'Afrique. Editions francophones universitaires d'Afrique. Tome : Sciences sociales / Sciences humaines*. Numéro spécial fin campagne, novembre 2022, 445-467.
 - (2023a). *Étudier les représentations sociales et pratiques docimologiques*. Éditions universitaires européennes.
 - (2023b). Compétences docimologiques et mise en œuvre de l'évaluation des compétences des apprenants : le cas des instituteurs de l'enseignement général du primaire (IEG). *Collection recherches & regards d'Afrique. Editions francophones universitaires d'Afrique. Tome : Education, Enseignement, Pédagogie, Didactique*. 2(5), octobre 2023, 142-193.
- Outtara, A., N'dede, B., Aya, A. & Tape (2009). *La formation par compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : réalités et défis*. ROCARE.

PADESCE (2023). *Séminaire d'imprégnation des experts métiers du Projet d'appui du développement de l'enseignement secondaire et des compétences pour la croissance et l'emploi*. Atelier d'Ebolowa, du 07 au 08 novembre 2023.

Paquay, L. (2002). Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique : L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, méthodes et fondements. In *Actes du colloque du 22 novembre 2000*. Louvain : PUL, 11-150.

PASEC (2016). *Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. <https://www.pasec.confemen.org/2016/10>.

Perez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants. *Education et formation*, e287, 7-19. <http://ute2.umh.ac.be/revue/index.php?revue=3&page=&>

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz.

- (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.
- (1999). Construire des compétences, tout un programme ! *Vie pédagogique*, n° 112, 16-20.
- (2004). Évaluation des compétences. <https://www.unige.ch>. Consulté le 18 mai 2017.
- (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF.
- (2017). Évaluation des compétences. <https://www.unige.ch>. Consulté le 18 mai 2017.

Pianelli, C. (2008). *Représentations sociales de la vitesse chez les conducteurs et pratique du limiteur s'adaptant à la vitesse autorisée (LAVIA) : genèse d'une représentation sociale, dynamiques représentationnelles et relations entre représentations* [Thèse de doctorat. U.F.R. de psychologie et sciences de l'éducation]. Aix-Marseille Université / Université de Provence.

Pianelli, C., Abric, J.-C. & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2 (86), 241-274.

Pieron, H. (1975). *Examen et docimologie*. Presses universitaires de France.

- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. (P. Doudin & S. Ramel, Éd.) *Intégration et inclusion scolaires, Du déclaratif à leur mise en œuvre, Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-76.
- Rateau, P. (1995a). Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 26, 29-52.
- (1995b). Dimensions descriptive, fonctionnelle et évaluative des représentations sociales : une étude exploratoire, *Papers on Social Representations*, 4 (2), 133-146.
 - (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de psychologie sociale*, 13(1), 29-57.
- Raynal, F., Rieunier A., et Postic, M. (1998). *Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité veille et Analyses*, n°76, 1-17. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent>. Consulté le 07 décembre 2017.
- Riutort, Ph. (2019). *Précis de sociologie*. Presses universitaires de France, 5^e édition.
- Roegiers, X. (1999). *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck.
- (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
 - (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck Université.
 - (2004). *L'école et l'évaluation*. De Boeck Université.
 - (2006a). *Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. EDICEF.
 - (2006b). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat.
 - (2008). Approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n°7, 1-28.
 - (2009). Pédagogie de l'intégration : Comprendre les convergences et les divergences de toutes les approches par compétences. *Centre d'innovations pédagogiques et*

d'expérimentation –division des moyens audiovisuels. <https://www.youtube.com/watch?016jFxTh8Y> consulté le 28 juillet 2018.

- (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés.* De Boeck.
- (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : La Pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action.* De Boeck.
- (2016). Séminaire international de l'évaluation au service de la qualité en éducation : pratiques et enjeux du 29 mai au 02 juin 2006. In *Réflexion en cours, Centre international d'études pédagogiques*, n°5, 20-35, IBE/2016/WP/CD.

Roegiers, X. & Hamid M.-A., (2003). *À quels élèves profitent l'approche par les compétences.* BIEF.

Rouquette, M.-L. (1996). Représentations sociales et idéologie. In J.-C ; Deschamps & J.-L ; Beauvois (Éds.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*, 163-173. Presses universitaires de Grenoble.

- (1997). *La chasse à l'immigré : violence, mémoire et représentations.* Mardaga.
- (1998). *La communication sociale.* Dunod.
- (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Eds.), *représentations sociales et éducation*, 133-142. Éditions nouvelles.
- (2009). *La pensée sociale. Perspectives fondamentales et recherches appliquées.* Erès.

Rouquette, M.-L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales.* Presses universitaires de Grenoble.

Rufin, F. (2004). *L'évaluation en pédagogie. Définitions et concepts-clés.* n°188, 1-5. <https://www.cadresanté.com/spid/IMG/pdf/doc>. Consulté le 19 avril 2018.

Salesses, L. (2005). Effet d'attitude dans le processus d'une représentation sociale. *Psychologie française*, 50(4), 471-485. DOI:10.1016/j.psfr.2005.06.002.

Savard, L. (2007). L'évaluation des apprentissages. Résumé de textes. *Groupe d'animation pédagogique (GRAP). Capsule pédagogique*, n°3, 2-5.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck. <http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scalon/>. Consulté le 17 juin 2017.

- (2005). Approche par compétence : Plan de formation à l'évaluation. In *Abregé 1, 1-4 et Abregé 2, 1-18*. www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise/formeval consulté le 6 août 2017.
- (2015). *Des savoirs aux compétences*. De Boeck.

Seca, J.-M. (2013). Représentations sociales et champ de l'éducation. Version française Ed. *Psihosociologie scolara, lasi, Polirom*, 66-67.

SEDY (2020). *Quel bilan pour l'approche par les compétences (APC) des années après son introduction dans notre système éducatif, au niveau des enseignements, de leur planification et de l'évaluation critériée ?* [Séminaire de formation des responsables et enseignants du secondaire de l'archidiocèse de Yaoundé]. Organisé du 28 au 29 septembre 2020 et supervisé par les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux pour le centre, Collège catholique bilingue père Monti, Yaoundé.

- (2021). *Selon l'APC, comment concilier ou allier d'une part tout ce que l'on a déjà étudié entre autres, la définition et importance de l'APC, la préparation d'une leçon selon l'APC, le remplissage du cahier de texte selon l'APC, la confection des épreuves selon l'APC, etc., plus attitudes ou comportements à adopter par l'enseignant avec d'autre part, le comportement de celui-ci face aux élèves dans une salle de classe* [Séminaire de formation des responsables et enseignants du secondaire de l'archidiocèse de Yaoundé]. Organisé du 25 au 26 août 2021 par le SEDY et supervisé par les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux pour le centre, Université catholique sainte Thérèse, Yaoundé.
- (2022). *Renforcement des capacités des enseignants de l'archidiocèse du secondaire à l'élaboration des sujets de qualité* [Séminaire de formation des responsables et enseignants du secondaire de l'archidiocèse de Yaoundé]. Organisé du 25 au 26 août 2022 par le SEDY et supervisé par les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux pour le centre, Université catholique sainte Thérèse, Yaoundé.

- Sékou A.-C. (2017). *L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétence par les enseignants du secondaire au Mali*. [Mémoire de Maîtrise en sciences de l'éducation]. Université de Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, département d'administration et fondements de l'éducation.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E. & Guignard, N. (2006). Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants à l'école obligatoire et dans l'enseignement post-obligatoire général. *Service de la recherche en éducation*. Université de Genève.
- Soussi, A., Guilley, E., Guignard, N. et Nidegger, C. (2009). Évaluation des acquis des élèves à l'école obligatoire. L'évaluation cantonale et commune : état de situation du dispositif existant, points forts et points faibles, perspectives d'avenir ». Département de l'instruction publique. *Service de la recherche en éducation*. Université de Genève.
- Swales, J. (1990). *Creating A Research Space : CARS model*. Gender Analysis, CUP. <https://libguides.usc.edu.writingguide> consulté le 15 octobre 2022.
- Tambo, L. (2012). *Principles and methods of teaching. Applications in Cameroon Schools*. ANUCAM publishers, 2nd edition.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques écoles.
- (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. *Chenelière éducation*. http://www.labset.net/~georges/des_tardif_compétence_def.pdf. (consulté le 14 mai 2017).
 - (2013). *L'approche par compétence : Un changement de paradigme*. Lyon 1. <https://rechercheisidore.fr/search/ressource/?uri=10670%2F1.h8nqlh>. Cons. le 16 août 2018.
- Thibaut, L. & Abdeljalil, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession*, 26(x), 5-19.
- Thomas, W. L. & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Boston : Richard G. Badger.

- Tounes, A. (2003). L'intention entrepreneuriale : théorie et modèles. In Z. Riadh (Ed.), *L'entrepreneuriat : théories, acteurs et pratiques*, 73-95. Sanabil.
- Uhlrich, G., Ponté, P. (2023). Quelques idées clefs à partager à propos de l'approche par compétences en éducation. *Les notes de la commission recherche*, INSPE de l'académie de Versailles, n°1. Université de Paris-Sclay.
- University of Buea (2010). *Assessment and Evaluation of Learning in Nursery and Primary Education*. DED 300. Presses universitaires de Buea.
- Valette J.-P. (2020). *Problèmes sociaux contemporains*. Ellipses, 4^e Edition.
- van der Maren, J.- M. & Loye, N. (2011). À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques. *Education Sciences Society*, n° 2, 40-53.
- Vantourout, M. & Goasdoué, R. (2021). Correction de dissertations : Analyse de l'activité de professeurs engagés dans une approche par compétences. *Laboratoire EDA – Education et apprentissages*. Université Paris Descartes.
- Verges, J.-P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209.
- (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In Guimelli, C. (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, 233-253. Delachaux et Niestlé.
- Viaud, J. (2003). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales. *Conexions*, 80 (2), 13-30.
- Vial, M. (1996). Classer les tâches. Un complexe entre didactique et évaluation. *Les cahiers de l'année 6*.
- Wagner, W. (1994). Fields of research and socio-genesis of social representations: a discussion of criteria and diagnostics, *Social Sciences Information*, 33 (2), 199-228.
- WatreLOT, P. (2012). La constance macabre des pratiques docimologiques. *Extrait de la conférence d'Antibi, A. (2003). Math'Adore*.

- Wiggins, G. (1989). *A True Test: Toward more Authentic and Equitable Assessment*. Phi Kappa.
- (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.
- Yapo, Y. (2016). *Étudier les représentations sociales*. L'Harmattan.
- Yzerbyt, V. & Klein, O. (2019). *Psychologie sociale*. De Boeck Supérieur.
- Zanten, A.-V. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Zoa, E. J.-F (2016). *Le corpus d'évaluation selon l'APC dans l'enseignement technique : Cas de la 4^{ème} année économie sociale et familiale du CETIF de Yaoundé*. [Mémoire présenté, soutenu et publié pour évaluation partielle en vue de l'obtention du D.I.P.E.S II]. Ecole normale supérieur. Bibliothèque universitaire / Université de Yaoundé 1.

ANNEXES

- Annexe 1** Taxonomies d'objectifs d'apprentissage
- Annexe 2** Épreuve de SES au probatoire SES, session 2022
- Annexe 3** Définitions officielles des épreuves de SES au probatoire et au baccalauréat
- Annexe 4** Guide d'entretien approfondi
- Annexe 5** Questionnaire
- Annexe 6** Épreuve de synthèse SES terminale. Collège catholique bilingue la Retraite
- Annexe 7** Épreuve de synthèse SES terminale. Collège François Xavier Vogt
- Annexe 8** Épreuve de synthèse SES terminale. Complexe scolaire bilingue Mgr Jean Zoa
- Annexe 9** Épreuve de SES première. Complexe scolaire adventiste d'Odza
- Annexe 10** Épreuve de SES première. Lycée technique et commercial bilingue de Yaoundé
- Annexe 11** Épreuve de SES, première. Lycée technique KEYNES
- Annexe 12** Épreuve de SES, terminale. Complexe scolaire la GAIETE
- Annexe 13** Épreuve de SES, première. Collège catholique bilingue père Monti
- Annexe 14** Épreuve de SES, MINESEC/DRES CE/STT, probatoire blanc, 2022
- Annexe 15** Épreuve de SES, première. Institut Victor Hugo
- Annexe 16** Copies déjà corrigées par les enseignants des SES du secondaire
- Annexe 17** Épreuve de SES, au baccalauréat SES, session de juin 2022

ANNEXE 1

Taxonomies d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'action

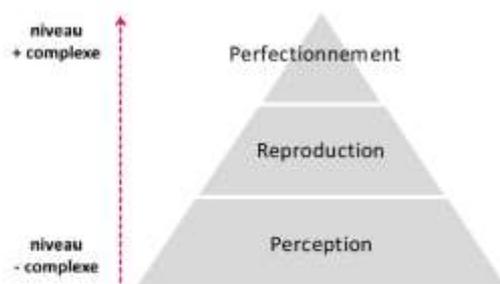
La taxonomie de Bloom (1956) révisée par Krathwohl (2002) peut être utile pour cibler un niveau d'apprentissage de **type cognitif**.



Pour les apprentissages de **type affectif**, on peut utiliser la taxonomie proposée par Berthiaume et Daele (2013)



Berthiaume et Daele proposent aussi une taxonomie pour les apprentissages de **type psychomoteur**.



Voici des exemples de verbes d'action en relation avec chaque niveau de ces 3 taxonomies. Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive mais plutôt de pistes pouvant faciliter la formulation des objectifs d'apprentissage.

Domaine COGNITIF

Niveau visé	Exemples de verbes d'action possibles
Créer Assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent, ou faire une production originale	adapter, agencer, anticiper, arranger, assembler, combiner, commenter, composer, concevoir, connecter, construire, créer, développer, écrire, exposer, incorporer, intégrer, mettre en place, organiser, planifier, préparer, produire, proposer, rédiger, structurer, synthétiser...
Evaluer Porter un jugement sur la base de critères et de normes	apprécier, argumenter, attaquer, choisir, conclure, critiquer, défendre, déterminer, estimer, évaluer, juger, justifier, soutenir...
Analyser Décomposer les parties constitutives d'un tout et déterminer les liens qui unissent ces parties entre elles et à une structure ou une finalité d'ensemble	analyser, cibler, comparer, contraster, critiquer, découper, déduire, délimiter, différencier, discriminer, disséquer, distinguer, examiner, faire corrélér, faire ressortir, inférer, limiter, mettre en priorité, mettre en relation, morceler, organiser, opposer, questionner, séparer, subdiviser...
Appliquer Exécuter ou utiliser une procédure dans une situation donnée	administrer, appliquer, assembler, calculer, catégoriser, colliger, construire, contrôler, découvrir, démontrer, dessiner, déterminer, employer, établir, formuler, fournir, manipuler, mesurer, mettre en pratique, modifier, montrer, opérer, participer, préparer, produire, résoudre, traiter, trouver, utiliser...
Comprendre Construire la signification d'informations reçues (orales, écrites et graphiques)	classer, comparer, convertir, démontrer, différencier, dire dans ses mots, illustrer (à l'aide d'exemples), expliquer, exprimer, faire une analogie, généraliser, interpréter, paraphraser, prédire, reformuler, représenter, résumer...
Se rappeler Extraire les connaissances significatives issues de sa mémoire à long-terme	associer, citer, décrire, définir, dupliquer, enregistrer, énumérer, étiqueter, identifier, indiquer, lister, localiser, mémoriser, nommer, ordonner, rappeler, reconnaître, répéter, reproduire, résumer, sélectionner...

Domaine AFFECTIF

Niveau visé	Exemples de verbes d'action
Réception Être attentif, sensibilisé, conscient d'une problématique ; faire preuve d'ouverture	accepter, analyser, associer, définir, différencier, écouter, identifier, interroger, poser des questions, reconnaître, spécifier...
Valorisation Promouvoir une valeur ou une attitude, prendre position	acclamer, approuver, argumenter, choisir, conscientiser, contester, débattre, démontrer, encourager, fournir des exemples, influencer, nier, protester...
Adoption Adopter un comportement qui reflète une attitude ou une valeur ; être engagé personnellement	adhérer, agir, aider, assister, changer, diriger, éviter, modifier, offrir, pratiquer, prévenir, réclamer, réviser, résister, résoudre, s'associer, se conformer, suivre...

Domaine PSYCHOMOTEUR

Niveau visé	Exemples de verbes d'action
Perception Reconnaître des gestes, des étapes réalisées par une autre personne	discriminer, identifier, percevoir, reconnaître ...
Reproduction Poser des gestes soi-même	appliquer, coordonner, démontrer, employer, exécuter, imiter, mimer, réaliser, reproduire, utiliser...
Perfectionnement Développer ses propres techniques	anticiper, adapter, améliorer, changer, composer, contrôler, diversifier, improviser, interpréter, modifier, régler, varier...

SOURCES

Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Vol. 1, 55-71. Berne : Peter Lang.

CEFES (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur) de l'Université de Montréal. Guide d'élaboration d'un plan de cours (section « Cibles d'apprentissage – Formation par objectifs »). Consulté à l'adresse http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/FPO.htm

Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy, An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-218.

SAEA (Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage) de l'Université d'Ottawa. *uoSyllabus – Guide de l'utilisateur*.

ANNEXE 2

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

.....
MINESEC/OBC

.....

PROBATOIRE STT

Session : 2022

Spécialité : SES

Durée : 3H

Coefficient : 4

Epreuve écrite

SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

DOCUMENTS AUTORISES

Aucun document en dehors de ceux remis aux candidats par les examinateurs n'est autorisé.

Cette épreuve comporte deux parties distinctes et obligatoires.

N.B. : Avant de traiter le sujet, vérifiez qu'il comporte les pages 1 sur 3 à 3 sur 3.

PREMIERE PARTIE : 25 points

Enoncé :

Un idéal n'est pas plus élevé parce qu'il est transcendant, mais parce qu'il nous offre de plus grandes perspectives [...] Nous ne sentons que trop à quel point il est difficile d'édifier cette société dans laquelle chaque individu aurait la place qu'il mérite, où chacun serait récompensé selon ses mérites et ou, par conséquent, tous concourent spontanément au bien-être de tous.

Source : *Société, morale et individualisme. La théorie morale d'Emile Durkheim (1978), p. 404.*

Travail à faire :

- 1- Définir les termes : contreculture ; normes ; valeurs ; famille ; liberté publique ; substance ; impasse budgétaire ; risque moral. **(8 points)**
- 2- Citer deux (02) principes du capitalisme. **(1 point)**
- 3- Enumérer deux organes de gestion d'une commune urbaine et donner deux exemples d'organes décentralisés au Cameroun. **(4 points)**
- 4- Distinguer :
 - a) Le régime politique autoritaire et le régime totalitaire ; **(2 points)**
 - b) Le Produit intérieur brut et le produit national brut ; **(2 points)**
 - c) La souveraineté de l'Etat et souveraineté nationale ; **(2 points)**
 - d) Le dépôt à terme et le dépôt à vue. **(2 points)**
- 5- Citer deux (02) principales conséquences des déséquilibres économiques et donner pour chacune d'elles deux (02) mesures correctives. **(4 points)**

DEUXIEME PARTIE :

EXERCICEN° 1 :

15 points

Soit Alpha une entreprise productive. La relation entre la production et les différents coûts est présentée dans le tableau suivant :

Q	CVM	CFM	CM	CVT	CFT	CT	Cm
0							
13	6	20					
20	7	13					
25	8	10,4					
26	9	10					
32	10	8,125					
40	11	6,5					
50	12	5,2					
52	13	5					

Travail à faire :

- 1- Compléter le tableau ci-dessus. **(9 points)**
- 2- Déterminer le seuil de rentabilité et le seuil de fermeture. **(2 points)**
- 3- Supposons que le prix de vente est fixé à 16FCFA, calculer la quantité à produire. **(2 points)**
- 4- Si le prix de vente est fixé à 12FCFA, calculer la quantité à produire. **(2 points)**

EXERCICEN° 2 :

15 points

La fonction d'utilité d'un individu se présente comme suit : $U = f(x,y) = 5X^2Y$. On suppose que le revenu du consommateur est $R = 180$; le prix du bien x est $P_x = 2$ et celui du bien y est $P_y = 4$.

Travail à faire :

- 1- Calculer l'utilité marginale de X et de Y. **(2 points)**
- 2- Déterminer le taux marginal de substitution des biens X et Y. **(1 point)**
- 3- Tracer une courbe d'indifférence de ce consommateur et énumérer trois (03) propriétés des courbes d'indifférences. **(5 points)**
- 4- Déterminer la contrainte budgétaire de l'individu. **(1 point)**
- 5- Déterminer le panier de consommation choisi par cet individu. **(4 points)**
- 6- Calculer le niveau d'utilité ressenti par cet individu. **(2 points)**

TROISIEME PARTIE :

EXERCICE N°1 :

05 points

Dans une économie, on a enregistré un dépôt de **10.000.000F CFA**. Ces dépôts sont accordés sous formes de crédits. On donne $P_{mc} = 0,7$.

- 1- Déterminer le coefficient multiplicateur de crédit. (2 points)
- 2- Calculer la quantité de monnaie créée par cet octroi de crédit. (3 points)

EXERCICE N°2 :

20 points

On vous présente le tableau suivant, relatif aux moyens de paiement d'un pays :

Libellés	Montant en 10³ francs
Pièces	600
Créances sur l'économie	60 000
Sommes inscrites dans les comptes sur livrets	21 000
Créances sur l'Etat	30 000
Dépôts caisses d'épargne et autres placements liquides	75 000
Billets de banque	4 500
Avoirs extérieurs	15 000
Sommes inscrites dans les comptes bancaires	60 000

Travail à faire :

- 1- Définir la masse monétaire et déterminer sa valeur. (3 points)
- 2- Déterminer le montant de la quasi-monnaie. (3 points)
- 3- Calculer M1 et M2. (4 points)
- 4- Le ratio d'encaisse ou taux de réserve obligatoire est de 0,25 et le taux de préférence pour les billets est de 30%. Déterminer le taux de couverture du crédit. (2 points)
- 5- Enoncer et expliquer la loi de **GRESHAM**. (4 points)
- 6- Citer quatre (04) organismes de contrôle de crédit au Cameroun. (4 points)

ANNEXE 3

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

ARRETE N° 21/12 /MINESEC - 9 FEV 2012
portant réorganisation de l'Examen Probatoire de l'Enseignement
Technique de la filière des Sciences et Technologies du
Tertiaire (STT).

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES,

- Vu la Constitution ;
- Vu la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun ;
- Vu le décret N°97/044 du 05 Mars 1997 modifiant le Décret N°93/255 du 28 septembre 1993 portant création d'un Office du Baccalauréat du Cameroun ;
- Vu le décret N°97/045 du 05 mars 1997 modifiant le Décret N°93/172 du 01 juillet 1993 portant création du General Certificat of Education Board (G.C.E Board) ;
- Vu le décret n° 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires ;
- Vu le décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du gouvernement ;
- Vu le décret n° 2011/409 du 09 décembre 2011 portant nomination d'un Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu le décret n° 2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du gouvernement ;
- Vu l'arrêté n°114/MINESEC/IGE/IP-STT/DETN du 12 juillet 2010 portant réorganisation des spécialités de l'Enseignement Technique Commercial,

ARRETE :

Article 1^{er}.- L'examen Probatoire de l'Enseignement Technique de la filière des Sciences et Technologies du Tertiaire est réorganisé selon les spécialités suivantes :

- Action et Communication Administratives (ACA)
- Comptabilité et Gestion (CG)
- Fiscalité et Informatique de Gestion (FIG)
- Action et Communication Commerciales (ACC)
- Sciences Economiques et Sociales (SES)

Article 2.- La nature, la durée, le coefficient et la définition des épreuves de chaque spécialité sont fixés comme suit :

SERVICES DU PREMIER MINISTRE VISA
001341 / 31 JAN 2012
PRIME MINISTER'S OFFICE

L'épreuve comporte quatre (04) exercices répartis ainsi qu'il suit :

- a) Chimie - un exercice
- b) Physique - un exercice sur l'énergie (mécanique et électrique)
 - un exercice sur les phénomènes vibratoires
 - un exercice sur les phénomènes corpusculaires

Chaque exercice est noté sur 5 points.

6) Sciences Economiques et Sociales

Durée : 3H Coeff. : 4

Objectifs :

Cette épreuve a pour but de vérifier que le candidat possède des connaissances de base préalables à la poursuite des études en Sciences Economiques et Sociales. De ce fait, elle vise à contrôler :

- l'acquisition du vocabulaire et des notions essentielles inscrites aux programmes des classes de seconde et de première ;
- l'utilisation, l'élaboration et l'interprétation des instruments d'analyse économique (textes, tableaux statistiques et graphiques).

Structure

Le sujet comportera 2 ou 3 parties obligatoires. Elles seront constituées chacune de plusieurs questions relatives :

- aux définitions des notions économiques ;
- aux analyses des thèmes du cours ;
- et soit à la résolution des exercices pratiques, soit aux commentaires ou analyses des textes économiques.

L'ensemble des questions devra couvrir le maximum du programme officiel et s'élaborer dans un temps limité de 3 heures.

Barème

Les questions relatives aux définitions n'excéderont pas les 25% du total des points. Les 75% de points et plus restants seront répartis entre les autres types de questions selon leur importance.

7) Economie d'Entreprise 2H Coeff. : 2

Objectifs :

Cette épreuve vise à évaluer les connaissances acquises par les candidats sur l'ensemble des thèmes à l'étude au programme d'Economie et Organisation des entreprises de la classe de première.

SERVICES DU PREMIER MINISTRE	
VISA	
001341	31 JAN 2012
PRIME MINISTER'S OFFICE	

ARRETE N° 246 / 12 /MINESEC DU 06 DEC 2012
 fixant certaines modalités d'application du Décret n° 95/035 du 24 février
 1995 portant organisation des Baccalauréats de l'Enseignement Secondaire.

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES,

- Vu la Constitution ;
- Vu la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun ;
- Vu le décret n°95/035 du 24 février 1995 portant organisation des Baccalauréats de l'Enseignement Secondaire ;
- Vu le décret n°97/044 du 05 mars 1997 modifiant le décret n°93/255 du 28 septembre 1993 portant création d'un Office du Baccalauréat du Cameroun ;
- Vu le décret n°97/045 du 05 mars 1997 modifiant le décret N°93/172 du 01 juillet 1993 portant création du General Certificat of Education Board (G.C.E Board) ;
- Vu le décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du gouvernement ;
- Vu le décret n° 2011/409 du 09 décembre 2011 portant nomination d'un Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- Vu le décret n° 2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du gouvernement ;
- Vu le décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires ;
- Vu le décret n°127/CAB/PM du 10 septembre 2012 fixant la nature, le volume horaire et le coefficient de l'épreuve d'éducation physique et sportive en formation continue et aux examens officiels ;
- Vu l'Arrêté n°114/MINESEC/IGE/IP-STT/DETN du 12 juillet 2010 portant réorganisation des spécialités de l'Enseignement Technique Commercial,

ARRETE :

Article 1^{er} : L'examen Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire Technique de la filière des Sciences et Technologies du Tertiaire est, pour compter de la date de signature du présent arrêté, organisé selon les spécialités suivantes :

- Spécialité Action et Communication Administratives (ACA) ;
- Spécialité Action et Communication Commerciales (ACC) ;
- Spécialité Comptabilité et Gestion (CG) ;
- Spécialité Fiscalité et Informatique de Gestion (FIG) ;
- Spécialité Sciences Economiques et Sociales (SES).

Article 2 : La nature, la durée et les coefficients des épreuves de chaque spécialité sont fixés comme suit :



5 – SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

5.1 Sciences Economiques et Sociales

Durée : 4H Coef. : 4

L'épreuve de Sciences économiques et sociales au Baccalauréat Sciences Economiques et Sociales (SES), est une épreuve professionnelle écrite. Elle porte essentiellement sur le programme de terminale SES et peut faire appel à des notions économiques de base étudiées dans les classes de seconde et de première SES.

STRUCTURE

Les sujets doivent toujours être accompagnés de documents de nature différente (textes, graphiques, tableaux statistiques, schémas, etc.). Ceux-ci doivent permettre aux candidats d'étayer et d'enrichir leurs raisonnements par des faits précis. Par conséquent, l'utilisation des documents sera prise en compte dans le barème de notation.

Deux formes d'épreuves peuvent être proposées aux candidats :

PREMIERE FORME : deux sujets au choix du candidat : leur nature sera soit celle d'une dissertation, soit celle d'une épreuve de synthèse, toutes deux fondées sur un dossier. Le libellé du sujet de dissertation invite le candidat à poser et à traiter, d'une façon organisée et réfléchie, un problème exigeant un effort d'analyse économique et/ou sociologique. Pour aider le candidat à asseoir son travail sur des bases positives et des références précises, un dossier est mis à sa disposition. Ce dossier ne doit ni borner son horizon (en le détournant du recours à ses propres connaissances), ni lui servir de prétexte à une paraphrase ou à un commentaire systématique et détaillé. Par ailleurs, le dossier doit être constitué de manière à ne pas se confiner à une seule partie du programme, à un seul des divers champs des savoirs que couvre son enseignement. Au contraire, il intégrera dans les réponses attendues les divers thèmes du programme.

DEUXIEME FORME : Deux sujets de nature différente dont un sujet de dissertation s'appuyant également sur un dossier et un sujet de synthèse comportant soit quatre (04) ou cinq (05) questions sur les différentes parties du programme, questions pouvant être indépendantes ou liées et dont la durée de traitement ne saurait excéder 45 mn, soit une question de synthèse étayée par un travail préparatoire.

La question de synthèse se singularise en ce qu'elle s'appuie sur un travail préparatoire imposé où la réflexion est guidée. Le travail préparatoire et la réponse à la question de synthèse constituent deux parties d'égale importance pour la notation. Portant sur le même thème, elles reposent notamment sur l'étude de trois ou quatre documents de source différente. Ces documents répondent aux mêmes normes que celles définies pour le dossier de la dissertation. Le travail préparatoire consiste en cinq à sept questions ayant pour objet :

- ✓ de vérifier la connaissance de notions essentielles et la maîtrise des outils et des savoir-faire nécessaires (définitions, utilisation de termes dans un nouveau contexte, mise en œuvre de mécanismes, réalisation de calculs, graphiques, etc.) ;

SERVICES DU PREMIER MINISTRE	
VISA	
024612	30 NOV 2012
PRIME MINISTER'S OFFICE	

Document officiel
ÉVALUATION

assurer la capacité d'analyse du candidat sur un ou plusieurs éléments des documents proposés, en lien avec le sujet.

Le sujet doit inviter le candidat à effectuer une démonstration en suivant la problématique posée par la question. Il doit permettre au candidat :

- rassembler les informations issues du travail préparatoire et de ses connaissances personnelles ;
- hiérarchiser, c'est-à-dire de mettre en ordre les informations pertinentes au regard du sujet posé ;

- apporter une preuve d'esprit critique ;

- exprimer de façon claire, correcte, concise (réponse de l'ordre de trois pages).

COMPÉTENCES ÉVALUÉES

Notation/ Epreuve de synthèse :

mandé au candidat :

- répondre à la question posée explicitement ou implicitement dans le sujet (dissertation) ou aux questions posées (synthèse) ;

- construire une argumentation à partir d'une problématique qu'il devra élaborer ;

- mobiliser des connaissances et des informations pertinentes pour traiter le sujet, notamment celles figurant dans le dossier ;

- argumenter en utilisant le vocabulaire économique et social spécifique et approprié à la question, en structurant le développement sous la forme d'un plan cohérent qui ménage l'équilibre des parties. Il sera tenu compte, dans la notation, de la clarté de l'expression et du soin apporté à la présentation.

Notation de synthèse :

l'épreuve comporte deux parties d'égale importance pour la notation.

mandé au candidat :

- reprendre le travail préparatoire qui fournit des éléments devant être utilisés dans la synthèse ;

- répondre à la question de synthèse :

- argumenter par une argumentation assortie d'une réflexion critique, répondant à la problématique donnée dans l'intitulé ;

- argumenter en faisant appel à ses connaissances personnelles,

- argumenter en composant une introduction, un développement, une conclusion pour une longueur de l'ordre de trois pages.

Il sera tenu compte, dans la notation, de la clarté de l'expression et du soin apporté à la présentation.

La notation des « compétences évaluées » figurera en introduction de chacun des sujets distribués aux candidats.

SERVICES DU PREMIER MINISTRE	
VISA	
024612	30 NOV 2012
PRIME MINISTER'S OFFICE	

5.2 Economie d'Entreprise

Durée : 2H

Coéf. 3

L'épreuve d'économie d'entreprise est notée sur 60. C'est une épreuve de synthèse qui comporte 03 parties :

- Une première partie théorique consacrée aux définitions et aux explications des concepts utilisés dans les leçons sur les relations humaines en entreprise. Elle est notée sur **20 points**.
- Une deuxième partie réservée à l'analyse et aux applications numériques concernant les leçons sur les outils d'aide à la décision ; également notée sur **20 points**.
- Une troisième partie sur la croissance de l'entreprise également notée sur **20 points**.

5.3 Droit

Durée : 1H30

Coef : 1

L'épreuve porte sur le programme de droit de la classe de terminale de la série SES. Elle vise à évaluer la capacité du candidat à organiser ses connaissances et à mettre en œuvre des acquis méthodologiques de cette discipline.

L'épreuve est écrite. Elle comporte deux parties :

- ✓ Une partie portant sur des enseignements théoriques (Partie théorique);
- ✓ Une partie pratique à partir d'un ou de plusieurs documents (cas pratique, exploitation de texte, etc...) centrée sur une analyse des situations juridiques et sur la mise en œuvre des compétences méthodologiques acquises pour mener à bien cette analyse (Partie pratique).



ANNEXE 4

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROUN
Peace – Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF
RESEARCH AND TRAINING IN
SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

GUIDE D'ENTRETIEN

INTRODUCTION

Cher répondant (e), cet entretien porte sur : « **Représentations sociales de l'APC et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales : le cas des enseignants du secondaire** ». En vue de restreindre une possible dispersion, nous contextualisons les concepts clés à cette étude en les circonscrivant de la manière suivante :

APC (approche par les compétences) : approche pédagogique en vigueur au Cameroun visant le développement des compétences chez les apprenants.

Pratiques docimologiques : il s'agit dans notre contexte de l'ensemble des méthodes, procédures et techniques liées aux évaluations et examens standards (interne/externe ; séquentiel/trimestriel ; officiel/non officiel), allant de la préparation des tests ou épreuves à la communication des résultats (remise des feuilles corrigées et bulletins).

IDENTIFICATION SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE DU RÉPONDANT

Code de l'enquête Lieu Date Heure

Agent de saisie :

Age chronologique : 1- moins de 25 ans 2-] 26-35 ans [3-]36-50 ans[4-]51-60 a[
5- de 60 ans et plus

Ancienneté dans l'enseignement : 1- moins de 5 ans 2-]5-10 ans [3-]10 - 15 ans[
4- de 15 ans et plus

Sexe : 1- femme 2- homme Grade : 1- IET 2- PLET 3- aucun des deux

Diplôme le plus élevé : 1-BACC 2- BTS 3- Licence 4- Master 5- Doctorat

THÈME 1 : PRINCIPES PÉDAGOGIQUES SELON L'APC

SOUS-THÈME 1 : COMPÉTENCE ET L'APC

1. Compétence dans le domaine de l'enseignement apprentissage
2. Activité (s) particulière (s) de classe liées à l' « APC »

SOUS-THÈME 2 : APC ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES ANCIENNES

3. APC et changement dans les pratiques d'enseignement/apprentissage, d'évaluation et d'examens
4. APC et réussite scolaire

THÈME 2 : PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES SELON L'APC

SOUS-THÈME 2.1 : ACTIVITÉS D'ÉVALUATION

5. Activités d'évaluation et examen dans l'APC
6. Pratiques d'évaluation et d'examen dans l'APC

SOUS-THÈME 2.2 : OUTILS D'ÉVALUATION

7. Outils d'évaluation et d'examen dans l'APC
8. Conception des épreuves et correction des copies dans l'APC

THÈME 3 : DIMENSIONS DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APC

SOUS- THÈME 3.1. DIMENSION NORMATIVE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APC

9. Dimension normative des représentations sociales des principes pédagogiques selon l'APC
10. Dimension normative des représentations sociales des pratiques docimologiques selon l'APC

SOUS-THÈME 3.2. DIMENSION FONCTIONNELLE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APC

11. Dimension fonctionnelle des représentations sociales des principes pédagogiques selon l'APC
12. Dimension fonctionnelle des représentations sociales des pratiques docimologiques selon l'APC

ANNEXE 5

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE
ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROUN
Peace – Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF
RESEARCH AND TRAINING IN
SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

QUESTIONNAIRE

INTRODUCTION

Cher répondant (e), ce questionnaire porte sur : « **Représentations sociales de l'APC et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales : le cas des enseignants du secondaire** ». En vue de restreindre une possible dispersion, nous contextualisons certains de ces concepts clés en les circonscrivant de la manière suivante :

APC (approche par les compétences) : approche pédagogique en vigueur au Cameroun visant le développement des compétences chez les apprenants.

Pratiques docimologiques : il s'agit dans notre contexte de l'ensemble des méthodes, procédures, et techniques liées aux évaluations et examens standards (interne/externe ; séquentiel/trimestriel ; officiel/non officiel), allant de la préparation des tests ou épreuves à la communication des résultats (remise des feuilles corrigées et bulletins).

IDENTIFICATION SOCIODÉMOGRAPHIQUE DU RÉPONDANT - CODE

Age chronologique : 1- moins de 25 ans 2-] 26-35 ans [3-] 36-50 ans [4-] 51-60 ans [5- de 60 ans et plus

Ancienneté dans l'enseignement : 1- moins de 5 ans 2-] 5-10 ans [3-] 10 - 15 ans [4- de 15 ans et plus

Sexe : 1- femme 2- homme Grade : 1- IET 2- PLET 3- aucun des deux

Diplôme le plus élevé : 1-BACC 2- BTS 3- Licence 4- Master 5- Doctorat

VI 1 : STRUCTURATION HIÉRARCHIQUE DES ÉLÉMENTS CARACTÉRISTIQUES DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APC VIS-A-VIS DE SES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES FONDAMENTAUX

Consigne : cochez une (01) seule case ; excepté au quatorzième item où vous cocherez trois (03).

1. L'enseignant est un 1- guide 2- facilitateur 3-maître
2. L'apprenant est un 1- investigateur 2- exécutant 3- responsable actif de son apprentissage
3. L'enseignement est orienté vers : 1-la maîtrise des contenus matières 2-vers les apprentissages avec les apprentissages équivalents 3- vers les programmes 4-vers les savoirs intégrateurs
4. L'organisation des activités d'intégration est basée : 1-sur la maîtrise des objectifs opérationnels 2-sur la cohérence, la globalité et la transférabilité
5. L'organisation des activités d'intégration vise : 1-les comportements observables sur les contenus 2-les traitements efficaces des situations
6. Les situations d'évaluation sont centrées : 1-sur les actions de l'apprenant 2-sur les actions de l'enseignant 3-sur l'apport du matériel de l'élève
7. Les situations d'évaluation exigent une entrée : 1-par des contenus 2-par des situations de vie 3-par des exercices
8. Les situations de compétences sont : 1-contextualisées 2-décontextualisées 3-les deux à la fois
9. Les situations d'évaluation s'appuient : 1-sur une pluralité de ressources 2-sur des ressources décrites en termes de comportements inférant des ressources cognitives 3-sur les contenus enseignés 4-ni l'un ni l'autre
10. Le profil de sortie de l'apprenant dans une série ou filière se réfère : 1-aux contenus disciplinaires à reproduire 2-aux classes de situations à traiter au terme de la formation
11. Les objectifs sont de : 1-l'ordre des contenus à transférer 2-d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant
12. Quelle est l'activité qui semble la plus pénible dans le processus d'enseignement-apprentissage et évaluation : 1-enseignement 2-travaux dirigés 3-conception d'une épreuve 4-correction des copies ?

13. Quel est le système d'évaluation le plus important au regard de l'APC : **1**-l'évaluation diagnostique **2**-l'évaluation formative **3**-l'évaluation sommative **4**-l'évaluation certificative **5**-l'évaluation critériée ?
14. Sélectionnez les **03** activités du processus d'enseignement/apprentissage qui vous semblent plus importantes dans l'APC : **1**-enseignement **2**-intégration **3**-évaluation **4**-remédiation **5**-correction **6**-apprentissage **7**-préparation d'un cours **8**-transfert **9**-application
15. Ordonnez, *selon le degré d'importance que vous y attachez dans l'APC*, vos 05 choix des items (12, 13 et 14) : **1^{er}** **2^e**
3^e **4^e** **5^e**

VI 2 : ÉCHELLE D'ATTITUDES VIS-À-VIS DES PRINCIPES, NORMES ET VALEURS PÉDAGOGIQUES FONDAMENTAUX DE L'APC

Consigne de remplissage : indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés ci-dessous en cochant la (seule) case appropriée au vôtre : *tout à fait d'accord (5) - d'accord (4) - ni en désaccord ni d'accord (3) - pas d'accord (2) - pas tout à fait d'accord (1)*

Énoncés des principes, normes et valeurs pédagogiques		5	4	3	2	1
16	Il n'y a pas de différence nette entre objectifs et compétences					
17	Avant de commencer une leçon, l'APC recommande toujours de formuler son OPO					
18	Avec l'APC, il n'y a plus d'école, les apprenants réussissent sans rien garder dans la tête.					
19	L'APC a des actions figées non inscrites dans une dynamique de développement durable.					
20	Dans le cadre de l'APC, la formulation et l'évaluation des objectifs débouchent sur l'intégration des acquis.					
21	Dans l'APC, l'enseignant est au centre des apprentissages					
22	L'APC donne du sens aux apprentissages					
23	Dans l'APC, les savoir-faire sont valorisés					
24	En situation d'évaluation dans l'APC, un exercice équivaut à une situation-problème.					

25	Une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situation.						
26	La compétence de base se traduit par la mobilisation d'acquis pour résoudre une situation-problème.						
27	La compétence a un caractère évaluable, relativement à la qualité de l'exécution de la tâche et du résultat.						
28	La performance est une promesse de la compétence et se réduit à un corpus de connaissances.						
29	La possibilité qu'une épreuve donne les mêmes résultats, chaque fois qu'elle est utilisée, garantit sa qualité à mesurer ce qu'elle est censée mesurer						
30	Dans le contenu de mes épreuves, j'injecte au moins 50 % des cas pratiques faits en classe						
31	Dans l'énoncé d'une compétence, les objectifs ne sont que des hypothèses d'actions au service de la compétence						
32	Le recours aux critères de correction permet de valoriser les éléments positifs dans les productions des apprenants et par là, élever les notes						
33	L'évaluation à travers des situations complexes s'accommode mal uniquement de la note chiffrée						
34	Dans l'APC, la note est un instrument de performance et non de pouvoir de l'enseignant-évaluateur						
35	Dans l'APC, les outils de réussite des apprentissages résident dans la note						
36	Les résultats de l'évaluation devraient être ajustés d'une classe à l'autre selon la force du groupe selon l'APC						

37. Choix successifs par blocs (Q. Sort) des items allant du n°16 au n°36

37.1. Classez du plus important au moins important selon vous, **05** numéros de vos choix au *maximum*, des énoncés d'items dont vous êtes « *Tout à fait d'accord* » :
n°..... n°..... n°..... n°.....n°..... ;

37.2. Classez du moins important au plus moins important selon vous, **05** numéros de vos choix au *maximum*, des énoncés d'items dont vous n'êtes « *pas tout à fait d'accord* » : n°..... n°..... n°..... n°..... n°..... ;

VD 1 : INFLUENCE DES CARACTÉRISQUES DE L'ÉVALUATION SELON L'APC

38. les éléments des deux colonnes ci-dessous sont proposés en désordre. Reliez chacun de ces éléments caractéristiques de la compétence à l'incidence directe sur son évaluation :

- | | |
|---|---|
| 1. Caractéristique de la compétence
1.1. Inobservable *
1.2. Liée à l'activité *
1.3. Combinatoire et dynamique *
1.4. Singulière *
1.5. Métacognitive *
1.6. Construite et évolutive *
1.7. Individuelle et collective * | 2. Incidence sur son évaluation
* 2.1. Indicateurs
* 2.2. Inférée
* 2.3. Variétés de méthodes d'évaluation
* 2.4. Analyse qualitative critériée
* 2.5. Echelle de complexité
* 2.6. Situation d'apprentissage et d'évaluation
* 2.7. Participation de l'apprenant |
|---|---|

VD 2 : ÉCHELLE DE FRÉQUENCES DES PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES SELON L'APC

Consigne : indiquez votre degré de fréquence de chacun des énoncés suivants en cochant la (seule) case appropriée au vôtre : *toujours* (5) - *quelquefois* (4) - *très peu de fois*(3) - *rarement* (2) - *jamais* (1)

Énoncés des méthodes, procédures et techniques liées aux évaluations et examens		5	4	3	2	1
39	Quand j'évalue dans l'APC, je me focalise sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage					
40	Je corrige les cahiers et les points qui en résultent sont enregistrés dans le bulletin.					
41	Mes épreuves visent à identifier ce que les apprenants n'auraient pas compris en apprentissage					
42	Sur mes épreuves, les situations-problèmes relèvent des problèmes réels de la société					
43	Pour évaluer l'objectif terminal d'une séquence, je précise d'abord les critères minimaux et ensuite les critères de perfectionnement qui me permettront de construire					

	une situation d'évaluation					
44	Je mets une grille de correction sur mes épreuves, spécifiant de manière détaillée comment les points seront accordés en cas de réussite partielle ou totale d'un critère					
45	Je mets un encadré sur mes épreuves indiquant les documents autorisés, le nombre de pages voire d'annexes, les consignes ainsi que l'échelle de cotation (Acquis, Non acquis,)					
46	J'élabore mon corrigé après avoir administré l'épreuve et jeté un coup d'œil sur les copies en vue d'ajuster ma correction vis-à-vis des questions qui ont le plus dérangé les évalués					
47	Grâce à un corrigé type que je leurs fourni il m'arrive de faire corriger une évaluation entrant dans le bulletin par les élèves eux-mêmes, et bien sûr, sans qu'ils totalisent les points					
48	Avant d'administrer une épreuve, j'exerce mes apprenants à la manipulation des connaissances apprises au cours pour qu'ils s'approprient davantage de savoir-faire.					
49	J'évite de faire lire mon épreuve à un collègue avant de la passer, éloignant ainsi sa fuite.					
50	Sur mes épreuves, les critères d'évaluation ciblés sont reformulés en éléments observables et comprennent une dimension et un objet à évaluer					
51	Sur mon épreuve, chaque exercice prévoit un barème de notation ainsi que des indications pour l'interprétation des résultats					
52	Sur mes épreuves, sur 25 % du total des points, l'apprenant doit trouver lui-même la démarche de résolution du problème posé					
53	Pour inciter mes apprenants à plus d'ardeur au travail, j'utilise des appréciations comme « faible », « paresseux », « nul » sur les copies corrigées et que je remets solennement.					
54	Sur mes épreuves, j'attends que l'apprenant reproduise exactement la démarche de résolution enseignée en classe pour voir s'il me suit vraiment					
55	J'évalue exactement sur ce que j'ai fait en classe pour éviter toute confusion.					

56	Je corrige les copies après la correction collective avec mes apprenants en vue de modérer mon degré de rigueur.					
57	Pendant cette correction collective, je me focalise sur le contenu de l'épreuve pour que mes apprenants comprennent une fois pour toutes, ce que j'attendais d'eux					
58	Je corrige au fur et à mesure un exercice à la fois, voire une question complexe, pour toutes les copies avant d'attaquer un (ou une) autre pour toutes les copies également.					
59	je mentionne sur les copies ce que l'apprenant aurait dû faire pour réussir la tâche					
60	Après la correction des copies, je calcule l'indice de difficulté ou de facilité, et même l'indice de discrimination des questions de mon épreuve, en vue de l'ajuster pour la banque.					
61	Au niveau du bulletin, les notes de mes apprenants sont accompagnées de mon appréciation individuelle positive, même si cette note est faible.					
62	Il m'est arrivé d'intervenir comme deuxième correcteur d'une copie déjà corrigée par un collègue lors d'un examen de l'OBC et/ou même de mon établissement.					

63. Choix successifs par blocs (Q. Sort) des énoncés allant du n°39 au n°62

63.1. Classez du plus important au moins important selon vous, **05** numéros de vos choix au *maximum*, des énoncés d'items que vous pratiquez
« *toujours* » : n° n° n° n° n° ;

63.2. Classez du non-nécessaire au moins nécessaire selon vous, **05** numéros de vos choix au *maximum*, des énoncés d'items que vous ne pratiquez
« *jamais* » : n° n° n° n° n° ;

NOUS VOUS REMERCIONS D'AVOIR PRIS LE TEMPS DE RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE

ANNEXE 6

ARCHIDIOCÈSE DE YAOUNDE
SÉCRÉTARIAT À L'ÉDUCATION
COLLÈGE CATHOLIQUE BILINGUE
DE LA RETRAITE
DÉPARTEMENT DES S.E.S.



CONTRÔLE CONTINU N°3
Classe : TERMINALE SES
Session : DECEMBRE 2022
Durée : 4H
Coefficient : 6

ESP & ALL

ÉPREUVE DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

DOCUMENTS AUTORISÉS

Aucun autre document en dehors de ceux remis aux candidats par les examinateurs n'est autorisé.

Cette épreuve comporte 02 sujets au choix

CRITÈRES DE CORRECTION : clarté, propreté et conformité entre la production et la consigne.

COTATION : NA : score < 12 ; ECA : $12 \leq \text{score} < 14$; A : $14 \leq \text{score} < 17$; A⁺ : $17 \leq \text{score} \leq 20$.

SUJET I : DISSERTATION ÉCONOMIQUE /20Pts

ÉNONCÉ : « Selon les estimations les plus récentes de la Banque mondiale, le pourcentage d'africains pauvres a chuté de 56 % en 1990 à 43 % en 2012. Or, souligne le rapport, le recul du taux de pauvreté pourrait être plus important qu'escompté, lorsqu'on réexamine la qualité et de la comparabilité des données utilisées. Cette nouvelle encourageante ne doit pas masquer le fait que le nombre de pauvres a augmenté. En cause, expliquent les auteurs : l'accroissement de la population. Selon le modèle le plus optimiste, l'Afrique compte 330 millions de pauvres en 2012, contre 280 millions en 1990. C'est dans les pays fragiles que la réduction de la pauvreté est la plus lente. Les zones rurales sont par ailleurs généralement plus pauvres, bien que l'on observe une diminution de l'écart entre les milieux urbain et rural. »

Source : La banque mondiale, La pauvreté et les inégalités en Afrique : état des lieux.
Mars 2016.

Les statistiques internationales témoignent que malgré une bonne croissance économique dans la majorité des pays en développement, la lutte contre les inégalités sociales semble ne produire aucun changement satisfaisant. À l'aide de l'énoncé, de vos connaissances personnelles et des documents mis à votre disposition, vous répondrez à la question suivante sous la forme d'une dissertation économique complète :

« Quelles sont les conséquences des inégalités sociales dans les pays en développement et comment peut-on y remédier »

Document 1 : les inégalités sociales dans le monde.

Depuis la crise financière mondiale de 2008, le nombre de milliardaires a plus que doublé. D'après le Crédit Suisse, 82 % des richesses totales créées en 2018 sont allées aux mains des 1 % les plus riches et aucune n'a été perçue par la moitié la plus pauvre de l'humanité. (...) Les inégalités se sont creusées dans de nombreux pays au cours des trois dernières décennies, mais elles ont reculé dans d'autres. En Amérique latine et dans les Caraïbes, les écarts restent élevés mais la situation s'est sensiblement améliorée. (...) En Afrique et en Asie, les tendances ont été assez variées et on note de plus grandes similitudes entre les économies émergentes ou les pays en développement sans littoral, ou encore entre les zones rurales ou les zones urbaines, qu'au sein des régions. Plus des deux tiers de la population mondiale font face à des inégalités croissantes de revenu et de richesse, ce qui compromet fortement les perspectives de développement durable(...).

Les enfants représentent toujours une proportion importante des pauvres dans le monde (environ la moitié), bien que les mesures ciblées destinées à réduire la mortalité juvénile et à renforcer l'éducation aient donné de meilleurs résultats dans la plupart des régions du monde. Certains groupes tels que les populations autochtones, les migrants, les réfugiés et les minorités, notamment ethniques, continuent de souffrir de la discrimination et de la marginalisation. (...) Lorsque les inégalités sont fortes, le désir d'accumuler des compétences est réduit, la mobilité économique et sociale et le développement humain sont entravés et la croissance économique est affaiblie. En outre, l'incertitude, la vulnérabilité et l'insécurité s'enracinent ; la confiance à l'égard des institutions et des pouvoirs publics s'érode ; les dissensions et tensions sociales augmentent et des épisodes de violence et des conflits peuvent éclater.

Source : Nations Unies, En finir avec les inégalités, 2020.

Document 2 : le fossé entre riche et pauvre.

La montée du nazisme pendant la Grande Dépression des années 30 et d'autres exemples historiques montrent bien que la situation devient dangereuse quand de nombreuses personnes rencontrent de sérieuses difficultés économiques. Mais les inégalités sociales sont-elles dangereuses en soi ? En théorie, il est possible de concevoir une société où il y a des différences sociales mais pas de pauvreté absolue. Cette idée se manifeste en particulier dans le concept de « pauvreté relative » : ne sont pas seulement considérées comme pauvres les personnes qui souffrent de privation matérielle, mais également celles qui ont moins par rapport à la prospérité médiane du pays. Professeur d'économie à l'Université de Saint-Gall, Reto Föllmi explique : « Cela devient dangereux quand le sentiment que ce qu'on apporte à la société par son travail ne

correspond pas à ce qu'on en reçoit ». Autrement dit : des tensions sociales peuvent apparaître. Robert Fluder, Professeur à la Haute école spécialisée bernoise estime également que les inégalités matérielles peuvent constituer une menace pour la paix sociale : « Des conflits pourraient émerger si l'évolution se poursuit ainsi », dit-il. (...).

Les inégalités sociales ne menacent pas seulement la stabilité politique, mais aussi la croissance économique. Reto Föllmi estime que, lorsqu'elles sont trop fortes, elles ont une influence négative sur la motivation des individus et leur propension à prendre des risques. Une personne comparativement très pauvre par rapport à la majorité de la population n'aura pas les moyens financiers et probablement pas le courage de fonder une entreprise. La consommation globale baisse aussi lorsque les biens matériels sont concentrés dans les mains d'un groupe restreint, ce que montre également l'exemple des successions : souvent, ceux qui héritent sont de riches retraités. « Pour la consommation, il serait nettement préférable que l'argent aille à de jeunes familles qui en ont d'ailleurs vraiment besoin. » Il serait donc mieux pour l'économie que l'argent passe directement dans le circuit économique plutôt que d'aller dormir sur le compte d'un retraité déjà fortuné.

Source : Swissinfo, Quelles sont les conséquences d'un fossé entre riches et pauvres ?
Décembre 2019.

Document 3 : pauvreté et inégalités sociales.

Le degré de la pauvreté dépend de deux éléments à savoir : le revenu moyen et l'inégalité du revenu. Ainsi, la baisse de la pauvreté absolue résulte mécaniquement de deux facteurs : d'une part, l'augmentation du revenu moyen de la population, à distribution relative des revenus constants, entraîne une réduction de la pauvreté ; d'autre part, à revenu moyen constant, toute redistribution des revenus en direction des pauvres produit le même effet. Par conséquent, la variation de la pauvreté peut être décomposée en deux effets : une composante de croissance relative au changement du revenu moyen, et une composante d'inégalité due au changement de l'inégalité. Les niveaux de ces deux composantes fournissent la sensibilité relative de la réduction de la pauvreté due à la croissance et à l'inégalité.

Source : Fambon, S. (2005). Croissance économique, pauvreté et inégalité des revenus au Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 13, 91-122.

SUJET II : EPREUVE DE SYNTHESE /80pts

PREMIERE PARTIE : CHANGEMENT SOCIAL(17Pts)

ENONCE : « Pour Karl Marx, « L'histoire de toute société jusqu'à nos jours, c'est l'histoire de la lutte des classes ». Le conflit social à travers la lutte des classes serait donc le moteur du changement social. En effet, pour Marx, les sociétés se développent selon un certain chemin. L'histoire des sociétés a un sens. Les différentes étapes dans le développement des sociétés sont caractérisées par un rapport de production spécifique, c'est-à-dire les relations entre ceux qui travaillent pour tous (les esclaves par exemple) et ceux qui vivent du travail des autres (les maîtres), entre les exploités et les exploités. Marx précise alors les différentes étapes du développement des sociétés passant de l'esclavagisme au capitalisme pour ensuite s'achever par le communisme soit une société pérenne sans classes sociales et donc sans Etat. Dans le système capitaliste, deux grandes classes sociales s'opposent principalement : la bourgeoisie et le prolétariat. Le fait est que, selon Marx, les différents modes de production se développent puis créent leur propre contradiction ce qui les amènent à disparaître et à être remplacés par un autre mode de production. ».

Source : Archive terminale : CH09. La conflictualité sociale pathologie, facteur de cohésion ou moteur du changement social ?

Travail à faire 1 :

1. Définissez les termes suivants : **1pt×6=6pts**

- Inégalités sociales
- Acteur social
- Conflit d'intérêt
- Elite du pouvoir
- Prise de conscience
- Identité sociale.

2. Distinguez les termes ci-dessous. **1.5pt×2=3pts**

- Changement social et révolution sociale
- Classe sociale et catégorie sociale.

3. Donnez trois (03) facteurs et trois (03) acteurs du changement social. **0.5pt×6=3pts**

4. Donnez trois (03) conséquences et trois (03) solutions aux inégalités sociales. **0.5pt×6=3pts**

5. Expliquez deux stratégies permettant d'assurer la mobilité sociale du Pauvre au Cameroun. **1pt×2=2pts**

DEUXIEME PARTIE: SYSTEME, REGIME ET STRUCTURE ECONOMIQUES(16pts)

Document : les fondements du libéralisme économique.

Adam Smith explique la façon dont les actions individuelles influent sur l'intérêt collectif par sa théorie de la « main invisible ». Contrairement au système mercantiliste, l'individu ne poursuit pas un but d'intérêt général lorsqu'il agit ; dans ses actes, l'individu agit librement, dans son propre intérêt. En agissant ainsi, il concourt pourtant à satisfaire l'intérêt collectif. Les intérêts personnels se confondent avec les intérêts de la société, et se complètent les uns les autres (entre les différentes professions). C'est donc à travers les échanges que l'économie générale fonctionne, grâce à une « main invisible », qui assure de manière abstraite les flux entre l'offre et la demande. Pour garantir le bon fonctionnement de la main invisible, Smith préconise l'intervention limitée de l'Etat dans l'économie. L'Etat doit cependant conserver ses attributions, notamment en matière d'éducation. D'autres économistes libéraux vont plus loin encore : Locke et Hume n'envisagent aucune intervention de l'Etat dans les affaires économiques. La doctrine libérale prône donc l'existence d'un Etat minimal. Ainsi Ricardo réfute toute intervention étatique, même dans le secteur social. Les économistes français souhaitent instaurer un Etat libéral et une économie de marché, projet alors considéré utopique.

Source : le monde politique : introduction à l'économie. 2007.

Travail à faire 2 :

1. Définissez les termes suivants : 1pt×6=6pts

- Socialisme
- Libéralisme économique
- Economie sociale de marché
- Structure économique
- Libéralisme communautaire
- Pays émergent

2. Distinguez les termes suivants 1.5pt×2=3pts

- Système économique et régime économique.
- Infrastructure et superstructure

3. Donnez deux (02) facteurs du boom économique chinois 0.5pt×2=1pt

4. Donnez quatre (04) forces et quatre (04) faiblesses liées à l'atteinte de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035. 0.5pt×8=4pts

5. Citez les quatre (04) piliers de la Stratégie Nationale de développement(SND30) lancée depuis 2020 par le gouvernement camerounais. 0.5pt×4=2pts

TROISIEME PARTIE : INDICATEURS DE CROISSANCE (32Pts)

Le **Fishland** est une économie côtière qui tire l'essentiel de sa production des ressources aquatiques. Le 1^{er} janvier 2018, elle vous présente ci-dessous, un extrait des données économiques prévisionnelles contenu dans sa **stratégie de développement quinquennale**.

Années	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Valeur ajoutée En milliards de dollars US	10 000	11 000	12 320	14 168	16 434,88	19 721,856
Indice de prix base 100 (2020 année de référence).	90	98	102	100	103	105,5
Importations En milliards de dollars US	1 000	3 000	5 000	4 000	3 500	2 000

NB 1 : On sait par ailleurs que le **PIB en valeur = VA + TVA + DD**. Avec VA (la Valeur Ajoutée), TVA (la Taxe sur la Valeur ajoutée dont le taux est de 20%) et DD (les Droits de Douane qui représentent 30% des importations).

NB 2 : Arrondir tous les calculs à l'unité la plus proche.

Travail à faire 3 :

1. Calculez pour chaque année : le PIB en valeur, le PIB en volume, le taux de croissance annuel du PIB en valeur et le taux d'inflation (**Annexe 1 à rendre avec la copie**). **15pts**

Par ailleurs, on vous informe qu'après 2018 un gigantesque tsunami a frappé ce pays avec un coût économique important. Les taux de croissance annuels sont désormais de 2% pour 2019, -8% pour 2020, 10% pour 2021 et 20% pour 2022.

2. Calculez les nouveaux PIB annuels en valeur puis déduire les écarts entre le PIB effectif et le PIB prévisionnel (**Annexe 2 à rendre avec la copie**). **10pts**
3. Représentez graphiquement l'évolution des nouveaux PIB en valeur et faites ressortir toutes les phases du cycle économique (**Annexe 3 à rendre avec la copie**) **7pts**

QUATRIEME PARTIE : MESURE DU DEVELOPPEMENT (15Pts)

Plusieurs indicateurs sont employés pour classer les pays à l'échelle internationale. C'est ainsi qu'on soumet à votre analyse trois économies : le Canada, la Suisse et la Somalie dont les caractéristiques socio-économiques sont regroupées dans les tableaux ci-après :

Indicateurs	Maximal	Minimal	Canada	Suède	Somalie
Espérance de vie	85 ans	25 ans	80,34 ans	80,63 ans	48,84 ans
Taux d'alphabétisation	100%	0%	99%	99%	37,8%
Taux de scolarisation	100%	0%	97%	99%	23,3%
PIB / habitant	40 000 \$	100 \$	39 500 \$	39 100 \$	600 \$

Travail à faire 4 :

1. Calculez l'IDH pour chacun de ces pays. **9pts**
2. Classez ces pays selon leur niveau de développement humain et selon leur niveau de développement. **0.5pt×6=3pts**
3. Les pays pauvres sont généralement caractérisés par une forte natalité. Donnez trois (03) avantages et trois (03) problèmes résultant d'une population élevée. **0.5pt×6=3pts**

Annexe 1 (à rendre avec la copie)

Années	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Valeur ajoutée						
En milliards de dollars US	8 083	8 417	9 017	10 807	12 820	15 934
Indice de prix base 100 (2020 année de référence),	90	98	102	100	103	105,5
Importations						
En milliards de dollars US	1 000	3 000	5 000	4 000	3 500	2 000
PIB en valeur						
En milliards de dollars US						
PIB en volume						
En milliards de dollars US						
Taux de croissance annuel du PIB en valeur						
Taux d'inflation						

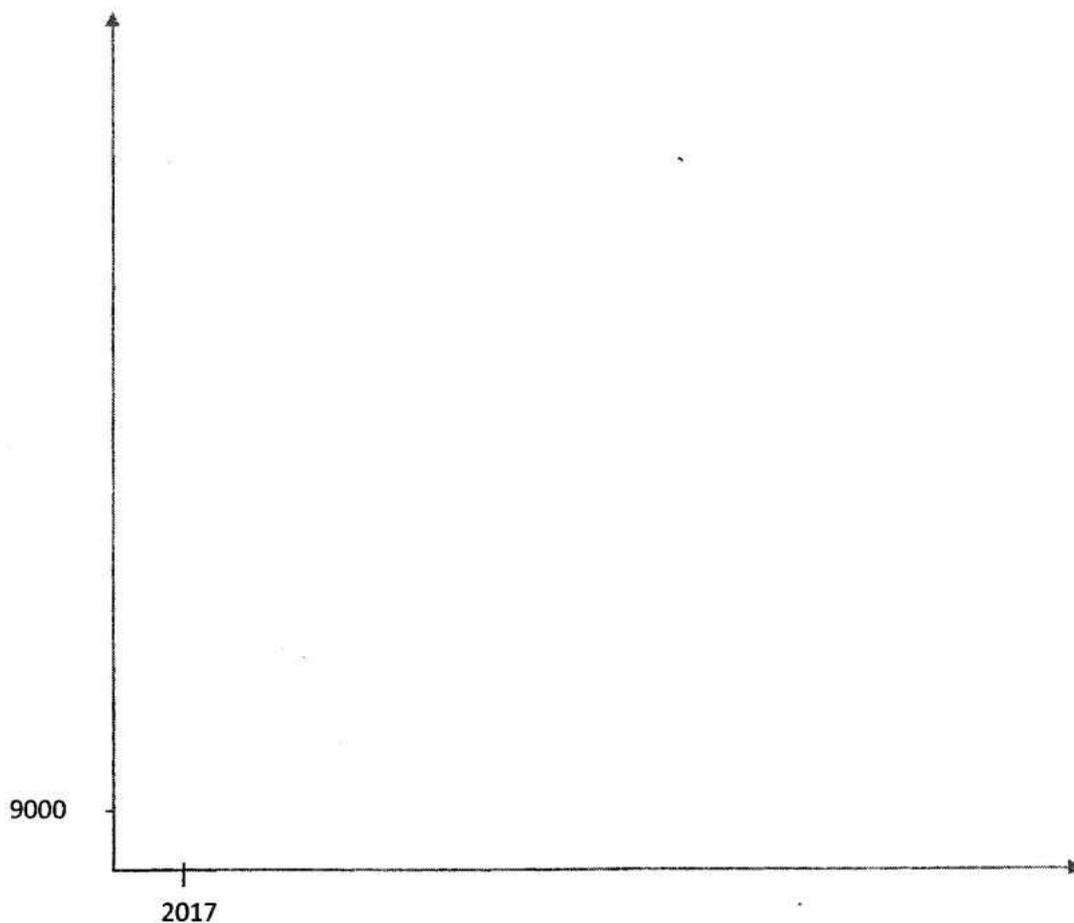
Annexe 2 (à rendre avec la copie)

Années	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Taux de croissance annuel du PIB en valeur			2%	8%	10%	20%
PIB en valeur						
En milliards de dollars US						
Ecart						

Annexe 3 (à rendre avec la copie)

Echelle :

Axe des abscisses	2cm par année
Axe des ordonnées	1cm par 500



ANNEXE 7

Collège François Xavier Vogt		Année scolaire 2022 - 2023
Département de S.T.T.	CONTRÔLE	du 10/12/2022
Classe : T ^{le} SES Durée : 4H		

SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES EPREUVE DE SYNTHESE

I^{ère} PARTIE : Croissance et développement (40pts)

Document 1 :

Soit les différents PIB d'un pays, de 2013 à 2017.

Années	2013	2014	2015	2016	2017
PIB en milliards constant	271,2	302,6	321,3	367,2	367,6
Taux de croissance en %	10	11,58	6,18	14,29	0,11

Document 2 :

Le tableau ci-dessous regroupe les données statistiques sur le PIB, l'évolution de l'indice de prix et l'évolution de la population d'un pays.

Années	2003	2007	2011	2015
PIB au prix courant en milliards FCFA	1 350	1 675	2 700	3 000
Indice de prix	75	100	135	120
Population	77 250 000	80 000 500	84 350 000	89 050 000

- 1) Distinguer croissance économique du développement économique. **4,5pts.**
- 2) Citer (04) caractéristiques économiques et quatre (04) caractéristiques sociales d'un pays sous-développé. **4pts**
- 3) Montrer à l'aide de trois (03) exemples que le monde subit les effets du changement climatique. **6pts**
- 4) Expliquer sept (07) des dix-sept (17) objectifs de développement durable. **7pts**
- 5) Présenter trois (03) obstacles à l'atteinte des ODD à l'horizon 2030 au Cameroun. **3pts**
- 6) Pourquoi le franc constant est-il préféré au franc courant ? **2pts**
- 7) A partir du document 1, calculer le montant du PIB en 2012. **2pts**

8) A partir du document 1, calculer le montant nominal du PIB de ce pays en 2016 si le taux d'inflation de cette année est de 25%. **3pts**

9) A partir du document 2

a) Calculer le taux de croissance annuel moyen du PIB à prix constant entre 2003 et 2015. **5,5pts**

b) Le taux de croissance annuel moyen de la population entre 2003 et 2015. **3pts**

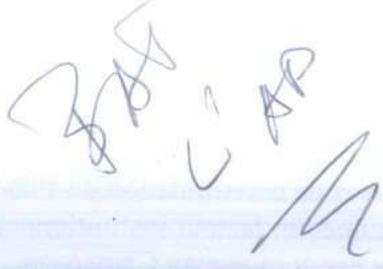
II^{ème} PARTIE : Système, régimes et structures économiques (20pts)

- 1) Expliquer les trois éléments qui caractérisent un système économique. **6pts**
- 2) Présenter la différence entre superstructure et infrastructure selon Karl Marx. **4,5pts**
- 3) Distinguer un système économique d'un régime économique. **4,5pts**
- 4) Quelles sont les principales critiques du capitalisme selon Karl Marx ? **5pts**

III^{ème} PARTIE : Le changement social (20pts)

- 1) Définir les mots et expressions suivantes. **Prise de conscience ; Mobilité sociale ; Déviance ; Socialisation. 8pts**
- 2) a) Définir intégration. **2pts**
b) Peut-on dire que la société camerounaise est intégrée? Justifier votre réponse **3pts**
c) Proposer trois (03) solutions pouvant favoriser une meilleur intégration de la société Camerounaise. **3pts**
- 3) Enumérer quatre (04) facteurs permettant le changement social. **4pts**

ANNEXE 8

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES DELEGATION REGIONALE DU CENTRE DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI COJEZO BP YAOUNDE Tél :		ANNEE SCOLAIRE 2022-2023
DEPARTEMENT DES S.T.T.	2 ^{ème} EVALUATION	Semaine du au novembre 2022
Niveau : T ^{le} SES.	Durée : 3heures.	Coef. 6
<u>EPREUVE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES</u>		
Compétence visée : résolution d'une épreuve de synthèse ou de dissertation économique, portant sur la croissance et le développement.		
DOCUMENTS AUTORISES		
<i>Aucun document en dehors de ceux remis aux candidats par les examinateurs n'est autorisé. Cette épreuve comporte deux sujets au choix</i>		
<i>N.B. Avant de commencer à traiter le sujet, vérifier qu'il comporte les pages 1/5 à 5/5</i>		

SUJET 1 : EPREUVE DE SYNTHESE

PREMIERE PARTIE

Document 1 : Perspectives macroéconomiques et budgétaires 2014-2018 au Cameroun

[...] L'activité économique nationale poursuit son **expansion** depuis la **reprise** entamée en 2010. La croissance du PIB réel s'est consolidée à 4.8% en moyenne sur la période 2011-2013. Elle est estimée à 6.1% en 2014, après un taux de 5.6% en 2013. La croissance du PIB réel est projetée à 5.8% en 2015 dont 5.4% pour le PIB pétrolier et 5.8% pour le PIB non pétrolier. La croissance devrait continuer entre 2016 et 2018, au taux moyen de 5% malgré la baisse projetée de la production pétrolière.

Du côté de l'offre, tous les secteurs contribuent à cette expansion. Sur la période 2015-2017, le secteur primaire soutient la croissance à hauteur d'un point en moyenne ; le **secteur secondaire** participe pour 1.2 point et les services pour 2.5 point.

[...] Dans le secteur primaire, le potentiel agropastoral du Cameroun lui permet d'atteindre des niveaux élevés de croissance. En l'absence d'un recensement agricole, la **valeur ajoutée** du secteur pourrait être sous-estimée.

Source : LOI DE FINANCES 2015 : Rapport sur la situation et les perspectives économiques, sociales, et financières de la nation. Page 14

Travail à faire :

- | | |
|---|-------------------|
| 1) Définir les termes et expressions soulignés dans le document 1 | 30PTS
1x4=4pts |
| 2) Distinguer les notions suivantes : | |
| a) Récession économique et dépression économique ; | 3pts |
| b) Croissance réelle et croissance nominale ; | 3pts |
| c) Croissance nulle et croissance zéro ; | 3pts |
| d) PIB à prix courant et PIB à prix constant ; | 3pts |
| 3) Citer les quatre types de croissance. | 2pts |
| 4) Le texte indique que la croissance devrait continuer entre 2016 et 2018, au taux | |

- moyen de 5% : indiquer la formule utilisée pour calculer ce taux moyen annuel 1pts
- 5) Quel est le secteur qui a le plus contribué à la croissance économique du pays entre 2015 et 2017 ? 1pts
- 6) Citer dans votre environnement quatre activités économiques qui ne sont pas prises en compte dans le processus de détermination du PIB au Cameroun. 2pts
- 7) Citer un facteur économique, un facteur institutionnel et un facteur social susceptible de favoriser la croissance économique au Cameroun. 3pts
- 8) Pourquoi dit-on que la croissance est une quête permanente et universelle ? 2pts
- 9) La croissance économique est-elle toujours une bonne chose ? Justifier votre réponse 3pts

DEUXIEME PARTIE

Document 2 : développement : un phénomène multidimensionnel.

Le développement économique peut être défini comme un [...] **processus endogène et cumulatif** de long terme de progrès de la productivité et de réduction des inégalités, permettant à un nombre croissant de passer d'une situation de précarité, de vulnérabilité et d'insécurité à une situation de plus grande maîtrise de l'incertitude et des instabilités, de satisfaction des besoins fondamentaux, et d'expression des capacités grâce à l'acquisition de droits, à la mise en œuvre d'organisations et d'institutions et de modes de régulations permettant de piloter des systèmes complexes et de préserver les choix des futures générations. Il ne peut être réduit à des indicateurs de PIB ou de bien-être. Il importe de comptabiliser les coûts humains et écologiques et de prendre en compte les équités intergénérationnelles. Il importe de ne pas confondre les fins (satisfaction des besoins, développement des capacités, réduction des inégalités) et les moyens (croissance du PIB) les questions de développement durable prennent en compte l'environnement et les aspirations des collectivités [...] sont devenues d'actualité.

SOURCE : Philippe Hugon : « le renouveau des questions de développement dans un contexte de mondialisation » dans pierre dokes, ordre et désordre dans l'économie mondiale. PUF.2002

Travail à faire :

- 1) Définir les termes et expressions : **25PTS**
- Progrès économique ;
 - Progrès technique ;
 - Croissance endogène ;
 - Ecosystème ;
- 2) Recensez les différentes dimensions du développement évoqué dans le texte. 1x4= 4pts
- 3) Distinguer : 4pts
- a) Croissance extensive et croissance intensive ; 3pts
- b) Développement et développement durable. 3pts
- 4) Les définitions du développement selon **Philippe Hugon** et selon **François Perroux** comportent des points communs et des points de divergence ; Enumérer ces points de convergence et de différence. 4pts
- 5) Expliquez l'expression soulignée dans le texte 2pts
- 6) Pourquoi dit-on que le développement est une dynamique ? 2pts
- 7) En quoi la relation entre croissance et développement durable semble conflictuelle? 3pts

TROISIEME PARTIE

Document 3 : réduire l'extrême pauvreté

L'objectif spécifique du DSCÉ est de faire de la population un facteur effectif de développement : intensifier les investissements dans les infrastructures et les secteurs productifs ; réduire les écarts entre les riches et les pauvres par l'amélioration des systèmes de redistribution ; améliorer l'offre et garantir l'accès de la majorité aux services de santé de qualité ; améliorer la protection et la sécurité sociale ; augmenter l'offre, la qualité et l'adéquation de la formation ; promouvoir la création d'emplois décents.

Document 4 : les informations suivantes vous sont données au sujet de quatre pays imaginaires

	PIB/Hbt (PPA)	Espérance de vie à la naissance	Taux d'alphabétisation des adultes (en % de la population de plus de 15 ans)	Taux brut de scolarisation (en%)
A	30100	80.1	87.6	80
B	27533	50.3	83.2	64
C	12526	73	91.7	73
D	8756	35	55	61

variables	minimale	maximale
Espérance de vie(IEV)	25	85
alphabétisation des adultes(IAA)	0	100
Scolarisation (IS)	0	100
PIB réel par tête	100 \$	40 000 \$

Travail à faire :

- 1) Définir les termes ou expressions :
 - Pauvreté ;
 - Sous-développement
 - Emploi décent
 - Désarticulation économique

1x4=4pts
 - 2) Citer les trois instruments de mesure de la pauvreté
 - 3) En vous référant au document 3, répondre aux questions ci-après
 - a) Le gouvernement camerounais envisage réduire les écarts entre les riches et les pauvres par l'amélioration des systèmes de redistribution. Expliquer
 - b) Citer deux autres actions du gouvernement visant la lutte contre la pauvreté.

1x3=3pts
 - 4) Schématiser la théorie du cercle vicieux de pauvreté
 - 5) En vous inspirant du document 4
 - a) Calculer et interpréter l'IDH pour chacun des quatre pays A B C et D
 - b) Expliquer l'expression PIB/ habitant(PPA)

2pts
 - 6) Le sous-développement est-il une fatalité ?
- 3pts

SUJET 2 : DISSERTATION ECONOMIQUE

(80pts)

A l'aide des documents et de vos connaissances personnelles, vous réfléchirez à la question suivante :

Dans quelle mesure une politique économique basée sur l'agriculture de seconde génération contribuerait-elle à l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035 ?

Document 1 :

« Le moment est donc venu de mettre en pratique de manière résolue la grande politique agricole que j'ai souvent publiquement appelée de mes vœux. J'engage les départements ministériels concernés dans cette voie, toutes affaires cessantes et je veux des résultats substantiels.

Je leur demande de tout mettre en œuvre pour assurer notre sécurité alimentaire, pour créer des emplois en milieu rural, pour réduire nos importations et développer nos exportations de produits agricoles afin que notre agriculture au sens large joue son rôle de moteur de l'économie nationale. »

Source : extrait du discours du président Paul BIYA au comice Agro pastoral d'Ebolowa.

En ouvrant par ces mots le dernier comice agro-pastoral, le président BIYA, annonçait sans ambages l'orientation résolument prise par l'Etat camerounais de centrer dorénavant sa politique économique sur l'agriculture comme secteur structurant de développement.

ANNEXE 9



COMPLEXE SCOLAIRE ADVENTISTE D'ODZA
BP: 11946 YAOUNDE - TEL 22 30 38 40

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE
Classe : Pses

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
EVALUATION 2
Durée : 3h
Coef : 6
Année Scolaire : 2022/2023

EVALUATION DE FIN DE PREMIER TRIMESTRE

EPREUVE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

PREMIERE PARTIE : EVALUATION DES RESSOURCES

Définir les termes et expressions suivants : 4pts

- Taux marginal de substitution technique
- socialisation/
- Système collectiviste.
- progrès technique/
- 1- Citer quatre catégories de libertés en donnant pour chacune d'elle un exemple 4pts
- 2- Expliquer les types d'économies d'échelles 4pts
- 3- Distinguer groupe social et catégorie sociale. 3pts
- 4- Après avoir énoncé la loi des rendements décroissants, qu'est ce que l'entreprise peut faire pour y remédier 5pts

DEUXIEME PARTIE : EVALUATION DES COMPETENCES

EXERCICE 1 : la fonction de consommation 10 points

Mlle EKAMBI vous donne le tableau des combinaisons suivantes relatif à sa satisfaction

X	1	2	3	4	5
Y	7	4	2	1,5	1

Travail à faire

- 1- Sur un graphique, représenter la courbe d'indifférence correspondante 2pts
- 2- Si la fonction de sa droite de budget est $Y = -0,8X + 4,4$
 - a- Représenter la sur le même graphique et déterminer l'équilibre de ce consommateur 3pts
 - b- Le prix du bien X étant de 400F, calculer le niveau de son revenu ainsi que le prix du bien Y 3pts
 - c- On estime sa propension marginale à consommer à 0,7 et son élasticité de la consommation par rapport au revenu 0,875. Déterminer la fraction de son revenu destinée à sa consommation 2pts

EXERCICE2

L'entreprise EKAMBI vous fourni les charges d'exploitation suivantes :

A- Dépenses relatives au travail

- Salaire fixe payé au personnel administratif : 21 000 000F/semestre
- Le salaire est de 200 000 par ouvrier et par mois

B- Dépenses d'ordre technique

- Matière première : 480 millions pour 200 000 produites
- Entretien : 9 millions
- Frais divers : 2millions par semestre
- Amortissement : 25,5 millions par an
- Surveillance : 2millions par an
- Electricité : 750 000 par trimestre
- Loyer et assurance : 17millions
- TVA : 50 millions par 100 000 tonnes produites
- impôt foncier : 500 000 par an
- Intérêt des capitaux empruntés : 1million/mois

Travail à faire

- 1- Regrouper ses charges en charges fixes, charges variables proportionnelles et en charge variable non proportionnelle 5points
- 2- Reproduire et compléter le tableau ci- dessous : 15points

Nombre de salariés	Q en 10 000T	CF	CVNP	CVP	CVT	CT	CM	Cm	CVM
0	0								
1	1								
2	2								
3	3								
4	4								
5	5								
6	6								
7	7								
8	8								
9	9								
10	10								

NB : les données sont annuelle

ANNEXE 10

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS
SECONDAIRES

LTICB-YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES ET
TECHNIQUES ECONOMIQUES



Année scolaire 2022-2023

Evaluation n° 2

Classe : P SES

Durée : 3 Heures

[Signature]
L'AP

SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

Compétence visée : Analyser les fonctions économiques fondamentales et l'organisation politique et économique.

Objectif de l'élève :

Objectif :	Appréciation de la compétence	Visa parent
------------	-------------------------------	-------------

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE (22,5 pts)

- Définir : référendum, pouvoir, acculturation, ethnocentrisme, confédération, accélérateur d'investissement. **6 pts**
- Distinguer :
 - Catégorie sociale et agrégat social. **3 pts**
 - Groupe d'intérêt et groupe de pression. **3 pts**
- Donner les propriétés des isoquants. **2,5 pts**
- Quelle est l'utilité du travail pour l'entreprise, l'employé et la collectivité ? **3 pts**
- Trois pays : le Gabon, le Cameroun et la France ont des propensions marginales à consommer respectivement de 0,82 ; 0,78 et 0,70. Au cours d'une discussion, Nana pense qu'en jouant sur la dépense, notamment celle d'investissement, le Cameroun et le Gabon ont plus de chance, face à la crise mondiale actuelle de booster leur économie plus que la France. Manga quant à lui pense le contraire.
 - Selon vous, qui des deux a raison ? **1 pt**
 - Après avoir justifié votre réponse, donner les conditions d'efficacité du multiplicateur d'investissement selon qu'on se trouve en pays développé ou en pays non développé. **4 pts**

DEUXIEME PARTIE : PARTIE PRATIQUE (57,5 pts)

Exercice 1 : (24,5 pts)

Pour sa production, un agent économique a le choix entre les combinaisons de facteurs travail et capital ci-dessous :

Travailleurs (L)	160	110	60	30	20	15
Machines (K)	2	3	5	8	11	13

- Calculer dans un tableau le coût de chaque combinaison, sachant que les prix d'une unité de travail et d'une machine sont respectivement de $PL = 100UM$ et $PK = 1500UM$ **6,5 pts**
- Quelle est la plus avantageuse pour notre agent ? Pourquoi ? **2 pts**
- Ecrire l'équation de la droite d'isocoût de ce producteur (sous la forme $Y = ax + b$). **2 pts**

4. Après avoir construit l'isoquant et l'isocoût de ce producteur, déterminer graphiquement sa combinaison optimale sachant qu'il dispose d'un revenu de 13500UM pour sa production. **6pts**
5. Construire sur le même graphique la nouvelle droite du budget si les prix des facteurs passent à $PL = 135UM$ et $PK = 1174UM$ En déduire la nouvelle combinaison optimale. **5 pts**
6. Calculer le taux marginal de substitution du travail au capital lorsqu'il passe de la première à la nouvelle combinaison. Interpréter le résultat. **3 pts**

Exercice 2 : (15,5 pts)

Pour produire une quantité de biens, l'entreprise S.A.T combine deux facteurs de production dans les proportions qui apparaissent dans le tableau suivant :

C1		C2		C3	
K	L	K	L	K	L
14	3	14	8	25	12
10	9/2	9	12	13.5	18
6	8	13/2	18	11.5	23
4	15	6	24	11	30

1. Tracer les courbes d'indifférences correspondant à ces combinaisons. Laquelle des combinaisons choisiriez-vous ? Justifier votre réponse. **5,5 pts**
2. Ce producteur dispose d'un budget de 72 000 correspondant à la droite des coûts dont l'équation est la suivante : $K = 18 - \frac{3L}{4}$. Tracer cette droite sur le graphique précédent. **2 pts**
3. Déterminer les prix P_K et P_L des facteurs K et L respectivement. **2 pts**
4. Quel est le point d'équilibre de ce producteur ? Justifier. **1,5 pt**
5. L'équation de l'isocoût change et devient $K = 27 - \frac{3L}{4}$
 - a) Déterminer le revenu correspondant à cette nouvelle droite. **2 pts**
 - b) Tracer cette droite sur le même graphique. **1,5 pt**
 - c) Déterminer le nouveau point d'équilibre. **1 pt**

Exercice 3 : (17,5 pts)

- A. Les pouvoirs publics réalisent un investissement additionnel de 30 000 000 FCFA pour la construction d'une route sachant que la $PmE = 0,2$.
 1. Calculez le coefficient multiplicateur des investissements. **1,5 pt**
 2. Quel est l'effet de cet investissement additionnel sur le revenu national ? **2 pts**
 3. Dans un tableau pour 4 périodes, calculez la somme totale des revenus engendrés, la variation de la consommation et de l'épargne. **8 pts**
- B. Par ailleurs, la somme des revenus d'un agent économique est 140 000F, le revenu de la 1^{ère} période représente le tiers du revenu de la 2^e période.
 4. Déterminez les deux revenus sachant que la consommation de la 1^{ère} période représente les $\frac{8}{10^e}$ de son revenu et celle de la 2^e période étant le double du revenu de la 1^{ère} période. **2 pts**
 5. Déterminez les deux consommations. **2 pts**
 6. Déterminez la propension marginale à épargner (PmE). **2 pts**

4. Après avoir construit l'isoquant et l'isocoût de ce producteur, déterminer graphiquement sa combinaison optimale sachant qu'il dispose d'un revenu de 13500UM pour sa production. **6pts**
5. Construire sur le même graphique la nouvelle droite du budget si les prix des facteurs passent à $PL = 135UM$ et $PK = 1174UM$ En déduire la nouvelle combinaison optimale. **5 pts**
6. Calculer le taux marginal de substitution du travail au capital lorsqu'il passe de la première à la nouvelle combinaison. Interpréter le résultat. **3 pts**

Exercice 2 : (15,5 pts)

Pour produire une quantité de biens, l'entreprise S.A.T combine deux facteurs de production dans les proportions qui apparaissent dans le tableau suivant :

C1		C2		C3	
K	L	K	L	K	L
14	3	14	8	25	12
10	9/2	9	12	13.5	18
6	8	13/2	18	11.5	23
4	15	6	24	11	30

1. Tracer les courbes d'indifférences correspondant à ces combinaisons. Laquelle des combinaisons choisiriez-vous ? Justifier votre réponse. **5,5 pts**
2. Ce producteur dispose d'un budget de 72 000 correspondant à la droite des coûts dont l'équation est la suivante : $K = 18 - \frac{3L}{4}$. Tracer cette droite sur le graphique précédent. **2 pts**
3. Déterminer les prix P_K et P_L des facteurs K et L respectivement. **2 pts**
4. Quel est le point d'équilibre de ce producteur ? Justifier. **1,5 pt**
5. L'équation de l'isocoût change et devient $K = 27 - \frac{3L}{4}$
 - a) Déterminer le revenu correspondant à cette nouvelle droite. **2 pts**
 - b) Tracer cette droite sur le même graphique. **1,5 pt**
 - c) Déterminer le nouveau point d'équilibre. **1 pt**

Exercice 3 : (17,5 pts)

- A. Les pouvoirs publics réalisent un investissement additionnel de 30 000 000 FCFA pour la construction d'une route sachant que la $PmE = 0,2$.
 1. Calculez le coefficient multiplicateur des investissements. **1,5 pt**
 2. Quel est l'effet de cet investissement additionnel sur le revenu national ? **2 pts**
 3. Dans un tableau pour 4 périodes, calculez la somme totale des revenus engendrés, la variation de la consommation et de l'épargne. **8 pts**
- B. Par ailleurs, la somme des revenus d'un agent économique est 140 000F. le revenu de la 1^{ère} période représente le tiers du revenu de la 2^e période.
 4. Déterminez les deux revenus sachant que la consommation de la 1^{ère} période représente les $\frac{8}{10^e}$ de son revenu et celle de la 2^e période étant le double du revenu de la 1^{ère} période. **2 pts**
 5. Déterminez les deux consommations. **2 pts**
 6. Déterminez la propension marginale à épargner (PmE). **2 pts**

4. Après avoir construit l'isoquant et l'isocoût de ce producteur, déterminer graphiquement sa combinaison optimale sachant qu'il dispose d'un revenu de 13500UM pour sa production. **6pts**
5. Construire sur le même graphique la nouvelle droite du budget si les prix des facteurs passent à $PL = 135UM$ et $PK = 1174UM$ En déduire la nouvelle combinaison optimale. **5 pts**
6. Calculer le taux marginal de substitution du travail au capital lorsqu'il passe de la première à la nouvelle combinaison. Interpréter le résultat. **3 pts**

Exercice 2 : (15,5 pts)

Pour produire une quantité de biens, l'entreprise S.A.T combine deux facteurs de production dans les proportions qui apparaissent dans le tableau suivant :

C1		C2		C3	
K	L	K	L	K	L
14	3	14	8	25	12
10	9/2	9	12	13.5	18
6	8	13/2	18	11.5	23
4	15	6	24	11	30

1. Tracer les courbes d'indifférences correspondant à ces combinaisons. Laquelle des combinaisons choisiriez-vous ? Justifier votre réponse. **5,5 pts**
2. Ce producteur dispose d'un budget de 72 000 correspondant à la droite des coûts dont l'équation est la suivante : $K = 18 - \frac{3L}{4}$. Tracer cette droite sur le graphique précédent. **2 pts**
3. Déterminer les prix P_K et P_L des facteurs K et L respectivement. **2 pts**
4. Quel est le point d'équilibre de ce producteur ? Justifier. **1,5 pt**
5. L'équation de l'isocoût change et devient $K = 27 - \frac{3L}{4}$
 - a) Déterminer le revenu correspondant à cette nouvelle droite. **2 pts**
 - b) Tracer cette droite sur le même graphique. **1,5 pt**
 - c) Déterminer le nouveau point d'équilibre. **1 pt**

Exercice 3 : (17,5 pts)

- A. Les pouvoirs publics réalisent un investissement additionnel de 30 000 000 FCFA pour la construction d'une route sachant que la $PmE = 0,2$.
1. Calculez le coefficient multiplicateur des investissements. **1,5 pt**
 2. Quel est l'effet de cet investissement additionnel sur le revenu national ? **2 pts**
 3. Dans un tableau pour 4 périodes, calculez la somme totale des revenus engendrés, la variation de la consommation et de l'épargne. **8 pts**
- B. Par ailleurs, la somme des revenus d'un agent économique est 140 000F. le revenu de la 1^{ère} période représente le tiers du revenu de la 2^e période.
4. Déterminez les deux revenus sachant que la consommation de la 1^{ère} période représente les $\frac{8}{10^e}$ de son revenu et celle de la 2^e période étant le double du revenu de la 1^{ère} période. **2 pts**
 5. Déterminez les deux consommations. **2 pts**
 6. Déterminez la propension marginale à épargner (PmE). **2 pts**

ANNEXE 11

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE DU
CENTRE

DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI

Lycée Technique Privé Bilingue KEYNES

LYCEE TECHNIQUE

KEYNES

PROACTIVITE • DISCIPLINE • EXCELLENCE

ANNEE SCOLAIRE : 2022/2023

EVALUATION N° 2

CLASSE : PREMIERE SES

COEFFICIENT : 06

DUREE : 04 HEURES

Epreuve écrite'

EVALUATION HARMONISEE NUMERO 2 EPREUVE DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

Documents autorisés :

Aucun document en dehors de ceux remis aux candidats par les examinateurs n'est autorisé. **CRITERES DE CORRECTION** : clarté, propreté et conformité entre la production et la consigne.
COTATION : NA : score <5-9 ; ECA 10 : ≤ score 13 ; A : 14 ≤ score <18 ; A+ : 18 ≤ score ≤20.

COMPETENCES VISEES : Résoudre les situations problèmes liées aux **A LA SOCIALISATION ET A LA FONCTION DE PRODUCTION** grâce à la mobilisation des compétences contenues dans les différentes tâches.

(...) Pour satisfaire ses besoins illimités, l'Homme doit consommer les biens et services qu'il ne trouve pas toujours instantanément. Pour y parvenir, il doit souvent prendre des décisions, mener des actions. On parlera d'activité économique. L'activité économique est l'ensemble des processus de production, d'échange et de consommation des richesses réalisées par les humains dans une société.

PREMIERE PARTIE : CONNAISSANCES DECLARATIVES

/60 POINTS

Situation de compétence 1 : savoir-faire déclaratifs

(1x 15= 15 pts)

Tâche 1 : définir : Socialisation, agent de socialisation, culture, normes, valeurs, cohésion sociale, statut social, coutume, modèle culturel, identité culturelle, Etat, souveraineté nationale, régime politique, droite du budget

Tâche 2 : Citer sans décrire quatre (04) agents de socialisation

(0.5*4=2 pts)

Tâche 3 : Distinguer:

(1*2=2 pts)

- ✓ Etat et Nation ;
- ✓ Etat unitaire et Etat unitaire décentralisé

Tâche 4 : En parlant de l'exercice de la souveraineté comme fonction politique de l'Etat à l'intérieur d'un plan, citer six mission de l'Etat à la fois sur le plan interne et externe

(0.5*6=3 pts)

Tâche 5 : Décrire (citer, définir et forms si échéant) les principales formes d'administration d'un Etat

(2*3=6 pts)

Tâche 6 : Décrire (citer et expliquer) les principaux types de régimes politiques et dire quel est le régime en vigueur au Cameroun

(1x7= 7 pts)

Tâche 7 : Citer cinq (05) organismes de financement interne des CTDs et deux (02) mécanismes de financement externe des CTDs conformément à la Loi de 2009 portant Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées et notamment sur la fiscalité locale au Cameroun

(6 pts)

Tâche 8 : Distinguer la Commune de ville et la Communauté Urbaine

(4 pts)

Tâche 9 : Décrire (citer et définir) les types de pouvoirs (1*5=5 pts)

Tâche 10 : Décrire (citer et expliquer) les caractéristiques d'un État comme le Cameroun (1*6=6 pts)

Tâche 11 : Décrire le processus de socialisation (4 pts)

DEUXIEME PARTIE : CONNAISSANCES PROCEDURALES

/60 POINTS

Situation de compétence 1 : Calcul du multiplicateur d'investissement

/14 points

Dans le cadre de sa coopération avec le Japon, le Cameroun a reçu de ce dernier une aide au développement d'un montant de 12 milliards de XAF pour la rénovation du plateau technique de certains hôpitaux de références en 2008. Sachant que la PmC des ménages camerounais en 2012 était de 75%, on vous demande de :

Tache 1: Calculer et mesurer l'effet de cet important investissement sur le Revenu, la Consommation et l'Épargne des ménages camerounais sur 5 périodes à l'aide d'un tableau (10 pts)

Tache 2 : Calculez l'effet Global après 5 ans par effet multiplicateur de cet investissement additionnel sur le revenu, la consommation et l'épargne (4pts)

Situation de compétence 2 : calcul des coûts de production unitaire

/29 points

Énoncé : l'entreprise WECODE INVESTMENT CORPORATION SARL vous communique les informations suivantes relatives à l'évolution de sa production totale au cours du mois de décembre N-1.

Nombre de travailleurs	0	1	2	3	4	5	6	7
PT	0	10	26	45	64	75	84	91

Tache 3 : Compléter le tableau par les productions moyenne et marginale (5 pts)

Tache 4 : pour quel nombre de travailleurs l'entreprise gagnerait à ne plus recruter ? Pourquoi ? (2 pts)

Tache 5 : représenter dans un même graphique les courbes de PT, PM et Pm, puis identifier l'optimum de production de cette entreprise (6 pts)

Tâche 6: Soit la fonction de production suivante : $CM = 6Q^3 + 200Q + \frac{50}{Q}$.

TAF: Déterminer les fonctions de: CT, CF, CV, CFM, CVM et Cm et en déduire les mêmes fonctions pour Q= 25. (16 pts)

Situation de compétence 3: La fonction de production et équilibre du producteur

/17 points

Un producteur dispose d'un budget de 204 000 FCFA qu'il souhaite dépenser pour l'acquisition de deux facteurs K et L aux prix respectifs de 25 000 FCFA et de 14 000 FCFA. Ce producteur dispose par ailleurs des différentes possibilités de combinaison et de choix suivants :

X	20	15	10	05	04	01
Y	1	2	3	6	10	15

Tache 7 : Ecrire l'équation du budget de ce ménage de deux (02) manières différentes (5 pts)

Tache 8 : Représenter à l'aide d'un graphique ces différentes combinaisons et nommer la courbe qui en découle (5 pts)

Tache 9 : Déterminer le ou les points d'équilibres de ce ménage sur le graphique et interpréter-le. (4 pts)

Tache 10 : Calculer le TMS de x par rapport à y ($TMST_{x,y}$) lorsque X passe de 10 à 05 (3 pts)

ANNEXE 12

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS
SECONDAIRES

GAIETE BASTOS-YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES ET
TECHNIQUES ECONOMIQUES

Année scolaire 2022-2023

Évaluation fin séquence N°3

Classe : Terminale SES

Durée : 3 Heures

Coef : 6

SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

DOCUMENTS AUTORISES

Aucun document en dehors de ceux remis aux candidats par les examinateurs n'est autorisé.
Cette épreuve comporte deux sujets au choix.

N.B. Avant de commencer à traiter le sujet, vérifier qu'il comporte les pages 1/5 à 5/5

SUJET N°1 : SYNTHESE

(80pts)

Compétences visées

- Calculer et interpréter les différents indicateurs du commerce extérieur ;
- Analyser les théories du commerce extérieur à travers le cas échéant ;
- Analyser les notions de changements sociaux, identité et prise de conscience.

SITUATION COMPETENCE 1 : PREMIERE PARTIE

25Pts

Deux pays A et B fabriquent des biens d'équipement et des jouets aux conditions de coûts suivants :

	Pays A	Pays B
Biens d'équipement (1000unités)	100 heures de travail	150heures de travail
Jouets (2000unités)	120 heures de travail	130heures de travail

Travail à faire :

- 1) Définir la théorie des avantages absolus et précise son auteur 1+1=2pts
- 2) Selon la théorie des avantages absolus, les pays A et B peuvent-ils trouver un intérêt réciproque aux échanges ? Justifier votre réponse. 1+1=2pts
- 3) Définir la théorie des avantages comparatifs. 1pt
 - a) Selon la théorie des avantages comparatifs, les pays A et B peuvent-ils trouver un intérêt réciproque aux échanges ? Argumenter votre réponse en précisant dans quel produit chaque pays a intérêt à se spécialiser. 1+1,5+1,5=4pts

Les prévisions sur l'évolution de la demande sont les suivantes :

	Année N	Année N+1	Année N+2
Biens d'équipement	1000	1500	2000
Jouets	2000	1000	200

- b) La spécialisation dans les biens d'équipement peut-elle procurer à terme les mêmes avantages que la spécialisation dans les jouets ? 2pts
- c) En admettant que les prévisions concernant l'évolution de la demande de biens soient semblables, la spécialisation dans les biens d'équipement vous semble-t-elle procurer les mêmes avantages que la spécialisation dans les jouets ? 2pts

- d) Pourquoi la spécialisation suivant la théorie des avantages comparatifs vous semble-t-elle défavorable aux pays en voie de développement ? 3pts
- 4) Citez et expliquez quatre raisons qui poussent les nations à se livrer aux échanges. 6pts
- 5) Les échanges qui sous-tendent le commerce extérieur jouent un rôle de stabilisation de la conjoncture économique. Expliquer cette affirmation en prenant un exemple dans ton environnement macroéconomique. 3pts

SITUATION COMPETENCE 2 : DEUXIEME PARTIE

25pts

Le tableau ci-dessous présente la situation globale du commerce extérieur d'un pays en 2010 et 2011. (Les chiffres donnés en millions de FCFA sont CAF et FOB.)

Années	2010	2011
Importations CAF	654 200	757 600
Exportations FOB.	758 500	606 100
Produit intérieur brut.	4709 000	852 312.5
Revenu national.	2 616 800	3 788 000

Travail à faire

(25pts)

A l'aide de vos connaissances et des documents ci-dessus, vous répondrez aux questions suivantes :

- 1) Définir les expressions suivantes :
 - Protectionnisme éducateur
 - Contingentement
 - Commerce aliénant
 - Commerce équitable

(1 x4= 4pts)
 - 2) Calculer et interpréter : (en complétant le tableau en annexe)
 - a) Le solde de la balance commerciale en 2010 et 2011.
 - b) La propension moyenne à importer en 2010
 - c) La propension moyennes à exporter en 2011.
 - d) Le taux de couverture en 2011
 - e) Le degré d'ouverture de l'économie en 2010. (0.5 x18=9pts)
 - f) La propension marginale à importer et à exporter en 2011 (2pts)
 - 3) Que conclure sur la situation du commerce extérieur de ce pays ?
 - 4) Pour résoudre le problème dus au déficit commercial, certains pays pratiquent le protectionnisme
 - a) Citer et expliquez quatre formes possibles de protectionnisme (4pts)
 - b) Présenter deux risques courus par ces pays.
 - 5) Citez et expliquez trois avantages et trois inconvénients du commerce extérieur (1pt)
- 3pts

SITUATION COMPETENCE 3 : TROISIEME PARTIE

Document : Les coûts sociaux de l'inégalité (30 points)

Les inégalités issues du marché entraînent (...) un incroyable gâchis social : elles stérilisent l'initiative, la volonté, l'imagination, l'intelligence, le désir de réaliser une tâche personnelle et/ou socialement utile (...). Mesure-t-on, par exemple, ce formidable gaspillage de richesse sociale (sans compter la somme de désespoir individuel) que constitue le chômage de masse ? L'économie ne serait-elle pas globalement plus efficace si la force de travail de tous

(4points)

ses membres était utilisée ? Ou encore si une formation de haut-niveau était assurée à tout le monde, plutôt qu'à une minorité de privilégiés ? En outre, estime-t-on ce que coûte à la société, sous forme d'anomie, de déviance, de révolte destructrice, (...) etc., l'inévitable résistance aux inégalités de la part de ceux qui les subissent ? Autant de coûts qu'une société égalitaire économiserait dans une large mesure en renforçant sa cohésion (...). De tout point de vue, c'est l'inégalité qui est contre-productive et c'est l'égalité qui est facteur d'efficacité.

ALAIN BIHR et ROLAND PFESFFERKORN,
Déchiffrer les inégalités 2^e ed Syros. 1995

Travail à faire

- 1) Définir les termes : anomie ; déviance ; inégalités ; cohésion sociale. (4pts)
- 2) Quel est le problème que pose le document ? (2pts)
- 3) Discutez la phrase soulignée (6pts)
- 4) Que signifie l'adjectif « contre-productif » ? (1.5pt)
- 5) Pourquoi l'inégalité est-elle contre-productive ? (3,5pt)
- 6) Définir « changement social » et énumérer trois conditions du changement social (4pts)
- 7) Définir « prise de conscience » ; et énumérer trois causes et trois conséquences de la prise de conscience (5pts)
- 8) Citer et expliquer trois caractéristiques de l'identité (4pts)

SUJET DE DISSERTATION - MINI SYNTHÈSE

Compétences visées :

- Calculer et interpréter les différents indicateurs du commerce international
- Être capable de montrer l'impact du commerce international sur le commerce extérieur

SITUATION COMPÉTENCE 1 : Indicateurs du commerce international (20pts)

Les indicateurs économiques d'un pays (Montants en milliards de F CFA) se présentent comme suit :

Indicateurs	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
PIB en volume (prix constant 1997)	1794.7	1891	1968.2	2078.3			2395.07
Taux de croissance du PIB en volume					5.57%		
Importations		755.5	845.3		1047.1	1085.2	1106.5
Exportations	528	570.9		654.9	735.3	772.7	795.3
Balance commerciale				-296.7			
Taux de couverture	76.9		74.81				
Degré d'ouverture						41.31%	

Travail à faire :

Source : Jeune Afrique Economie n°350, Octobre 2003

- 2) Recopiez et compléter le tableau ci-dessus (9.5points)
- 3) Expliquer le terme « prix constants » (1.5point)
- 4) Que conclure sur la situation du commerce extérieur de ce pays ? (1.5point)
- 5) Donner deux conséquences d'un déficit durable de la balance commerciale (1.5point)
- 6) Pour résoudre le problème dus au déficit commercial, certains pays pratiquent le protectionnisme
 - c) Citer six formes possibles de protectionnisme (0.75 x 6=4.5points)
 - d) Présenter deux risques courus par ce pays. (1.5points)

SITUATION COMPETENCE 2 : DISSERTATION

A partir de vos connaissances personnelles et des exposés que vous avez suivis en classe, Montrez que l'insertion des pays en développement dans l'échange international peut avoir des effets favorables sur le développement, mais que ceux-ci ne sont pas automatiques.

(60pts)

Document 1 : croissance économique et exportations mondiales

	Taux de croissance annuel moyen (en %)		Part dans les exportations mondiales (en%)	
	1989-1999	2000	1977	2000
Pays en développement	5.3	5.8	33.0	36.2
Dont l'Afrique	2.1	3.0	4.3	1.8
Asie	7.4	6.9	7.3	19.9
Pays industrialisés	2.6	3.8	67.0	63.8

Document 2 : Indicateur de développement humain (IDH), taux d'ouverture et structure des exportations de quelques pays. Source : Etat du monde 2002 c, la Découverte 2001,

	IDH 1999 (rang mondial)	Taux d'exportation en % du PIB %	% des produits manufacturés dans les exportations en 2000
Corée du sud	0.875 (27 ^{ème})	42	85.4 (dont machines et matériel de transport : 58.2%)
Mexique	0.790 (51 ^{ème})	31	85.1
Nigéria	0.455(136 ^{ème})	37	2.5

Document 3 :

Source : Etat du monde 2002 c, la Découverte 2001, Cameroun online.Org.

La libéralisation des échanges sous la conduite du GATT puis de l'OMC ne s'est pas traduite par une convergence entre chacun des acteurs de l'économie mondiale. L'intégration s'est en général faite sur la base de spécialisations peu avantageuses pour les PED, en particulier en produits primaires dont la valeur relative par rapport aux autres biens échangés (exprimés par les termes de l'échange) s'est réduite. Entre 1960 et 2000, les PED non exportateurs de pétroles ont vu leurs termes de l'échange diminuer d'environ 25%, et parmi eux, les pays les moins avancés ont subi une perte de 50%! [...].

Ceci tendrait à accréditer l'idée que les gains tirés de l'ouverture ne vont pas de soi, en particulier en cas de spécialisation trop marquée et sur des produits à faible valeur ajoutée. L'ouverture économique a profité à de nombreux pays toutefois, à l'instar de la Corée du Sud ou de Singapour. Cette ouverture s'est néanmoins matérialisée pour ces pays après avoir atteint un certain degré de développement dans des secteurs porteurs et avec l'appui protecteur des Etats locaux.

Département	2 ^{ème} Trimestre	Classe	Durée		Coef	Date de passage :	Visa A.P.	Visa P.E
S.T.T	EV.S.H. N°3	PSES	3H00		06	10 Janv. 2023		

EPREUVE DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES**PREMIERE PARTIE : CONNAISSANCES THEORIQUES /30points**

- Définir : cout marginal, distribution, concurrence monopolistique, acculturation, utilité, répartition, indice de prix, consommation incompressible, culture de masse, déviance. /10pts
- Enoncer : /6pts
 - La loi psychologique fondamentale de Keynes.
 - La loi d'Engel.
- Pourquoi la courbe de demande est-elle décroissante ? /3pts
- Expliquer les caractéristiques d'un marché de concurrence pure et parfaite. /7pts
- Donner 02 avantages et 02 inconvénients du circuit de distribution long. /4pts

DEUXIEME PARTIE : CONNAISSANCES PATIQUES /50points**Exercice 1 : /14pts**

Pour produire une unité de son produit, une entreprise supporte les charges suivantes :

Loyer : 14 FCFA /an ; Amortissement : 12 FCFA /an ; Impôt sur le chiffre d'affaires : 4 FCFA /unité ; Entretien : 10 FCFA /an ; Matières premières : 7 FCFA /unité ; Eclairage : 8 FCFA /an ; Intérêts : 5 FCFA /an.

Tâches :

- A l'aide de ces informations, calculer le coût fixe total et le coût variable proportionnel. Vous en servir pour compléter le tableau en annexe. /9pts
- Représentez dans un graphique les courbes de cout moyen et de cout marginal. /5pts

Annexe :

Quantités	CVNP	CVP	CVT	CFT	CT	CM	Cm
0	0						
1	5						
2	7						
3	8						
4	12						
5	15						

Exercice 2 : /20pts

Un individu consomme deux biens X et Y dont la satisfaction (S) s'exprime à travers l'équation $S=XY$. Le budget de consommation de cet individu est de 180 000 et les prix des deux biens X et Y sont respectivement de 15 000 et 10 000.

Tâches :

- Ecrivez l'équation de la droite du budget de ce ménage. Puis mettez cette équation sous la forme $Y = aX + b$ /5pts
- Déterminez son point d'équilibre algébriquement et représentez-le graphiquement sachant que son indice de satisfaction est $S = 54$. /15pts

Exercice 3 : /16pts

Une étude menée au magasin King textile du marché central de Yaoundé sur les quantités commercialisées de 03 produits (pagne wax, pagne wax hollandais et pagne Cicam) a donné les résultats suivants pour les mois de Novembre et Décembre 2022.

	Novembre		Décembre	
	Prix	Quantités	Prix	Quantités
Pagne wax	6000	700	5700	800
Pagne wax hollandais	8500	1000	9000	1000
Pagne Cicam	4000	850	5000	800

Tâches : En prenant le mois de Novembre comme référence, calculez :

- 1- Les indices synthétiques de prix, de quantité et de la valeur globale avec la pondération de LASPEYRES. /6pts
- 2- Les indices synthétiques de prix, de quantité et de valeur globale avec la pondération de PAASCHE. /6pts
- 3- Les indices synthétiques de prix et de quantité avec la pondération de FISCHER. /4pts



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Ministère du Travail-Patrie

ENSEC/DRES-CE

PROBATOIRE BLANC STT

Session : 2022

Spécialité : SES

Durée : 3H

Coefficient : 4

SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

DOCUMENTS AUTORISES

Aucun document en dehors de ceux remis aux candidats par les examinateurs n'est autorisé.
Vérifier que l'épreuve comporte les pages de 1/3 à 3/3

PREMIÈRE PARTIE: 20POINTS

Dans le cadre de la vision de développement socio-économique du Cameroun horizon 2035, L'Etat camerounais a promulgué un certain nombre de textes et a adopté un document y relatif.

Travail à faire :

1. Définir :

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|----------|
| • Régulation économique | • Facteur de production | |
| • Politique budgétaire | • Prix relatif ; | |
| • Energie renouvelable | • Agrégat | 6 points |

2. Distinguer

- | | |
|--|----------|
| a) Coefficient technique et coefficient budgétaire ; | 1x3=3pts |
| b) Norme et valeur | 1x3=3pts |

3. Préciser le nom du document qui rend opérationnelle la stratégie du développement au Cameroun à l'horizon 2020-2030.

1 pt

4. A l'aide de deux arguments, montrer comment les réseaux sociaux influencent le processus de socialisation. De quel type de socialisation s'agit-il ?

2pts

5. L'article 327 de la loi n°2019/024 du 24 décembre 2019 portant sur le code général des Collectivités Territoriales Décentralisées stipule que : « un statut spécial est reconnu aux Régions du Nord-Ouest et du Sud-ouest conformément aux dispositions de l'article 62 de la constitution ».

- | | |
|---|------|
| a) Enumérer les (02) deux catégories de régions que compte désormais le Cameroun. | 2pts |
| b) Citer les deux(02) organes des Régions du Nord-Ouest et du Sud-ouest. | 2pts |
| c) L'article 332 alinéas 2 de la même loi dit aussi que l'Assemblée Régionale comprend deux chambres. Préciser. | 1pt |

DEUXIÈME PARTIE: 30 POINTS

L'entreprise FOUDA produit de la farine de blé. On note « q » le nombre de tonnes de farine fabriquée avec $0 < q < 80$. On appelle CT (q) le coût total de fabrication et RT (q) recette totale obtenue par la vente et B (q) le bénéfice obtenu par la vente de « q » tonnes de farine.

Travail à faire1:

1. Sachant que chaque tonne est vendue à 48 000 F CFA, donner l'expression de RT(q) en fonction de « q ». **3 points**
2. Sachant que : $CT(q) = 800q^2 + 4\,000q + 360\,000$.
 - a) Déterminer l'expression B (q). **3pts**
 - b) Montrer que $B(q) = -800(q - 10)(q - 45)$. **3points**
3. Calculer la quantité minimale de farine à produire pour que la production soit rentable. **4pts**
4. Déduire la production correspondant au bénéfice maximal et le montant de bénéfice **4pts**

La table suivante donne l'utilité de l'élève Manga par rapport à sa consommation de boîtes de yaourt (X) et de beignets soufflés (Y) :

Yaourt (X)	0	1	2	3	4	5	6
UT _X	0	20	36	50	62	72	80
Beignet (Y)	0	1	2	3	4	5	6
UT _Y	0	14	26	36	44	51	57

Le prix d'une boîte de Yaourt est 1 UM et le prix d'un beignet est de 0,5 UM

Travail à faire2 :

1. Calculer, pour chaque type de bien, l'utilité marginale ainsi que le rapport Um/Prix. (remplir le tableau en annexe 1) **10points**
2. Supposons que Manga consomme 03 boîtes de Yaourt et 02 beignets soufflés. Expliquer pourquoi elle n'est pas en train de maximiser son utilité. **3points**

TROISIÈME PARTIE: 30 POINTS

ANGONI est une commerçante et cliente de la CCA. Elle sollicite donc sa banque pour financer ses activités en la demandant un crédit de 130 000 000 F CFA. Par ailleurs, ce montant constitue le dépôt initial d'un autre client BIOGOLO. Sachant que le ratio marginal d'encaisse est de 25 % et que le taux de préférence pour les billets dans ce système bancaire est de 30 %.

Travail à faire1:

1. Rappeler l'organe chargé de la création monétaire et expliquer comment cette monnaie est détruite **4 points**
2. Déterminer le montant global des crédits engendrés et celui des encaisses ? **3 points**
3. Une pièce de 500 F CFA en circulant au Cameroun fait-elle partie du stock de monnaie

métallique, fiduciaire ou scripturale ? Justifier votre réponse.

2 points

Le tableau ci-après présente la synthèse économique des activités d'un pays qui production 3 types de biens (A, B, et C) et où il existe 3 branches d'activités (Industriel, Agricole et Service).

Branches Produits	IND	AGR	SER	ΣCI	CF	FBCF	X	Total emploi
A					50	35	40	190
B					40		106	230
C					60	237		410
ΣCI					150	297	201	
VA								
Production	140	180	321					
M	50	50	89					
Total ressources	190	230		830				

Par ailleurs la matrice A des coefficients techniques suivante vous est proposée

$$A = \begin{pmatrix} 0,107 & 0,055 & 0,124 \\ 0,214 & 0,077 & 0,046 \\ 0,085 & 0,166 & 0,049 \end{pmatrix}$$

travail à faire2 :

- 1) Compléter le tableau en annexe2 (0.5x30=15pts)
- 2) Calculer le PIB de ce pays sachant que les droits de douanes et la taxe sur la valeur ajoutée sont nuls 2pts
- 3) Calculer le PNB sachant que les revenus reçus du reste du monde s'élèvent 1041 à et ceux versés au reste du monde à 300 2pts
- 4) Relever deux limites de la comptabilité nationale 2pts

NEXE1(a remettre obligatoirement avec la copie)

Yaourt (X)	0	1	2	3	4	5	6
UT _x	0	20	36	50	62	72	80
U _{mx}							
Beignet (Y)	0	1	2	3	4	5	6
UT _y	0	14	26	36	44	51	57
U _{my}							
U _{mx/Px}							
U _{my/Py}							

NEXE2(a remettre obligatoirement avec la copie)

Branches Produits	IND	AGR	SER	∑CI	CF	FBCF	X	Total emploi
A	....	....	....	....	50	35	40	190
B	....	....	....	....	40	....	106	230
C	....	....	....	....	60	237	....	410
∑CI	....	....	....	....	150	297	201	....
VA	....	....	....	....
Production	140	180	321	....			
M	50	50	89	....			
Total ressources	190	230	....	830				

Departement	1er Trimestre	Classe	Durée		Coef	Date de passage :	Visa A.P	Visa P.E
S.T.T	EV.S.H. N°2	P SES	3H00		06	15 Nov. 2022	<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>

EPREUVE DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES**PREMIERE PARTIE : CONNAISSANCES THEORIQUES /32points**

- Définir les termes et expressions suivants : système économique, cout de structure, structure économique, production, investissement, isoquant, productivité, socialisme /8pts
- Présenter les fonctions politiques de l'Etat. /4pts
- Distinguer Cout variable proportionnel et cout variable non proportionnel. /3pts
- Dans un tableau, faites une étude comparative entre les deux principaux systèmes économiques modernes. /9pts
- Présenter les principes qui déterminent l'organisation du travail dans le monde moderne. /4pts
- Montrer à l'aide de 04 arguments, l'importance de l'investissement pour l'économie. /4pts

DEUXIEME PARTIE : CONNAISSANCES PRATIQUES /48pts**Exercice 1 : /16points**

Soit un investissement additionnel de 2.000.000 FCFA. Le montant total des revenus générés est de 10.000.000 FCFA.

Tâches :

- Calculer la propension marginale à consommer. /2pts
- Calculer le coefficient multiplicateur d'investissement. /2pts
- Montrer à l'aide d'un tableau l'évolution de l'effet multiplicateur du revenu pendant 5 périodes. /4pts
- Si cette économie est ouverte et que 25% de la consommation est tournée vers les biens étrangers ; analyser l'impact de cet investissement sur 4 périodes. /6pts
- Calculer le nouveau coefficient multiplicateur en cas de fuite. /2pts

Exercice 2 : /20points

La production de l'entreprise ABESS SA en fonction du facteur capital et travail est consignée dans le tableau suivant

Travail Capital	1	2	3	4	5	6	7	9
8	80	114	156	248	302	228	370	400
6	74	106	146	228	276	304	326	348
4	52	80	112	176	212	234	252	368
2	10	26	46	80	102	114	122	120
1	6	10	20	44	62	72	78	80

Le prix d'une unité de facteur travail est de 100f et celui d'une unité de facteur capital est de 200f.

Tâches :

- 1- Quelles sont les diverses combinaisons des facteurs qui permettent d'avoir une production de 80 unités. /2pts
- 2- A partir du calcul des coûts de production, déterminez la combinaison optimale qui permet cette entreprise de produire 80 unités. /6pts
- 3- Ecrire l'équation de la droite du budget de ce producteur /4pts
- 4- Représentez dans un même graphique et pour le niveau de production ci-dessus (80 unités) l'isoquant et l'isocoût de cette entreprise et retrouver graphiquement la combinaison optimale commenter. /6pts
- 5- Calculez le taux marginal de substitution lorsque le travail passe de 2 à 4 et lorsque le capital de 6 à 2. /2pts

Exercice 3 : /12points

Le tableau ci-dessous montre l'évolution de la production d'une entreprise selon le nombre d'ouvrier

Nombre d'ouvrier	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Production totale	0	40	100	165	200	225	240	245	225	238
Production moyenne										
Production marginale										

Tâches :

- 1- Complétez le tableau. /4pts
- 2- Représentez graphiquement (dans un seul graphique) la production marginale et la production moyenne. /4pts
- 3- Déterminez les zones de rendement d'échelle et commentez. /2pts
- 4- A partir de quel nombre d'ouvrier les rendements d'échelle deviennent-ils décroissants justifiez votre réponse. /2pts

ANNEXE 16.1

NOTE (de 0 à 20)	Coefficient	Note définitive
08,5	4	

Composition de: S.E.S.

N°
(Ne rien écrire dans ce cadre)

46731219AE2135124 / 1/2

Copie corrigée par
M. [Signature]

PARTIE 1 : CONNAISSANCES DECLARATIVES

Classe: 2ème SES ES

1- Définir:

Demographie primitive: Est l'évolution que la population mondiale a connue depuis le 17^{ème} siècle pour les pays de l'Europe et le 20^{ème} siècle pour les pays de l'Afrique, de l'Asie, et de l'Amérique jusqu'à nos jours.

Migration: Est le mouvement ou le déplacement d'un individu d'un point à un autre.

Malthusianisme: Est une politique nataliste qui consiste à contrôler les naissances afin d'éviter une importante croissance de la population.

Chômage frictionnel: Est un chômage

Production: Est une opération économique consistant à créer des biens et des services à fin de répondre aux différents besoins.

Signature du correcteur

25
60

INTERCALAIRES
JOINTES
(numéroter ces feuilles)

04

29



2- Je distingue :

• Un bien libre et un bien économique !

* Un bien libre est une chose pouvant satisfaire un besoin tandis que, un bien économique est un bien produit à partir de ^{différents} facteurs économiques pouvant répondre aux besoins économiques des agents économiques.

• Un chômeur au sens du BIT et chômeur au sens du FNE.

* Au sens du BIT un chômeur est une personne sans emploi disponible pour travailler et recherche d'un travail, tandis que, selon le FNE, un chômeur est une personne sans emploi, disponible pour travailler et inscrit, sur les listes du FNE.

• Production marchande et production non marchande

* Une production marchande est une production qui est destinée à être vendue sur le marché de consommation tandis qu'une production non marchande est une production gratuite ou vendue à un très faible coût.

• Bien et service :

* Un bien est une chose matérielle ou immatérielle permettant de satisfaire un besoin tandis qu'un service est une action permettant de satisfaire un besoin.

o Un bien privé et un bien collectif:

* Un bien privé est une chose permettant de satisfaire un besoin personnel tandis qu'un bien collectif est un bien permettant de satisfaire un besoin d'un ensemble de personnes.

o Migration Internationale et migration Interne:

* Une migration internationale est un ensemble de déplacements ou de mouvements qui s'effectuent d'un pays à un autre tandis qu'une migration interne est un ensemble de mouvements qui s'effectuent d'une région à une autre, ou d'une ville à une autre.

3- Qui un bien libre peut devenir un bien économique.

4- Les facteurs qui peuvent faire évoluer un besoin sont:

5: Signification des sigles!

- S.A: Société Anonyme ; S.ARL: Société A Responsabilité Limitée ; O.N.U: Organisation des Nations Unies.
- BUCREP:

6: Selon le critère juridique, on peut distinguer:

- les entreprises privées
- les entreprises publiques
- les entreprises parapubliques
- les sociétés Anonymes.

PARTIE 2: CONNAISSANCES PROCEDURALES.

Taches:

1. * Effectifs de la population inactive!

• Je calcule le coefficient de proportionnalité $3+2+7=9$

$$\text{Population inactive} = \frac{2500 \times 2}{9} = \underline{556}$$

* Effectif de la population active réellement occupée

$$\frac{2500 \times 3}{9} = \underline{833}$$

* Effectif de la population active!

$$\frac{2500 \times 4}{9} = \underline{1111}$$

NOTE (de 0 à 20)	Coefficient	Note définitive
	4	

Composition de : SES

N°
(Ne rien écrire dans ce cadre)

Copie corrigée par
M.

2- Je calcule le taux de chômage

3- Je détermine l'angle de chaque secteur d'activité (avec $\alpha = \frac{\text{Secteur d'activité}}{\text{pop. active}} \times 360^\circ$)

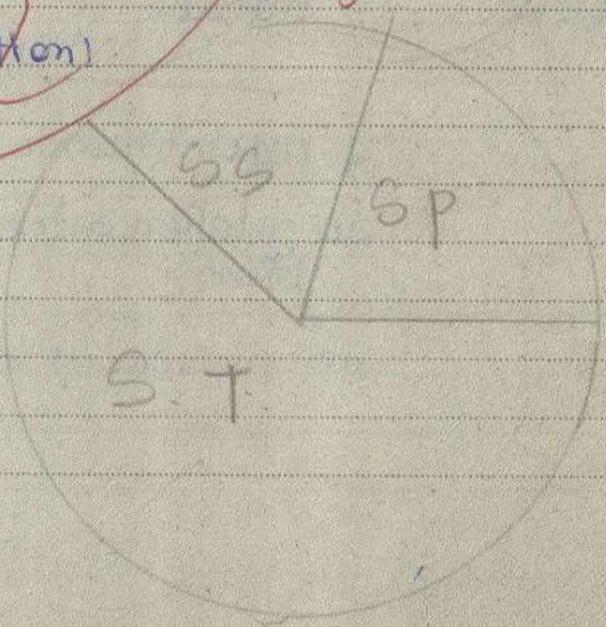
- Secteur primaire : $\alpha = \frac{\text{Secteur d'activité}}{\text{pop. active}}$

$$\alpha = \frac{(2111 \times 20 \div 100)}{11111} \times 360 = 72^\circ$$

- Secteur secondaire : $\alpha = \frac{(1111 \times 15 \div 100)}{11111} \times 360 = 54^\circ$

- Secteur tertiaire : $\alpha = \frac{(1111 \times 65 \div 100)}{11111} \times 360 = 234^\circ$

• Représentation :



INTERCALAIRES
JOINTS
(numéroter ces feuilles)

DL



Situation n°2:

Tâches:

1. Je détermine l'espérance de vie et j'interprète!

$$E_0 = \frac{NAV}{pop}$$

$$E(x) = N$$

Situation n°3:

Notion de bien	Critère de classification	Type	Exemple
	Durée de vie	Bien semi durable	
	nature		
	L'appartenance	bien public bien privé	Hôpital, centre Maison d'hab
	La relation entre les biens	les biens substituables les biens complémentaires	Eau tangui Eau superm Craie et t
	Le niveau d'util		

IIII

Refus de travailler

Douneche M. Decembre 2022

°° NAT

SES: DISSERTATION ECONOMIQUE

T SES
ESP

P1
P2
P3
P4

Sur quel point dans quelle mesure la politique économique basée sur l'agriculture de seconde génération. fontubura-t-elle à l'émergence du gameoum à l'horizon 2035?

P2

De nombreux débats concernant la politique économique basée sur l'agriculture

Car

se fait entendre avec acuité depuis un certain nombre d'années jusqu'à nos jours

P3

vous pouvons donc définir politique économique comme l'action délibérée de

P4

la puissance publique se traduisant par la mobilisation d'un certain nombre de moyens

P5

pour atteindre les objectifs définis en fonction d'une certaine philosophie ou idéologie. Cette

P6

définition fait apparaître une réalité principale, cette réalité est tout simplement de savoir que pour comprendre la notion de

Feuille

(1)

une fois à l'introduction

~~II~~
~~III~~
~~IV~~

~~agriculture de ¹ère~~ ~~seconde génération et~~
~~fait partir de l'analyse de l'agriculture~~
~~de première génération. Par ailleurs en~~
~~pratique nous observons que l'agriculture~~
~~de seconde génération n'est pas le seul instrument~~
~~de la politique économique notamment le~~
~~budget et la monnaie. Les débats actuels~~
~~sur la politique économique partent de~~
~~l'agriculture de seconde génération pour l'~~
~~émergence du Cameroun en 2035 nous font~~
~~du reste à interroger le problème de réduction~~
~~du déséquilibre macroéconomique. Autrement~~
~~dit peut-on affirmer que la politique~~
~~économique qui se base sur l'agriculture de~~
~~seconde génération puisse permettre au Cameroun~~
~~de devenir un pays émergent en 2035 ?~~
~~est ainsi que nous analyserons ce questionne-~~
~~ment en faisant ressortir en premier lieu~~
~~que l'agriculture de deuxième génération~~
~~permet l'émergence du Cameroun et en~~
~~second lieu que l'agriculture de seconde~~
~~génération est ^{facteur} ~~cause~~ du retard de la marche vers~~

Le progrès du Cameroun en 2035.

I- L'agriculture de deuxième génération permet l'émergence du Cameroun en 2035.

~~Il est nécessaire de réduire l'émigration financière ; d'atteindre l'auto-suffisance alimentaire et de réduire le chômage.~~

A- L'agriculture de seconde génération peut réduire l'émigration financière.

Elle

~~L'agriculture de seconde génération permet
d'atteindre l'auto-suffisance
alimentaire.~~

~~Elle permet d'atteindre l'auto-suffisance
alimentaire car elle.~~

~~_____~~
~~_____~~
~~_____~~
TSES
ESP.

Dimanche 11 Décembre 2022

TSES DISSERTATION ECONOMIQUE

c- L'aquaculture de seconde génération permet de réduire le chômage

~~Elle permet de réduire le chômage~~
~~Vraiment elle est accessible à toute la population. Elle ne nécessite pas de diplôme ou de brevet elle est pratique par tout le monde femmes et hommes. Elle nécessite juste l'utilisation de nouveaux outils. Inert agricole tel que les tracteurs moissonneuses, batteuses et bien plus ou encore~~

II- L'agriculture de seconde génération
comme facteur du retard de la
marche vers le progrès du Cameroun
en 2035

L'agriculture de seconde génération peut
contribuer au retard vers le progrès du
Cameroun car elle est source de pollution.
nécessite des réformes agricoles et agricole
le déficit extérieur. (C)

A- L'agriculture de seconde génération
comme source de pollution.

Elle est source de pollution car elle
nécessite des instruments agricoles par
des industries légères ou lourdes et
qui implique une installation de
un grand nombre d'usines au
Cameroun ce qui contribue à la
pollution de l'environnement.
notamment l'eau, la terre et l'air.

qui va causer la disparition de certaines
espèces animales.

~~Repte traunit~~

B. L'agriculture de seconde génération
nécessite des réformes agricoles.

)

C. L'agriculture de seconde génération
aggrave le déficit extérieur.

En définitive il s'agit question pour nous de
connaître la savoir si la politique économique
basée sur l'agriculture de seconde génération
peut permettre au Cameroun de devenir un pays
émergent en 2035. C'est ainsi que nous
avons mentionné premièrement que l'agriculture
de seconde génération permet l'émergence
du Cameroun en 2035, car elle
permet de réduire l'impact financier ; ~~de~~
atteindre l'auto-suffisance alimentaire et
de réduire le chômage deuxièmement nous avons
mentionné que l'agriculture de seconde génération est un facteur
de retard de la marche du Cameroun vers le progrès en 2035.
Selon terme de retard au delà de ce que précède nous
~~pourons dire que pour que le Cameroun soit émergent il faut~~
~~adopter une, certaines stratégies~~

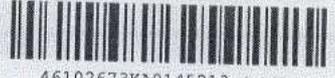
ANNEXE 16.3

NOTE (de 0 à 20)	Coefficient	Note définitive
07/11		

Composition de:

SES

N°
(Ne rien écrire dans ce cadre)



Classe: 11e SES ESP

Copie corrigée par
M

11/11
11/4
04/11/12
11/3
01/11

Signature du correcteur

7/11/20

INTERCALAIRES
JOINTES
(numéroter ces feuilles)

01



3

Sujet: « Dans quelle mesure la croissance économique et le développement durable sont-ils conciliables ? »

Depuis les années 50, la croissance économique est basée sur la productivité. L'objectif de cette productivité est de produire de plus en plus quelque soit le prix humain ou environnemental. La croissance économique représente donc une augmentation soutenue et auto-entretenue de la production pendant une période donnée. Le développement durable quant à lui désigne l'ensemble des processus de transformation des structures économiques, politiques, sociales et culturelles de la production pendant une période donnée.

Il apparaît comme une contradiction avec l'économie, et pourtant, il ne peut se faire sans elle. Par conséquent, on rencontre un problème ~~différent~~ entre la croissance économique et le développement durable. ~~Le fait~~, dans quelle mesure peut-on dire que la croissance économique et le développement durable sont-ils conciliables? Dans une production cohérente, logique et pertinente, sont présentés d'une part les effets positifs, et d'autre part les effets négatifs de ce problème.

I - Effet de la croissance économique et du développement durable.

La croissance économique consiste à accroître la valeur ajoutée en vue d'améliorer la population et d'améliorer son bien-être matériel. Elle est au cœur du modèle de développement

Compatibilité
ou rapprochement

ne soyez pas
prétentieux (oe)

Capitalisme

A - Le Capitalisme

La production des biens et services nécessite la mobilisation de facteurs de production qui se traduisent en partie par l'utilisation du capital naturel et des sources d'énergie, par exemple l'air, l'eau, le bois, sont des stocks de ressource que nous prélevons la nature.

B - La production des biens et services

ici, la croissance met en danger la capacité des générations futures de pouvoir répondre de leur besoins. Mais, les ressources naturelles sont particulièrement renouvelables grâce à l'agriculture et le reboisement ~~des forêts~~. La production des biens et services contribue à l'amélioration des conditions de vie des populations et de développement durable.

C- ~~la construction~~ ^{réalisation} des infrastructures.

La croissance et le développement aboutissent à une vie meilleure. La construction des routes, des écoles, des ponts, des barrages, des hautes des aéroports contribue à l'accroissement du développement durable.

Le développement durable se focalise sur les changements des conditions de travail, des infrastructures sociales et financière de l'économie.

~~Le pendant, les 2 facteurs de productivité et d'accroissement vont à l'encontre du but être durable.~~

II - Insuffisance de la croissance économique et du développement durable

La plus part des problèmes sociaux submerge du développement

NOTE (de 0 à 20)	Coefficient	Note définitive

Composition de :

SES

N°

(Ne rien écrire dans ce cadre)

Copie corrigée par

M.

durable. Il crée de nombreux problèmes d'origine environnementaux.

A - Des Inégalités de répartition des richesses et des revenus. Lorsque le PIB d'une économie augmente quant il y a augmentation de la production des biens dommageables pour l'environnement, alors elle compense d'une forte dégradation. Par conséquent, ~~elle~~ crée une baisse successive des salaires et du revenu national.

B - Absence des matières premières.

~~Pour aboutir à une forte croissance économique, nous devons utiliser nos matières premières pour le développement industriel. Les pays les moins développés préfèrent exporter leur matières premières et faire entrer les produits extérieurs. Cela les rendent très sensibles du fait de leur faible résilience.~~

Signature
du correcteur

INTERCALAIRES
JOINTS
(numéroter ces feuilles)

01



~~C- L'Importation des produits locaux~~

~~Les pays les moins développés ont tendance à exporter leurs matières premières pour ensuite importer les produits de l'étranger. Le système aboutit clairement à un faible revenu car les produits importés se vendent plus chère, car que ils sont fait à partir de nos matières premières. Cela ne contribue pas au développement durable car elle réduit plus tôt le revenu national du pays.~~

~~En définitive, il était question de montrer l'importance de la croissance économique et le développement durable en montrant les bienfaits et les insuffisances de ces derniers. La croissance économique et le développement durable son corrélabl car le développement durable ne peut exister sans la croissance économique. En quoi consistait un développement sans croissance économique?~~

*Tous ne
savent pas
le bilan*

COJEZO

COMPLEXE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL BILINGUE

MGR JEAN ZOA

Date/Date: 13/12/2022

NOM/NAM: [REDACTED]
 PRÉNOMS/FIRSTNAMES: [REDACTED]
 CLASSE/CLASS: P.SES
 N°/N°: 02



ÉVALUATION N° DE SES

25/30
 06/11
 J. Z.

COMPÉTENCE VISÉE

APPRECIATION DU PROFESSEUR

Non Acquis (NA)	En cours d'Acquisition (EA)	Acquis (A)

NOTE DEFINITIVE DE L'ÉVALUATION

Partie I: / 10	TOTAL: / 20
Partie II: / 10	

OBSERVATION DES PARENTS

Date	Nom du Parent/Tuteur + Tél.	Observation + Signature

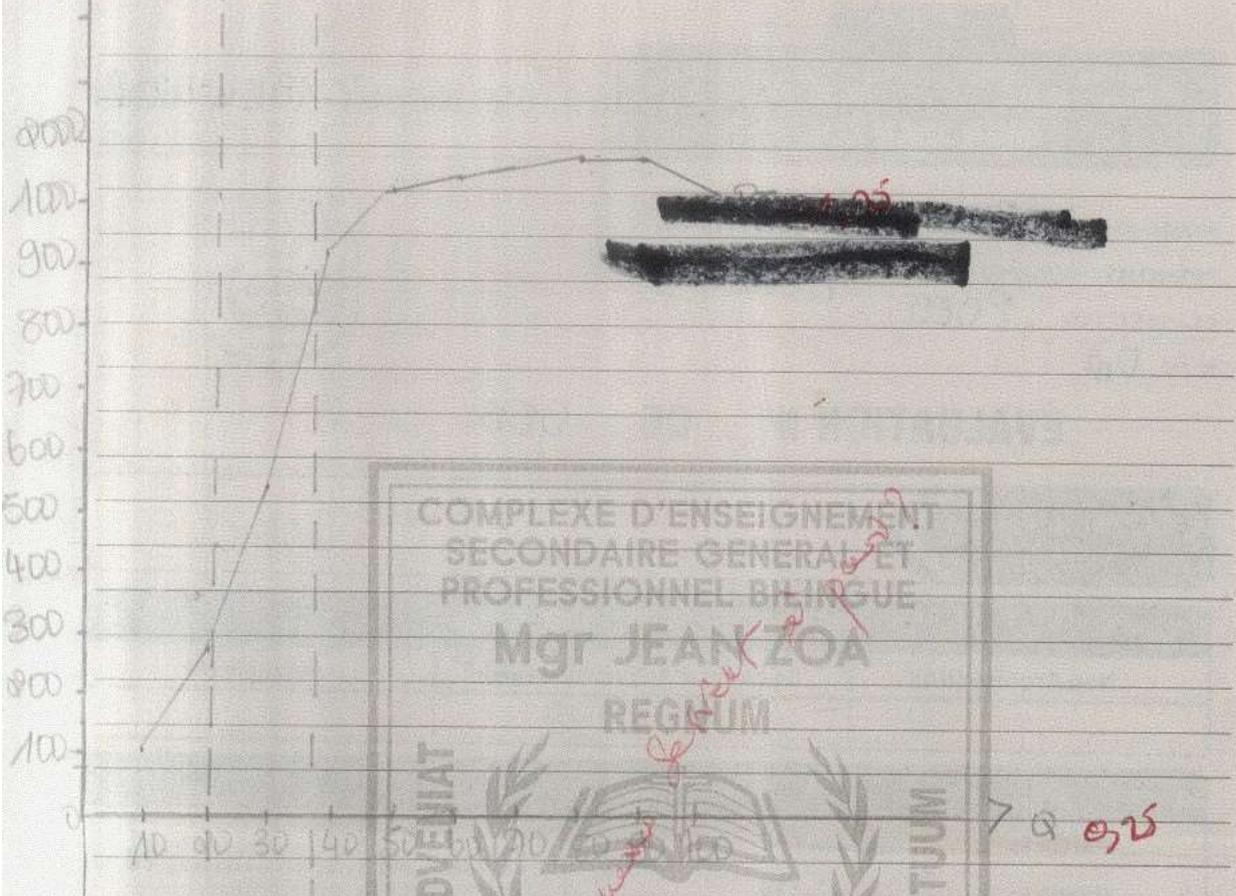
Deuxième partie: Évaluation des compétences procédurales

Situation de compétence: Analyse de la production

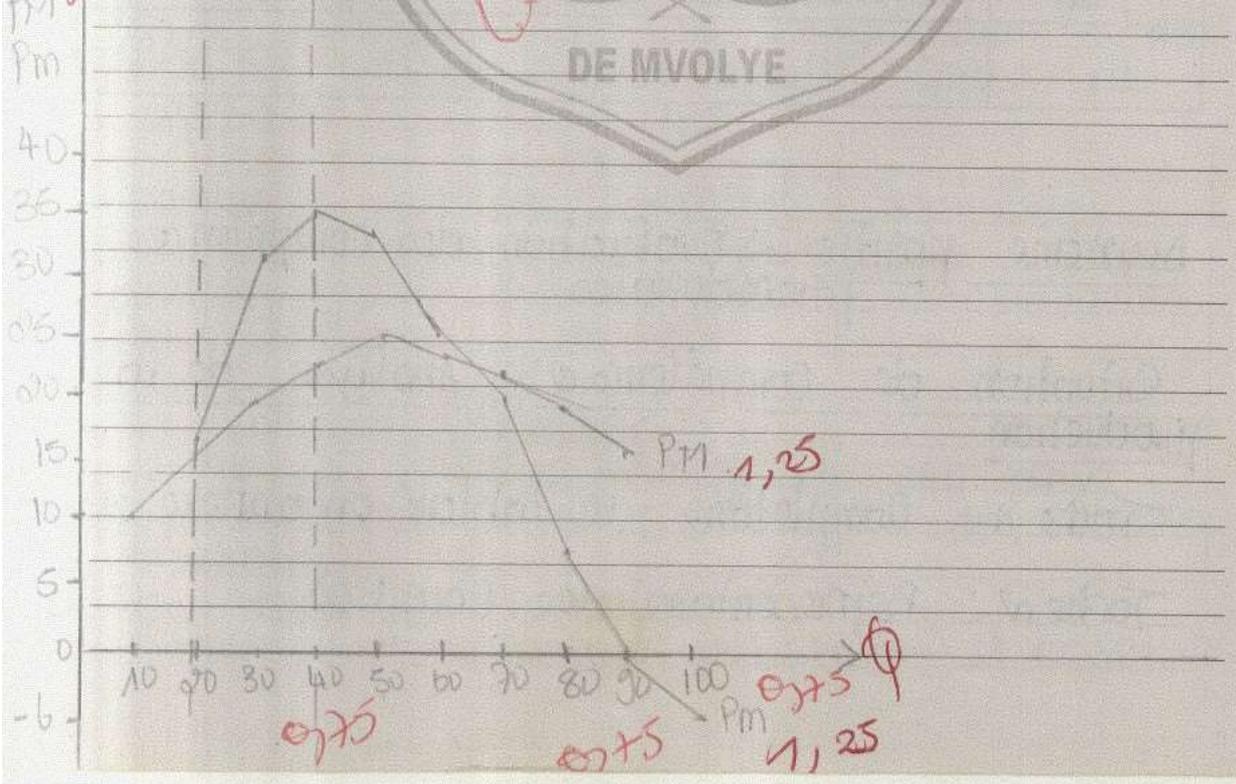
Tâche 1: Complétons le tableau en annexe 1.

Tâche 2: Représentons les courbes.

Pr 0,25



Pr 0,25



Tache 4 : le niveau de production optimale est 35 et la main d'œuvre est 40.

Tache 5 : Cette entreprise peut ^{éviter} les rendements décroissants en augmentation de la production et avoir plusieurs de main d'œuvre.

Situation de Compétence 3 : Analyse de la Consommation

Tache 3 : Complétons le tableau en annexe

Tache 4 : Déterminons pour le ménage la combinaison des biens x et y.

Sachant que il allouait mensuellement un budget $B = 10$ UM. alors $x = 70$ et $y = 58$
 $x = 4$ et $y = 8$

Tache 5 : Montrons que son utilité totale serait moindre si il achetait une unité supplémentaire

$$CB = x \cdot Px + Py \cdot y$$

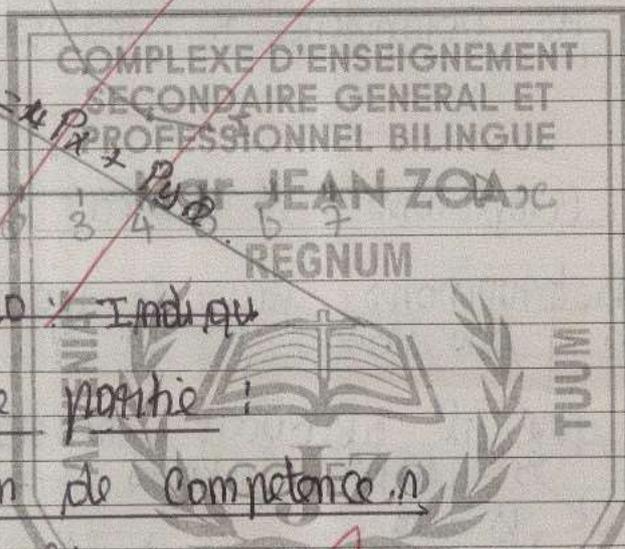
$$CB = 4(2) + 1(2) \\ = \underline{\underline{10}}$$

Tache 8 : C'est la loi de GOSSEN.

Tache 9 : Représentons l'isophéline et l'iso coût

7
6
5
4
3
2
1
0

1 2 3 4 5 6 7



~~Tache 10 : Individu~~

Première partie :

Situation de Compétence n°1

Parti politique est une organisation d'un certain nombre d'individus en vue de l'exercice du pouvoir

Commune : est une collectivité territoriale de décentralisation qui a pour but le développement local et l'amélioration des conditions de vie ;

2 - les fonctions politiques

- Gère la vie politique de son pays
- Assure la bonne marche des activités politiques

2 - les politiques économiques

- Gère les écoles publiques et universités

Annexe 1 (à remettre avec la copie)

Main d'œuvre	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Production Totale (PT)	100	260	570	920	1250	1500	1680	1760	1760	1700
Production moyenne (PM)	10	13	19	23	25	25	24	22	19,5	17
Production marginale (Pm)	/	16	31	35	33	25	18	8	0	-6

1,25
0,25

$$PM = \frac{PT}{Q}$$

$$Pm = \frac{PT_1 - PT_0}{Q_1 - Q_0}$$

Annexe 2 (à remettre avec la copie)

Quantités	Utx	Uty	Umx	Umy	Umx/Px	Umy/Py	Umx/Py
0	0	0	0	0	0	0	0
1	14	13	14	13	28	13	7
2	26	24	13	10	26	10	6,5
3	37	34	10,3	11,33	20,6	11,33	6,15
4	47	42	11,75	10,5	23,5	10,5	5,875
5	56	49	11,2	9,8	22,4	9,8	5,6
6	64	55	10,66	9,16	21,32	9,16	5,33
7	70	58	10	8,28	20	8,28	5
8	74	60	9,25	7,5	18,5	7,5	4,625
9	77	60	8,55	6,66	17,1	6,66	4,075
10	78	55	7,8	5,5	15,6	5,5	3,9

Ut = utilité totale ; Um = utilité marginale ; Px = prix de X et Py = prix de Y.

$$Umx = \frac{UTx}{Qx}$$

$$Umy = \frac{UTy}{Qy}$$

$$Px = QUM$$

$$Py = 1UM$$

quantités	U_{Tx}	U_{Ty}	U_{mx}	U_{my}	U_{mx} / P_x	U_{my} / P_y
0	0	0	..			
1	14	13	14	13	7	13
2	26	24	18	11	6	11
3	37	34	11	10	5,5	10
4	47	40	10	8	5	8
5	56	49	9	7	4,5	7
6	64	55	8	6	4	6
7	70	58	6	3	3	3
8	74	60	4	0	0	0
9	77	60	3	0	1,5	0
10	78	55	1	-5	0,5	-5

$$U_{mx} = \frac{\Delta U_{Tx}}{\Delta Q_x} \quad \left| \quad U_{my} = \frac{\Delta U_{Ty}}{\Delta Q_y} \right|$$

↳ isoquant : est un ensemble des combinaisons L et K qui procurent une grande satisfaction

ANNEXE 17

SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES

DOCUMENTS AUTORISES

Aucun document en dehors de ceux remis aux candidats par les examinateurs n'est autorisé. Cette épreuve comporte deux sujets au choix.

N.B. Avant de commencer à traiter le sujet, vérifier qu'il comporte les pages 1/5 à 5/5

SUJET 2 : DISSERTATION ECONOMIQUE

(80pts)

Énoncé :

L'Afrique comptabilise aujourd'hui des organisations régionales, sous régionales ou sectorielles. Ce chiffre a considérablement augmenté au cours des dernières décennies, marquant l'intérêt des pays pour la construction régionale. Toutefois, il semble que la multiplication de ces organisations n'améliore pas toujours les structures et le niveau de vie des populations : cela les ralentit même considérablement et crée une concurrence.

A l'aide de l'énoncé, des documents et de vos connaissances personnelles, vous répondrez à la question suivante :

« Dans quelle mesure la multi-appartenance d'un Etat aux organisations sous régionales ou sectorielle est-elle un facteur de son développement économique ? »

Document 1 : Les limites de la multi-appartenance.

Être membre de plusieurs communautés a un coût financier non négligeable. La multi-appartenance pose la question du paiement des cotisations à chacune des communautés dont les pays sont membres. Or, si la multi-appartenance ne gêne pas les États membres, elle gêne profondément les communautés. Et pour cause, les cotisations ne sont pas payées. Le Burundi et le Rwanda sont membres de l'EAC, de la CEPGL, de la COMESA, de l'IBN, de l'EAPP et de la CIRGL. Ils doivent donc des cotisations à ces six communautés. Or, le budget burundais est lui-même assuré en moyenne à 68,78 % par les bailleurs entre 2002 et 2011. Cela se répercute logiquement sur les cotisations aux différentes organisations dont le pays est membre. En 2012, le Burundi doit verser 480 000 euros à la CEPGL : il en verse 0. Le Rwanda verse de son côté 233 264 euros, soit 48,6 % de la somme escomptée. En 2013, le Burundi verse 108 662 euros sur les 406 780 euros prévus, ce qui revient à un peu plus du quart de la somme. Dans le même temps, le Rwanda ne verse rien. Les cotisations ont le plus « gros problèmes » pour le secrétaire exécutif adjoint de la CEPGL, Joseph Lititiyo : « Les cotisations sont toujours en retard, pour les trois pays membres. Il y a beaucoup d'irrégularité. Pourtant, chaque année, nous soumettons le budget, et il est approuvé par les gouvernements des pays membres. Mais dans la mise en œuvre, il y a un problème. De ce fait, nous manquons de moyens. Nous sommes en juillet 2014, et nous n'avons encore rien reçu. » Ces impayés retardent l'ensemble des projets de la CEPGL. Le cas de la cotisation burundaise pour la CEPGL n'est pas une exception. La cotisation du pays est de 4,5 millions de dollars lors de son adhésion à l'EAC. Or, pour les budgets 2007-2008 et 2008-2009, Bujumbura a fait la demande auprès des autres pays membres de payer seulement un million de dollars.

Source : <https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2015-1-page-11.htm>

Document 2 :

(...) Ainsi la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC), créée le 16 mars 1994, à Ndjamena, sur les oripeaux de l'Union Douanière et Economique de l'Afrique Centrale (UDEAC) a-t-elle pris son envol lors du sommet de Malabo du 23 au 25 juin 1999.

Si les objectifs sont, bien sûr, de renforcer ou plus exactement de construire l'intégration régionale, la CEMAC doit d'abord mettre en place les institutions destinées à favoriser la création d'un marché commun ? Tout est à faire. La libre circulation des biens et des personnes n'est qu'un leurre.

Pourtant, un nouvel esprit semble souffler. Au sommet de Malabo, les chefs d'Etats ont fait montre d'une volonté certaine de construire cette intégration en réactivant la communauté économique des Etats de l'Afrique Centrale (CEEAC), une structure tombée en léthargie depuis 1992. Désormais, celle-ci chapeautera les multiples institutions destinées à favoriser l'intégration régionale.

(...) Un certain nombre d'accords ont été signés lors du sommet de Malabo : la libéralisation du transport aérien, la coopération policière, et le traitement des étudiants de la sous-région. L'accent a été mis aussi sur un renforcement de la concertation au sein de la CEMAC afin d'aborder avec plus de poids les prochaines négociations de l'OMC et de Lomé (...)

Source : Sylvie Rantrua J.A.E.n°296 du 18 octobre 1999

Document 3 : La multiplicité des organisations : complémentarité ou concurrence ?

La multiplication des communautés économiques nous amène à nous interroger sur les relations qu'elles établissent entre elles. Existe-t-il une complémentarité ou une concurrence ? Quels sont les dossiers traités ou non-traités ? À la fin du mois d'octobre de l'année 2014, à Bujumbura, s'est tenue une rencontre entre les représentants de la COMESA, de l'EAC et de la SADC. Cette réunion est la fin d'un processus de cinq années qui aboutit en juin 2015 à la signature d'un accord sur une union douanière entre les trois communautés. Cette grande union douanière rassemblerait 625 millions d'habitants venus de vingt-six pays de l'est africain, pour un PIB correspondant à 58 % du total du continent africain. Pour le secrétaire général de la COMESA, Sindiso Ngwenya, cet accord va en particulier bénéficier à la communauté d'affaires, « en réduisant le coût pour faire des affaires, avec comme résultat l'élimination des régimes commerciaux se chevauchant, dû à des adhésions multiples ». Deux choses sont à retenir de cet accord : tout d'abord, il répond à une demande des milieux d'affaires, eux-mêmes gênés par les adhésions multiples de leurs gouvernements respectifs, adhésion entraînant le chevauchement de règles et de régimes commerciaux multiples. Cette situation est criante depuis plusieurs mois avec une dispute commerciale sur le sucre entre l'Ouganda et le Kenya.

Source : <https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2015-1-page-14.htm>

Document 4 : Les importants intérêts économiques et de développement.

L'accent mis sur les grands travaux et les infrastructures suppose davantage de coopération régionale. Tout d'abord, pour les petits pays enclavés (Rwanda, Burundi, mais aussi Ouganda), cette coopération est une obligation pour accéder à la porte de l'océan. Le Rwanda a développé son réseau routier, mais ce n'est qu'une goutte d'eau pour ses importations ou ses exportations (94 % du transport se fait en territoire étranger pour les importations et exportations en provenance de Mombasa, 89 % pour celles en provenance de Dar es Salaam). Si le Kenya ou la Tanzanie n'en font pas de même, les efforts déployés à l'intérieur du pays n'ont qu'une influence limitée. C'est encore plus évident pour la fibre optique, que le Rwanda souhaite installer rapidement. Pour les autres pays, même plus grands ou plus riches, les grands travaux d'infrastructures nécessitent toujours d'importants financements extérieurs. L'EAC annonce, au mois d'octobre 2014, chercher 43 milliards de dollars pour financer ses projets-clés, ce qui est un chiffre considérable pour n'importe quel pays. Or, les projets régionaux sont mieux financés que les projets nationaux : les soutiens sont plus nombreux, plusieurs pays font du lobby au lieu d'un seul et, surtout, les projets de coopération sont à la mode chez les bailleurs. Le Burundi et le Rwanda souhaitent construire une route jusqu'à la frontière congolaise. Grâce à la CEPGL, les fonds sont trouvés et la route est achevée. Des financements strictement nationaux auraient-ils suffi ? Peut-être, mais avec plus de difficultés. Surtout, cette appartenance à différentes communautés autorise à obtenir des fonds au niveau national et régional. Pourquoi s'en priver ?

Source : <https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2015-1-page-69.htm>

SUJET 2 : SYNTHÈSE

PREMIERE PARTIE : Croissance, Développement et Changement Social

25pts

Travail à faire :

- 1) Définir les termes et expressions : 4pts
 - Economie de marché ;
 - Changement social
 - Climato-septique ;
 - Identité collective
- 2) Distinguer : 6pts
 - a. Récession économique et dépression économique
 - b. Développement et développement durable
- 3) Citer deux (02) causes de la pauvreté et deux (02) moyens de lutte contre ce fléau. 4pts
- 4) Le capitalisme repose sur quatre (04) principes. Enumérer sans commenter les quatre (04) principes. 2pts
- 5) Présenter quatre (04) des huit objectifs du millénaire pour le développement (OMD). 4pts
- 6) A l'aide de deux arguments, montrer que le sous-développement est un état et non un processus. 5pts

DEUXIEME PARTIE : Relations Economiques Internationales

30 pts

TRAVAIL A FAIRE :

- 1) Distinguer les termes suivants : 6pts
 - a) « libre échange » et « Protectionnisme »
 - b) « Système de change fixe » et « système de change flexible »
- 2) Présenter deux (02) avantages et deux (02) inconvénients des relations économiques sur le Cameroun. 4pts
- 3) Expliquer à partir de deux (02) arguments pourquoi certains produits camerounais ne sont pas compétitifs sur le marché international. 4pts
- 4) Déficit de la balance des paiements :
 - a) Donner trois(03) causes de cette situation. 3pts
 - b) Citer quatre mesures nécessaires pour le résorber. 4pts
- 5) On vous fournit les données suivantes relatives à l'économie d'un pays en milliards de FCFA :

Libellés	2018	2019
PIB	375	405
Exportations	66	78
Importations	60	105
Indice des prix à l'exportation	130	125
Indice des prix à l'importation	100	110

475 55

Calculer et interpréter les indicateurs suivants :

(9points)

- Les propensions marginales et moyennes à exporter et à importer ;
- Les élasticités des exportations et des importations ;
- Le degré d'ouverture ;
- Les termes de l'échange

TRAVAIL A FAIRE

- 1) Schématiser à l'aide des rectangles le processus de l'évolution que pourra prendre la zone de libre-échange continentale en création, jusqu'à l'intégration économique totale (Union économique et monétaire) 3pts
- 2) Enumérer deux (02) conséquences de l'immigration et deux (02) moyens de lutte contre ce phénomène. 4pts
- 3) Définir l'OMC et expliquer ses principes. 3pts
- 4) Citer quatre conséquences sociales d'une crise économique. 4pts
- 5) a) - définir ce qu'est la protection de l'environnement ; 1pt
c) - présenter l'une des principales politiques de préservation de l'environnement dans notre pays et deux (02) des effets observés de celle-ci. 4pts
- 6) A partir de trois arguments, expliquer les causes de l'endettement des Pays en développement. 6pts

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	IV
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES	XIII
RÉSUMÉ.....	XIV
ABSTRACT	XV
INTRODUCTION GÉNÉRALE	2
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	9
1.1. ÉTAT DES LIEUX DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE.....	9
1.2. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU CHAMP D'INVESTIGATION.....	18
1.2.1. <i>Contexte sociopolitique et économique de l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais.....</i>	19
1.2.2. <i>Contexte situationnel de l'étude</i>	21
1.2.3. <i>Synthèse des résultats antérieurs et perspectives du champ d'investigation lié au contexte situationnel.....</i>	25
1.2.4. <i>Justification des représentations sociales dans l'étude des pratiques docimologiques</i>	27
1.3. PROBLEME	33
1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	36
1.4.1. <i>Question principale</i>	36
1.4.2. <i>Questions secondaires (QS).....</i>	36
1.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	37
1.5.1. <i>Objectif général.....</i>	37
1.5.2. <i>Objectifs secondaires (OS).....</i>	37
1.6. INTERETS DE L'ÉTUDE	38
1.6.1. <i>Intérêt scientifique</i>	38
1.6.2. <i>Intérêt socioprofessionnel.....</i>	38
1.6.3. <i>Intérêts politique et économique</i>	39
1.7. DELIMITATION DE L'ÉTUDE	39
1.8. CLARIFICATION DES CONCEPTS CLES.....	40
1.8.1. <i>Représentations sociales.....</i>	40
1.8.2. <i>Approche par les compétences (APC).....</i>	42
1.8.3. <i>Pratiques docimologiques.....</i>	44
1.8.4. <i>Sciences économiques et sociales (SES)</i>	46
1.9. OPERATIONNALISATION DES VARIABLES.....	47
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	50
CHAPITRE 2 REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APC	51
2.1. REPRESENTATIONS SOCIALES.....	51
2.1.1. <i>Antériorité et naissance des représentations sociales</i>	52
2.1.1.1. <i>Béhaviorisme.....</i>	52
2.1.1.2. <i>Constructivisme.....</i>	52
2.1.1.3. <i>Cognitivisme.....</i>	53

2.1.1.4. Perception sociale	53
2.1.1.5. Cognition sociale	58
2.1.2. <i>Éléments de définition des représentations sociales</i>	59
2.1.3. <i>Identification d'un objet de représentations sociales et du groupe social</i>	60
2.1.4. <i>Compréhension des représentations sociales</i>	61
2.1.5. <i>Processus d'élaboration des représentations sociales</i>	62
2.1.5.1. Analyse dimensionnelle des représentations sociales : édification de la conduite.....	62
2.1.5.2. Dynamique de l'élaboration des représentations sociales.....	63
2.1.6. <i>Émergence des représentations sociales</i>	68
2.1.7. <i>Représentations sociales et thémata</i>	69
2.1.8. <i>Caractéristiques des représentations sociales</i>	70
2.1.8.1. Représentations sociales comme processus relationnel.....	70
2.1.8.2. Représentations sociales comme système sociocognitif.....	70
2.1.8.3. Représentations sociales comme système contextualisé.....	71
2.1.8.4. Représentations sociales comme contenu.....	72
2.1.8.5. Représentations sociales comme symbole.....	72
2.1.8.6. Représentations sociales autonomes et représentations sociales non autonomes.....	72
2.1.8.7. Canaux de transformation de simples représentations en représentations sociales.....	73
2.1.9. <i>Fonctions des représentations sociales</i>	73
2.1.9.1. Fonctions de savoir.....	73
2.1.9.2. Fonctions identitaires.....	74
2.1.9.3. Fonctions d'orientation des comportements et des pratiques	74
2.1.9.4. Fonctions de justification des conduites	74
2.1.10. <i>Valeur heuristique des représentations sociales</i>	74
2.1.11. <i>Inscription des représentations dans la pensée sociale</i>	75
2.1.12. <i>Orientations dans l'étude des représentations sociales</i>	77
2.1.12.1. Étude des représentations comme champ structuré	77
2.1.12.2. Étude des représentations comme champ structurant.....	77
2.1.12.3. Lieux de détermination des représentations sociales	78
2.1.12.4. Différentes phases des représentations sociales	79
2.1.13. <i>Représentations sociales et influence sociale</i>	80
2.2. PRINCIPALES APPROCHES PEDAGOGIQUES.....	82
2.2.1. <i>Approche par contenus-matières ou approche par transmission</i>	82
2.2.1.1. Définition et historique	82
2.2.1.2. Caractéristiques.....	82
2.2.1.3. Principes d'organisation des apprentissages et des évaluations d'acquis.....	83
2.2.1.4. Limites de l'approche par contenus-matières	83
2.2.2. <i>Approche par objectifs ou pédagogie par objectifs</i>	83
2.2.2.1. Contexte d'émergence	83
2.2.2.2. Historique de la pédagogie par objectifs.....	84
2.2.2.3. Caractéristiques de la pédagogie par objectifs.....	84
2.2.2.4. Principes d'organisation des apprentissages selon la PPO	85
2.2.2.5. Principes d'évaluation des acquis d'apprentissage selon la PPO.....	88
2.2.2.6. Avancées et limites de la pédagogie par objectifs (PPO).....	89
2.2.3. <i>Approche par compétences (APC)</i>	91
2.2.3.1. Brève historique de l'introduction de l'APC au MINESEC.....	91
2.2.3.2. Intérêt de l'APC	91
2.2.3.3. Variantes d'APC.....	92
2.2.3.4. Objectifs de l'approche par les compétences de base	94
2.2.3.5. Principales notions relatives à l'approche par les compétences de base.....	94
2.2.3.6. Principes d'organisation des apprentissages dans l'APC.....	101
2.2.3.7. Principes d'organisation des évaluations selon l'APC.....	106
2.2.3.8. Évaluation certificative dans l'approche par compétences	111
2.2.3.9. Place de l'évaluation formative dans l'approche par compétences.....	113
2.2.3.10. Aspects quantitatifs de l'évaluation en termes de compétences.....	113
2.2.3.11. Implications de l'APC dans l'éducation et dans la formation	116
2.2.3.12. Analyse comparative PPO versus APC	117

CONCLUSION DU CHAPITRE 2	128
CHAPITRE 3 PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE	129
3.1. DOCIMOLOGIE	129
3.1.1. <i>Brève historique de la docimologie</i>	129
3.1.2. <i>Définition de la docimologie</i>	129
3.1.3. <i>Importance de la docimologie</i>	130
3.1.4. <i>Disciplines connexes à la docimologie</i>	130
3.1.4.1. Docimastique.....	130
3.1.4.2. Psychologie de l'évaluation	130
3.1.4.3. Doxologie.....	131
3.1.4.4. Auto-évaluation.....	131
3.1.5. <i>Processus fondamentaux de la docimologie</i>	132
3.1.5.1. Observation	132
3.1.5.2. Mesure	132
3.1.5.3. Notation	134
3.1.5.4. Cotation.....	135
3.1.5.5. Évaluation.....	136
3.1.5.6. Représentations des acteurs concernés par l'évaluation	137
3.2. ÉVALUATION PEDAGOGIQUE	138
3.2.1. <i>Brève historique de l'évaluation</i>	138
3.2.2. <i>Définition de l'évaluation</i>	138
3.2.3. <i>Raison d'être de l'évaluation en éducation</i>	139
3.2.4. <i>Domaines d'application de l'évaluation en éducation</i>	140
3.2.4.1. Évaluation des systèmes d'organisation.....	140
3.2.4.2. Évaluation des systèmes éducatifs	140
3.2.4.3. Évaluation des curricula de formation.....	140
3.2.4.4. Évaluation des manuels scolaires	140
3.2.4.5. Évaluation pédagogique	141
3.3. PARTICULARITES DE L'ÉVALUATION DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE.....	142
3.3.1. <i>Typologie des acquis d'apprentissage</i>	142
3.3.1.1. Savoirs	142
3.3.1.2. Savoir-faire	143
3.3.1.3. Savoir-agir	143
3.3.1.4. Savoir-être	144
3.3.1.5. Compétence	145
3.3.2. <i>Valeurs fondamentales de l'évaluation des acquis d'apprentissage</i>	147
3.3.3. <i>Concepts voisins à l'évaluation des acquis d'apprentissage</i>	147
3.3.4. <i>Formes, principes, types, fonctions et instruments d'évaluation des acquis d'apprentissage</i>	149
3.3.4.1. Formes d'évaluation.....	149
3.3.4.2. Principes généraux de l'évaluation formelle des acquis d'apprentissage	151
3.3.4.3. Types d'évaluation	152
3.3.5. <i>Fonctions d'évaluation des acquis d'apprentissage</i>	156
3.3.5.1. Fonction sociale de l'évaluation des acquis d'apprentissage	156
3.3.5.2. Fonction idéologique de l'évaluation des acquis d'apprentissage	156
3.3.5.3. Fonction pédagogique de l'évaluation des acquis d'apprentissage	157
3.3.6. <i>Efficacité et rôles d'une évaluation des acquis d'apprentissage</i>	158
3.3.6.1. Efficacité d'une évaluation des acquis d'apprentissage	158
3.3.6.2. Rôles de l'évaluation des acquis d'apprentissage	158
3.3.6.3. Notions proches du processus d'évaluation des acquis d'apprentissage	159
3.3.6.4. Échelles d'évaluation des acquis d'apprentissage	160
3.3.6.5. Organisation des évaluations et examens au Cameroun	160
3.4. PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES	161
3.4.1. <i>Principales étapes du processus général d'évaluation</i>	161
3.4.2. <i>Élaboration des outils de recueil des informations</i>	162

3.1.2.1. But, objectif et objets d'apprentissage à évaluer	162
3.1.2.2. Types et outils de recueil d'informations	163
3.1.2.3. Choix de la forme de l'examen	166
3.1.2.4. Préparation d'une table de spécification ou Test Blueprint	166
3.1.2.5. Construction d'une épreuve écrite et normalisée de compétences	168
3.1.2.6. Analyse des tâches d'évaluation	177
3.4.3. Adoption d'une première forme de l'épreuve écrite et normalisée.....	177
3.4.3.1. Définition officielle des épreuves, instrument clé : le cas de l'épreuve de SES	177
3.4.3.2. Check-list comme premier outil de validité de contenu d'une épreuve écrite	178
3.4.3.3. Grille d'évaluation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation	178
3.4.4. Scrutation d'une épreuve écrite et normalisée de connaissances.....	181
3.4.4.1. Autoscrutation d'une épreuve écrite et normalisée de connaissances scolaires	181
3.4.4.2. Scrutation à partir d'indices statistiques	182
3.4.4.3. Éprouver les qualités instrumentales d'une épreuve écrite et normalisée	185
3.4.4.4. Estimation et pronostic d'une épreuve écrite et normalisée par les formateurs	190
3.4.4.5. Modération d'une épreuve écrite entre classes, établissements ou régions	190
3.4.4.6. Analyse du produit final de l'épreuve pour des éventuelles révisions et suivi	191
3.4.5. Élaboration des outils de jugement et d'interprétation	191
3.4.5.1. Notion de jugement dans l'évaluation des acquis d'apprentissage	191
3.4.5.2. Principes de correction des copies	191
3.4.5.3. Élaboration de la grille de correction	193
3.4.6. Utilisation des outils d'évaluation.....	194
3.4.6.1. Procédés d'utilisation des outils d'évaluation	194
3.4.6.2. Rédaction des directives claires	194
3.4.6.3. Administration de l'épreuve écrite et normalisée de connaissances scolaires	194
3.4.6.4. Collecte des productions issues d'une épreuve écrite et normalisée	195
3.4.6.5. Utilisation de la grille de correction ciblée	195
3.4.6.6. Utilisation des outils de correction des productions	195
3.4.6.7. Techniques de correction des copies	197
3.4.6.8. Prise de décision et outils de diagnostic d'erreurs : grille d'exploitation des résultats de l'évaluation	197
3.4.6.9. Effets affaiblissant le comportement des examinateurs et des examinés	198
3.4.6.10. Déterminants externes des pratiques d'évaluation des acquis d'apprentissage	203
3.4.6.11. Outil de communication des résultats d'évaluation : diplôme et / ou bulletin	204
CONCLUSION DU CHAPITRE 3	206
CHAPITRE 4 THÉORIES EXPLICATIVES	207
4.1. CHOIX ET JUSTIFICATION DES THÉORIES EXPLICATIVES	207
4.2. PRESENTATION DES THEORIES EXPLICATIVES	210
4.2.1. <i>Théorie des représentations sociales de Moscovici.....</i>	<i>210</i>
4.2.2. <i>Théorie du noyau central</i>	<i>215</i>
4.2.3. <i>Approche structurale moscovicienne du noyau central (noyau figuratif).....</i>	<i>216</i>
4.2.4. <i>Approche aixoise du noyau central : théorie du noyau central et théorie du noyau matrice</i>	<i>217</i>
4.2.5. <i>Théorie du noyau central selon l'approche aixoise</i>	<i>218</i>
4.2.6. <i>Évolution de la théorie du noyau central : théorie du noyau matrice.....</i>	<i>222</i>
4.3. APPROCHE STRUCTURALE ET TRANSFORMATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	223
4.3.1. <i>Thèse de Guimelli et rôle des pratiques nouvelles</i>	<i>223</i>
4.3.2. <i>Modèle de Flament et différentes voies de transformation.....</i>	<i>224</i>
4.3.2.1. <i>Pratiques nouvelles non contradictoires, situation perçue réversible</i>	<i>224</i>
4.3.2.2. <i>Pratiques nouvelles contradictoires, situation perçue réversible</i>	<i>224</i>
4.3.2.3. <i>Pratiques nouvelles contradictoires, situation perçue irréversible</i>	<i>224</i>
4.3.2.4. <i>Pratiques nouvelles non contradictoires, situation perçue comme irréversible</i>	<i>225</i>
4.3.2.5. <i>Transformation des représentations sociales par l'influence sociale.....</i>	<i>227</i>
4.3.3. <i>Discussion théorique à travers l'intégration de la notion d'attitude : modèle bidimensionnel.....</i>	<i>228</i>
4.3.4. <i>Théorie des représentations sociales et modèle théorique des attitudes</i>	<i>230</i>
4.3.5. <i>Approche ou théorie des principes organisateurs de prise de décision.....</i>	<i>230</i>
4.3.6. <i>« Zones muettes » ou « Zones masquées » des représentations sociales et enjeux sociocognitifs..</i>	<i>231</i>

4.3.7. <i>Théorie du comportement planifié</i>	232
CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....	233
CHAPITRE 5 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	234
5.1. TYPE DE RECHERCHE.....	234
5.2. POPULATION ET ECHANTILLON DE L'ÉTUDE.....	235
5.3. METHODES D'ÉTUDE ET DE RECUEIL DES DONNEES	236
5.3.1. <i>Méthodes d'étude des représentations sociales</i>	236
5.3.2. <i>Méthodes et outils de recueil du contenu des représentations sociales</i>	237
5.3.2.1. Corpus textuels.....	237
5.3.2.2. Entretiens	238
5.3.2.3. Questionnaire.....	239
5.3.3. <i>Techniques de recueil des données</i>	241
5.4. METHODE D'ANALYSE DE CONTENU.....	243
5.4.1. <i>Définitions de l'analyse de contenu</i>	243
5.4.2. <i>Caractéristiques possibles du contenu analysé</i>	244
5.4.3. <i>Phases et étapes de l'analyse de contenu</i>	244
5.4.3.1. Choix du matériel	246
5.4.3.2. Catégorisation ou codage.....	246
5.4.3.3. Validité de l'analyse de contenu.....	249
5.4.3.4. Inférence et interprétation de l'analyse de contenu.....	251
5.4.4. <i>Modèle sociodynamique en trois étapes comme processus d'étude et d'analyse plus vaste</i>	252
5.5. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	253
5.5.1. <i>Techniques statistiques d'analyse de contenu</i>	253
5.5.2. <i>Analyse assistée par logiciel</i>	253
5.5.2.1. Logiciels d'assistance à l'analyse	254
5.5.2.2. Logiciels d'analyse	254
5.5.3. <i>Analyse de similitude</i>	254
5.5.3.1. Étapes de l'analyse de similitude.....	254
5.5.3.2. Limites de l'analyse de similitude.....	255
5.6. APPROCHE THEORIQUE DES ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES.....	255
5.7. LIMITES ET ENJEUX DE L'ANALYSE DE CONTENU	256
5.8. TECHNIQUES DE REPERAGE DE L'ORGANISATION ET DE LA STRUCTURATION D'UNE REPRESENTATION SOCIALE	258
5.8.1. <i>Techniques de repérage des liens entre les éléments d'une représentation</i>	258
5.8.2. <i>Techniques de hiérarchisation des items ou énoncés</i>	259
5.8.3. <i>Techniques de contrôle de centralité ou d'identification du noyau central d'une représentation sociale</i>	259
5.8.3.1. Technique de mise en cause (MEC) du noyau central.....	259
5.8.3.2. Test d'indépendance du contexte (TIC).....	260
5.8.3.3. Méthode d'induction par scénario ambigu (ISA).....	261
5.8.3.4. Traitement et analyse des données collectées à partir de la technique d'évocation libre et hiérarchisée.....	262
5.8.3.5. Recherche des zones muettes d'une représentation sociale	263
5.8.3.6. Relations entre représentations sociales	264
5.9. FORCES ET LIMITES METHODOLOGIQUES.....	265
5.9.1. <i>Limites méthodologiques</i>	265
5.9.2. <i>Forces méthodologiques</i>	267
CONCLUSION DU CHAPITRE 5.....	267
CHAPITRE 6 PRÉSENTATION DES RESULTATS	269
6.1. RESULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	269
6.1.1. <i>Analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC</i>	269
6.1.1.1. Analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC au regard de ses principes pédagogiques fondamentaux déclarés.....	270

6.1.1.2. Analyse du noyau central des représentations sociales de l'APC au regard des pratiques docimologiques déclarées	280
6.1.1.3. Synthèse du contenu du noyau central des représentations sociales de l'APC, des pratiques déclarées du questionnaire	289
6.1.2. Analyse descriptive.....	292
6.1.3. Analyse inférentielle.....	301
6.2. RESULTATS DES ENTRETIENS.....	308
6.2.1. Présentation des résultats bruts	309
6.2.2. Récapitulatif du corpus textuel des mots / expressions des répondants	311
6.2.3. Analyse des résultats obtenus des entretiens	312
6.2.4. Zones muettes des représentations sociales de l'APC.....	313
6.2.5. Synthèse des entretiens et lien avec les résultats de l'APC du noyau central	314
6.3. RESULTATS DES CORPUS TEXTUELS RELATIFS AUX PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES OBSERVEES	314
6.3.1. Scrutation des épreuves physiques	315
6.3.2. Analyse du contenu des situations ou exercices d'évaluation.....	331
6.3.3. Analyse des copies corrigées.....	332
6.3.4. Synthèse des pratiques observées et lien avec les résultats du noyau central.....	332
CONCLUSION DU CHAPITRE 6.....	338
CHAPITRE 7 DISCUSSION ET SUGGESTIONS.....	339
7.1. DISCUSSION.....	340
7.1.1. Discussion des résultats de la première hypothèse	340
7.1.2. Discussion des résultats de la deuxième hypothèse.....	342
7.1.3. Discussion des résultats de la troisième hypothèse	344
7.1.4. Confrontation et spécificités des résultats obtenus à ceux des travaux similaires antérieurs	346
7.2. IMPLICATIONS PRATIQUES DES RESULTATS OBTENUS	351
7.3. LIMITES DE L'ÉTUDE	352
7.4. SUGGESTIONS	353
7.4.1. Système de transformation des représentations sociales de l'APC.....	353
7.4.2. Perspectives du changement des comportements identifiés	355
7.4.3. Systématisation matricielle des gestes professionnels pour l'efficacité et	362
l'efficacité des pratiques docimologiques dans la perspective de l'APC.....	362
7.4.4. Modélisation fonctionnelle des pratiques docimologiques selon l'APC	366
CONCLUSION DU CHAPITRE 7	368
CONCLUSION GÉNÉRALE	369
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	373
ANNEXES	XV
TABLE DES MATIERES.....	CIII