

# REPRESENTATION SOCIALE DE L'APC ET PRATIQUES DOCIMOLOGIQUES EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES : CAS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

**ONANA ONGOLO Gaspard**

*Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives, Matricule 15V3963, Université de Yaoundé I.*

*onanaongolog@gmail.com*

## Résumé

*En vue de répondre à la complexification des formes de travail et aux exigences de nouvelles compétences, l'école n'a jamais cessé de s'ajuster aux nouvelles pratiques et exigences professionnelles. Tournant autour de l'APC, cette réflexion a pour principal objectif d'analyser théoriquement le lien entre les pratiques docimologiques et la représentation sociale dont les acteurs impliqués en sciences économiques et sociales se font d'elle. Cette construction psychologique et sociale de l'APC à travers leurs pratiques ne pourrait être ex-nihilo car, s'inscrit toujours dans des « cadres de pensée préexistants » (Y. Yapo, 2016, p.19), d'autant plus que les interprétations de la réalité sont étroitement dépendantes des situations dans lesquelles ils se trouvent plongés, en interaction avec d'autres (Ph. Riutort, 2019, p.293). Malgré le fait que représentations et pratiques s'influencent mutuellement (M. Autes, 1985 ; J. C. Abric, 1994b, p.230 ; G. Ferréol, 2004, p.195), cependant cette influence n'est pas équilibrée (M. L. Rouquette, 2000), et si les représentations sont causales, toutefois ce lien est causal et subtil (S. Moscovici, 2001b, p.9).*

**Mots clés :** *Représentation sociale – approche par compétences (APC) – Pratiques docimologiques – Sciences économiques et sociales (SES).*

## Astract

*With the aim of responding to the complexification of working forms and the requirement of new competences, the school has never stopped reajusting to*

*new practices and professional demands. Revolving around the CBA , the main objective of this reflection is to theoretically analyse the link between docimological practices and the social representation in which the actors of Social and Economic Sciences (SES) involved in the evaluation and examination practices deal with. This psychological and Social construction of the CBA through the actors practices cannot be ex-nihilo because, they are always registered in a « framework of pre-existing thoughts » (Y. Yapo, 2016, p.19), in as much as the interpretations of the reality closely depends on the situation in which the actors find themselves, in interaction with others (Ph. Riutort, 2019, p.293). In as much as the representations and the practices influence each other (M. Autes, 1985 ; J. C. Abric, 1994b, p.230 ; G. Ferréol, 2004, p.195), this influence is not balanced (M. L. Rouquette, 2000), and if the representations are causative, this link is causative and subtil as well (S. Moscovici, 2001b, p.9).*

**Keywords :** *Social Representation – Competences Based Approach (CBA) – Docimological Practices – Social and economic sciences (SES).*

## **Introduction**

La manière dont les humains perçoivent la réalité du monde et des objets sociaux, entretiennent des relations intra et intergroupes ainsi qu’avec leur environnement social, passe par un processus de reconstruction de la réalité sociale (C. Herzlich, 1969 ; P. Moliner, 1996) que S. Moscovici (1961) baptise par « représentation sociale ». Un outil qui devient de plus en plus central en sciences humaines et sociales (B. Orfali, 2000) et déterminant pour la compréhension et l’explication des pratiques sociales (Y. Yapo, 2016, p.38) observées dans plusieurs domaines y compris celui de l’éducation et de la formation. Sans remettre en question l’existence d’un quelconque lien entre pratiques et représentations, celui-ci pose « un problème dont la situation est loin d’être mécanique » (G. Ferréol, 2004, p.195). Dans l’optique d’analyser la nature de ce lien, nous nous interrogeons particulièrement sur la manière dont la représentation socialement construite de l’APC par les enseignants du secondaire en SES et leurs pratiques

docimologiques s'engendrent mutuellement, ou alors, entretiennent une relation particulière de cause à effet ou plutôt de cause par imputation (S. Moscovici, 1988, p.378). Autrement dit, quel type de lien existe-t-il entre les deux ? Après clarification des concepts clés à notre réflexion, nous nous appuyerons tout simplement sur la littérature scientifique afin d'explicitier la nature ou les caractéristiques d'un quelconque lien.

## 1. Représentation sociale de l'APC

### *1.1. Représentation sociale*

Plusieurs théories antérieures ont vu le jour en psychologie sociale mais présentant les limites qui sont à l'origine de la naissance et de l'émergence des représentations sociales, entre autres le béhaviorisme, le constructivisme, le cognitivisme, la perception et la cognition sociale (Y. Yapo, 2016 ; V. Yzerbyt et O. Klein, 2019).

D'origine latine « repræsentario », le terme « représentation » traduit l'action de mettre sous les yeux. Le préfixe « re » traduit l'idée de l'absence, de la reprise et le radical « présent », l'idée d'une image. Littéralement donc, une représentation est une image que nous nous faisons, par la pensée, d'un concept ou d'une chose que nous ne voyons pas. C. B. La Grenade (2017) spécifie que le concept de représentation est de prime à bord utilisé dans le sens « de porter un document à la connaissance de quelqu'un » (p.59). Ensuite, il converge vers un sens plus figuratif dès le 15<sup>e</sup> siècle traduisant l'action de rendre présent à l'esprit au biais d'une image, un objet absent. Le qualificatif social traduit l'idée d'une interaction psychosociale des acteurs et objets impliqués dans sa construction par le processus de la pensée sociale.

Ainsi, le concept de représentation a été l'objet d'une multitude de définitions dont les plus pertinentes sont les suivantes :

La représentation sociale est 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 (S. Moscovici, 1961 cité par G. N. Fisher, 1996, p.125).

La représentation est soit d'une évocation des objets en leur absence, soit lorsqu'elle double la perception en leur présence, de compléter les connaissances perceptives en se référant à d'autres objets, non actuellement perçus. Si la représentation prolonge en un sens la perception, elle introduit un élément nouveau qui lui est réductible : un système de significations comprenant une différenciation entre signifiant et signifié (J. Piaget, 1926 cité par G. N. Fisher, 1996, p.125).

La représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde (J. C. Abric, 2005, p.59).

En termes plus simples, les représentations sont :

Les interprétations et les significations personnelles qu'ils se donnent aux éléments matériels et symboliques de la situation et par les inférences qu'ils produisent, c'est-à-dire les définitions personnelles des causes des sources ou des données cachées en fonction de données observées et reconnues comme vraies (Valzan, 2003).

Cependant, « s'il n'y a pas de représentation sans objet » (D. Jodelet, 2003a, p.37), Y. Yapo (2016, p.61) s'en interroge : « qu'est-ce qu'un objet de représentation sociale ? » D'après Moliner (1993a), cinq principaux critères permettent d'identifier un objet de représentation sociale, entre autres : les spécificités de l'objet qui peuvent porter sur son statut social (J. P. Valette, 2020, p.5) ; les caractéristiques du groupe ; les enjeux ; la dynamique sociale ; et l'absence d'orthodoxie (Y. Yapo, 2016, pp.61-62).

Le processus d'élaboration des représentations sociales s'appréhende à trois échelles : l'échelle des dimensions des représentations relatives à la définition des conduites ; l'échelle des processus de formation des représentations ; et l'échelle de l'émergence des représentations sociales. Cette dernière échelle fait référence l'analyse des aspects cognitifs et affectifs des représentations sociales (Y. Yapo, 2016, p.23).

Quelques caractéristiques sont retenues des éléments de définitions susmentionnés et concernent à la fois sa structuration et son contenu. Les représentations sont considérées à la fois comme un processus relationnel, un système sociocognitif, un système contextualisé, elles ont un contenu symbolique, elles sont autonomes et non-autonomes, hégémoniques, émancipées et polémiques (G. N. Fisher, 1996, p.126 ; Lo Monaco, Delouée et Rateau, 2016, p.492 ; Y. Yapo, 2016, pp.47-48). Les représentations sociales remplissent principalement quatre catégories de fonctions : les fonctions de savoir, les fonctions identitaires, les fonctions d'orientation et les fonctions de justification des conduites (Y. Yapo, 2016, p.35). Par ailleurs, le dynamisme et le développement des représentations sociales provient de deux orientations actives et complémentaires que sont la représentation comme champ structuré et la représentation comme champ structurant (Y. Yapo, 2016, p.29).

Une fois l'identification de l'objet social susceptible d'être objet de représentation réalisée, il est question d'identifier

la phase de la représentation. Y. Yapo (2016, p.62), en distingue trois : la phase d'émergence précédant l'apparition d'un savoir stable et consensuel directement rattaché à l'objet ; la phase de stabilité se caractérisant 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. Trois catégories d'indicateurs sont également identifiées pour déterminer la période et la phase d'une représentation : les indicateurs contextuels, les indicateurs quantitatifs et les indicateurs qualitatifs (Y. Yapo, 2016, pp.63-64).

### ***1.2. Approche par compétences (APC)***

Des généralités sur les différentes approches pédagogiques, sans toutefois écarté leurs points de vue sur les strates de tradition et de fondements, plusieurs spécialistes s'intéressent particulièrement sur la strate du modernisme classique se référant à l'approche par transmission, puis au modernisme scientifique expérimental, se référant à son tour à l'approche par application aussi appelée approche par objectifs ou pédagogie par objectif, et enfin au poste modernisme professionnalisant se référant à l'approche par compétences incluant trois catégories : les approches par situations didactiques, les approches par problèmes et les approches par projets (H. M. Bikitik, 2017, p.59).

L'élément principal incitant les réformes éducatives est l'échec scolaire et comme toute réforme pédagogique, l'APC souhaite palier aux problèmes d'échecs scolaires chez les apprenants dont les causes ne proviennent pas toujours d'eux-mêmes, mais parfois des difficultés réelles d'apprentissage (F. Fotso, 2011, p.63). En introduisant l'APC au secondaire du système éducatif camerounais, le ministère des enseignements secondaires du Cameroun entend résoudre le problème de

mobilisation et de transfert des connaissances (H. M. Bikitik, 2017, p.107).

L'APC sous-entend trois grands courants pédagogiques et didactiques d'inspiration belge, canadienne et française, respectivement appréhendées sous les vocables de : pédagogie de l'intégration, initié par J. M. De Ketele, aujourd'hui, animé par le Bureau international de l'éducation et de la formation dirigé Roegiers ; l'approche actionnelle animé par Christian Puren ; et l'approche par les situations rassemblant les travaux d'enseignants-chercheurs de renom de l'Université du Québec A Montréal, à l'instar de D. Masciotra et Ph. Jonnaert (2010). Cependant, trois éléments sont considérés comme dénominateur commun à toutes ces variantes : d'abord les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire ; ensuite c'est l'apprenant qui est l'acteur principal de ses apprentissages ; et enfin le savoir-agir en situation est valorisé (X. Roegiers, 2008).

Tout compte fait, la version en vigueur de l'APC dans le système éducatif camerounais au secondaire, est l'approche par les compétences de base dont X. Roegiers (2004) pense qu'elle poursuit essentiellement trois principaux objectifs : « mettre l'accent sur les compétences que l'élève doit maîtriser ; donner du sens aux apprentissages ; certifier les acquis des élèves en termes de résolution des situations concrètes » (p.107).

Le concept clé de l'« approche par compétences » reste celui de « compétence » et plusieurs auteurs ont épilogué dessus sous plusieurs perspectives (J. M. De Ketele, 1996 ; Ph. Jonnaert, 2004, 2006 ; G. Le Boterf, 2008 ; Ph. Perrenoud, 2011 ; X. Roegiers, 2000, 2006, 2008, H. M. Bikitik, 2017) ; etc.). Quelques-unes de leurs définitions du concept retiennent notre attention :

Selon J. M. De Ketele (1996), la compétence est un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des

contenus dans une catégorie donnée de situation pour résoudre des problèmes posés par celles-ci ;

La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes (X. Roegiers, 2000) ;

Pour Bernaert et Romainville (1997), une compétence 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 par H. M. Bikitik, 2017, p.43).

De ces définitions, trois éléments structuraux convergent vers un même but : les ressources à mobiliser, la situation-problème à résoudre et la capacité à mobiliser des ressources pertinentes dans un processus de résolution de problèmes contextualisés (H. M. Bikitik, 2017, p.43).

Terme polysémique, l'APC nécessite une précision préalable pour ce qui est de notre contexte. Un caractère qui l'a conduit à des orientations sensiblement différentes dont les trois principales sont les suivantes :

certaines parlent d'approches par compétences pour désigner une approche basée sur le développement de savoir-faire, d'habiletés, ou encore ce que les Anglo-Saxons appellent « skills ». Il s'agit d'une approche très pragmatique, proche de la pédagogie par objectifs (PPO), qui vise à rendre l'élève capable d'effectuer un certain nombre de gestes ou de tâches précises ;

certaines systèmes éducatifs ont également construit leurs curricula sur ce que l'on appelle « compétences transversales », qui représentent des capacités très générales que l'élève 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 de pays francophones a adopté plutôt une approche que l'on appelle « approche par les compétences », encore connue sous le nom de « pédagogie de l'intégration » (J. C. Bipoupout et al., 2008, p.55).

Développée par X. Roegiers (2000) sous le terme de pédagogie de l'intégration, l'approche par les compétences (APC) « repose essentiellement sur les travaux de De Ketele des années 1980, basés sur la notion d'objectif terminal d'intégration » (Roegiers, 2006, p.3). L'APC est un modèle pédagogique qui se donne pour objectif de fournir à l'apprenant les moyens de résoudre des situations concrètes, de lui apprendre à « situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations » (X. Roegiers, 2006). Pour J. C. Bipoupout et al. (2008), la pédagogie de l'intégration est basée principalement sur le développement de compétences, l'intégration des acquis scolaires et leur réinvestissement dans des situations complexes.

Cependant, c'est l'approche par les compétences de base entendue comme pédagogie de l'intégration qui fait office de notre objet. Et sa représentation sociale traduit 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.

## **2. Pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales**

### ***2.1. Pratiques docimologiques***

Le terme « docimologie » dérive de deux termes latins *Dokimé* qui signifie épreuve, examen et *logos* signifiant science,

discours. Couplés en un seul, la docimologie traduit « l'étude scientifique, systématique des examens, en particulier de système de cotation ou notation et du comportement des examinateurs et des examinés » (G. De Landsheere, 1980, p.13). D'une manière générale, « la docimologie revêt une importance de premier rang dans la mesure où toute activité d'enseignement-apprentissage ne peut être évalué ou appréciée qu'en fonction des normes docimologiques » (P. B. L. Kikwike, 2017, p.97). D'autres disciplines s'associent à elle à l'instar de la docimastique, de la doxologie, de la psychologie de l'évaluation et de l'auto-estimation (G. De Landsheere, 1980, pp.13-14 ; P. B. L. Kikwike, 2017, pp.21-22). Par ailleurs, six processus fondamentaux se distinguent de la docimologie : l'observation, la mesure, la notation, la cotation, l'évaluation pédagogique et la représentation. Cependant, en docimologie, « le processus fondamental demeure l'évaluation » (G. De Landsheere, 1980, pp.15-17 ; P. B. L. Kikwike, 2017, pp.13-24).

Pour X. Roegiers (2004), de l'ensemble des définitions qui sont attribuées à l'évaluation, celle de De Ketele reste encore aujourd'hui parmi les plus opérationnelles et les plus exhaustives :

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 (J. M. De Ketele, 1989 cité par Roegiers, 2004, p.44).

Au regard du rôle de lampe éclairante de toute activité humaine (P. B. L. Kikwike, 2017, p.35), l'évaluation s'applique dans toutes activités et pratiques quotidiennes (J. Morissette, 2009) et ainsi dans plusieurs domaines : domaine des systèmes d'organisation, domaine des curricula (L. Tambo, 2012, p.153), domaine des manuels de formation, des activités

d'enseignement/apprentissage (X. Roegiers, 2003, p.260), etc. Toute activité évaluative vise à contrôler les objectifs fixés d'avance par l'évaluateur, assumant par conséquent des fonctions diversifiées à savoir : la fonction sociale, la fonction idéologique et la fonction pédagogique (A. B. Belibi et J. D. Banga, 2013, p.5 ; Kikwike, 2017, p.47).

Les différentes fonctions de l'évaluation telles que susmentionnées, traduisent un certain nombre de rôles s'appréciant à travers certains critères traduisant à leur tour son efficacité. Il s'agit d'une part des critères pédagogiques entendus comme une triple cohérence vis-à-vis de la décision à prendre, des objectifs et des méthodes d'apprentissage, et d'autre part des critères psychologiques associant des qualités telles qu'une évaluation compréhensive, conscientisante, formative, objective et fidèle. Ainsi, l'évaluation joue principalement trois rôles, à savoir : un rôle pronostic/diagnostic, un rôle de jaugeage et un rôle de certification. (P. B. L. Kikwike, 2017, pp.49-52)

De la définition de D. Jodelet et S. Moscovici (1990, p.287) spécifiant que les pratiques sont des « systèmes d'action socialement structurés et institués en relation avec des rôles », le terme « rôles » retient l'attention de M. Coulibaly (2009, p.63), lorsqu'il reprend ces propos de N. Lautier (2001) : « les rôles (prescriptifs) sont traduits, recodés, en fonction de théories socialement forgées sur le Soi au travail, sur la situation d'enseignement, sur la nature de la tâche à accomplir ». Une position qui reste valide dans notre contexte de situation d'évaluation, car au regard de l'APC, celle-ci reste associée à la situation d'apprentissage. Dans la littérature, on y parle plus de situation d'apprentissage et d'évaluation (A. C. Sékou, 2017, p.39), le processus d'évaluation s'intégrant dans celui d'apprentissage. Du contexte d'étude entre représentations et pratiques, M. L. Rouquette (2000) précise qu'en psychologie sociale,

la notion de pratiques est un fourre-tout (...) qui recouvre au moins deux aspects parfois confondus : la réalisation d'une action (conduite effective) et la fréquence de cette réalisation (...); le passage à l'acte et la récurrence de cet acte (cité par M. Coulibaly, 2009, p.64).

Parler donc des pratiques docimologiques revient à évoquer tout ce qui a trait aux techniques, procédés et processus mis en scène dans les situations d'évaluation en contexte de classe et d'examens. Quel que soit la situation d'évaluation, celle-ci apparaît très complexe, d'autant plus que cette complexité est aussi cruciale qu'elle s'applique non pas seulement à des relations de type sujets-objet, mais aussi à des relations humaines sujets-sujets (M. Coulibaly, 2009, p.62).

L'examen et le concours sont difficilement dissociables de l'idée de l'épreuve, devenue d'ailleurs leur synonyme après avoir désigné plus généralement la souffrance, le malheur, le danger révélant du courage et de la résistance (G. De Landsheere, 1980, p.14). Concrètement, nous partons des procédés d'évaluation de classe à celles des examens standards des principaux intervenants de premier ordre que les sont les enseignants. De façon simple, nous nous intéressons à la conception, la validation et l'utilisation de l'outil traditionnel des pratiques d'examen qu'est l'épreuve des enseignants du secondaire en sciences économiques et sociales.

## ***2.2. Sciences économiques et sociales***

Encore connue aujourd'hui sous l'appellation « section B » dans certains pays comme la République Centrafricaine, le Bénin, etc., la série économie sociale « ES », existe depuis la fin des années 1960. Elle commence en classe de seconde et se fonde particulièrement dans l'enseignement d'une discipline dominante dénommée « Sciences économiques et sociales », en termes de quota horaire hebdomadaire et de coefficient, respectivement quatre en seconde, et six en première et

terminale (cf. arrêté n°176/15/MINESEC/IGE/IP-STT du 30 juillet 2015). Le changement de cette dénomination « série B » par « spécialité SES » au Cameroun (cf. décret n° 2012/267 du 11 juin 2012, portant réorganisation des spécialités de l'enseignement technique et commercial) vise à y apporter plus de clairvoyance en l'accordant une dénomination reflétant son contenu de base socioéconomique. Son caractère pluriel comme discipline se traduit par une pluralité de sous-disciplines dont trois restent clés : l'économie, la sociologie et la science politique (J. Bails et al. 2008).

Dans notre contexte, les pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales se réfèrent tout simplement aux différentes activités des principaux acteurs, liées à l'évaluation des acquis dans la discipline « sciences économiques et sociales » à partir de l'outil traditionnel d'évaluation qu'est « l'épreuve ».

### **3. Lien entre représentation sociale de l'APC et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales**

L'analyse globale du lien entre représentations et pratiques révèle qu'elles s'engendrent mutuellement (J. C. Abric, 1994b, p.230 ; G. Ferréol et al., 2004, p.195). Un point de vue que Jodelet et S. Moscovici (1990) soutiennent en déclarant que : « les pratiques sont des systèmes d'actions socialement structurés et institués en relations avec des rôles » (p.287). M. Coulibaly (2009) revient sur le débat en s'interrogeant de la manière suivante : « peut-on affirmer que les représentations induisent les pratiques ou l'inverse ? » (p.65). Reprenant les propos de M. Autes (1985) qui soutenait qu'il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse, G. Ferréol (2004, p.195) qualifie cette orientation de recherche de fausse piste. Ainsi, M. Coulibaly (2009) adhère au même point de vue de J. C. Abric (1994b) et bien d'autres

encore lorsqu'il déclare que, « c'est plutôt un système. La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe, elle la met en forme : tantôt elle la justifie et la rationalise et la rend légitime ». Cependant, une « non-équivalence de ces deux influences » demeure (M. L. Rouquette, 2000). Une relation qui est d'autant plus complexe que : « s'il n'est guère de règle ou de pratique qui ne soit suscitée ou accompagnée d'un ensemble de représentations, si les représentations sont causales, le lien est causal et subtil » (S. Moscovici, 2001b, p.9).

Par rapport à la nature de notre objet, tout concept qui subit le passage d'un usage « savant à des usages sociaux » (M. F. Legendre, 2007), provoque « des compréhensions multiples et complémentaires » à l'instar de l'APC (Roegiers, 2008, p.28). Pour N. Hirtt (2009), il faut admettre que « les programmes, issus de la réforme par compétences, sont d'une légèreté extrême pour ce qui est de la précision des contenus cognitifs. Ceci ouvre la porte à des interprétations extrêmement divergentes » (p.29). Les pratiques d'évaluation des acquis dépendent, non seulement de ce que Ph. Perrenoud (1998) appelle une « transposition pragmatique » suscitant une remise en forme des orientations ministérielles en fonction des difficultés et des ressources de la pratique, mais aussi, elles sont le résultat de nombreuses négociations auxquelles se soumettent les enseignants. Ces négociations chutent aux accords pragmatiques soulignant la façon dont l'évaluation est entreprise concrètement. Un Curriculum même bien développé ne peut garantir à lui seul de faire avancer les pratiques, parce qu'il n'a d'effets qu'à travers les représentations que s'en construisent les intervenants et leur traduction pragmatique (J. Morissette et M. F. Legendre, 2014). Un référentiel de pratiques n'est pas une description du travail réel car ne décrit pas des références mais sont plutôt des points de repère, des balises, des orientations.

Plus une tâche est complexe, plus il devient difficile de la traduire en une procédure précise. A la limite, la tâche deviendra discrétionnaire, autrement dit laissé pour une large part à la discrétion de l'acteur qui aura à la réaliser » (G. Le Boterf, 2008, p.28).

Les procédures peuvent réduire des incertitudes, mais elles ne sauraient inventorier avec une certaine précision et complétude toutes les précautions à prendre en compte et toutes les éventualités d'évènements pouvant survenir. Le prescrit possède toujours des lacunes et ne peut être qu'incomplet. G. Le Boterf (2008) rappelle que lors d'une action, « nous sommes toujours face à des circonstances particulières. Il en résulte que chaque professionnel construit et met en œuvre ses propres pratiques » (p.29).

La première activité du processus d'évaluation est selon J. M. De Ketele (1989), « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinente, valides et fiable », et deux principales catégories d'informations sont à recueillir : les faits représentant toutes les informations objectivables d'une manière ou d'une autre auxquelles on peut se fier, principes prescrits de l'APC pour ce qui est de notre contexte ; et les représentations entendues comme informations cruciales, entre autres, les avis, les perceptions, les images... des acteurs impliqués par l'évaluation et qu'il convient d'analyser avec prudence (X. Roegiers, 2006, p.17). La perception cognitive est une activité mentale d'évaluation quantitative et qualitative (G. Le Boterf, 2008) et l'évaluation des compétences est multidimensionnelle car la compétence l'est par définition. Cette dernière dispose à la fois pour assises les savoirs et les perceptions car, se fonde sur le jugement socioprofessionnel de l'évaluateur (Mels, 2011), renvoyant à la dimension subjective de n'importe quelle pratique sociale (M. L. Rouquette, 1997), dépendant elle-même de la perception ou plus généralement de la représentation sociale de la tâche à accomplir. Ph. Riutort

(2019, p.294) s'intéresse plutôt à la dimension cognitive de l'action et aux significations que les individus accordent à l'individualisme théorique. Blumer cité par Ph. Riutort (2019, p.293), insiste sur le fait que les interprétations de la réalité sont étroitement dépendantes des situations dans lesquelles les acteurs se trouvent plongés, en interaction avec d'autres.

Les représentations sociales impliquent une activité de reproduction d'un objet, autrement dit une véritable construction mentale de l'objet, se réalisant à un niveau concret et rotant autour d'une signification sociale centrale. Grâce à un système cohérent et stable de catégorisation, elles agissent comme filtres interprétatifs et traduisent une grille de lecture de la réalité facilitant la communication et les échanges sociaux. Elles traduisent aussi une source d'anticipations des comportements d'autrui (J. C. Abric, 1991) et suscitent attributions, stéréotypes, etc. Elles contribuent à la justification des conduites vis-à-vis des normes d'un groupe particulier et à leur intégration, participant en cela à maintenir les positions sociales, spécifiquement à travers la socialisation et des comparaisons sociales, une propriété dite d'altérité.

Les représentations auxquelles les individus font référence dépendent, pour ce qui des enseignants, de la formation pédagogique initiale et continue, la maîtrise du sujet, l'âge et le nombre d'année 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 (C. B. La Grenade, 2017). Au-delà de cela, la construction des représentations sociales est influencée par d'autres facteurs engendrant des divergences de position face à un objet socialement significatif (J. C. Abric, 2001, pp.89-90). C'est ce que M. L. Rouquette et P. Rateau (1998) traduisent par



« historicité ou propriété d'héritage des représentations sociales ». Selon Jodelet *in* J. C. Abric et al. (1984) :

Toute représentation sociale est représentation de quelque chose et de quelqu'un. Elle n'est donc ni le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation.

Les représentations sociales fixent un cadre de référence et évoluent selon les variations dans les rapports entre les intérêts des groupes dont elles entraînent la différenciation. Elles sont des interprétations et des symbolisations qui sous-entendent l'appartenance et la participation sociale des individus produisant un savoir beaucoup plus « pratique », car permettent d'agir sur l'environnement social et physique. Sous une autre perspective, la « familiarisation de l'étrange va avec l'ancrage, faire prévaloir les cadres de pensée anciens, ranger dans le déjà connu » (S. Moscovici, 1981). Ce mode de classement vis à vis d'un prototype n'est jamais neutre. La recherche de causalité est un aspect logique essentiel de la pensée sociale. En face d'un objet nouveau à propos duquel nous ne disposons pas de savoir, expliquer en trouvant une causalité est une façon de se le représenter. Raison suffisante pour S. Moscovici (1982, 1983, 1988) de faire coexister dans la façon de penser la réalité quotidienne, deux types de causalité, entre autres, la causalité par attribution d'une cause à un effet comme dans la démarche scientifique et la causalité par imputation. Dans la plus part des cas, c'est cette dernière qui est mobilisé lorsqu'un acte n'est pas en concordance avec les représentations de celui qui observe (D. Jodelet *in* J. C. Abric et al., 1984).

Se questionnant sur la place qu'occupe la formation dans le changement en éducation, J. C. Bipoupout et al. (2008) ont dit que toute innovation ou réforme en éducation entraîne un changement, quel que soit sa nature. Et que ce dernier est systématisé à quatre niveaux hiérarchisés : la sensibilisation des

acteurs ; le changement de représentations ; le changement de pratiques professionnelles ; et la progression des indicateurs de qualité du système éducatif. Ainsi, les auteurs concluent qu'une adhésion de principe ne suffirait pas et faire évoluer les représentations des enseignants est l'un des rôles primordiaux de la formation en vue de susciter une adhésion de fait. Il est également facile d'obtenir un changement formel n'infiltrant pas les pratiques professionnelles (J. C. Bipoupout et al., 2008, pp.17-21).

Les psychologues et les partisans de l'APC sont tous d'accord que les représentations sociales servent toujours d'intermédiaire entre ce qui est prescrit, entre autres principes pédagogiques selon l'APC et l'action de ce qui est prescrit, pratiques docimologiques. Ph. Perrenoud évoque, par exemple, des savoirs en acte (J. M. Barbier, 1996) ou des connaissances en acte (G. Vergnaud, 1990, 1994, 1996). De tels savoirs « se passent de discours et même de représentations » (Ph. Perrenoud, 2011, p.48). A travers ses diverses expressions, « la représentation sociale manifeste son caractère relationnel et reflète ainsi le fonctionnement des règles et des valeurs dans une culture donnée » (G. N. Fisher, 1996, p.132).

## Conclusion

Au regard du lien entre « représentation sociale de l'APC et pratiques docimologiques en sciences économiques et sociales », nous pensons d'un côté que les pratiques docimologiques, entendue comme pratiques sociales mises en scène par les enseignants de terrain en SES, ne sont explicables qu'à partir de la représentation sociale qu'ils construisent de l'APC. Tout en supposant dans leur fonctionnement, l'existence de processus d'ordre interindividuel ou intergroupe permettant de faire d'elles un tout dépassant la somme des parties (S. Moscovici *in* G. Lo Monaco et al., 2016, p.500), les

représentations sociales ne semblent pas se récapituler à une somme de processus intra-individuels (J. C. Abric, 1987). En revenant, sur ce qui semble être une relation dialectique, J. C. Abric (*in* G. Ferréol, 2004, p.195) pense que la nature des liens entre pratiques et représentations est directement liée par la « nature de la situation » fondée sur deux principales caractéristiques : « les contraintes de la situation fixant la part d'autonomie de l'acteur et la présence dans la situation d'éléments fortement reliés à des affects ou à la mémoire collective », et tel est le cas des pratiques docimologiques en SES. Cependant, Goffman (*in* G. Ferréol, *op. cit.*) propose l'idée d'un rapport de « couplage flou » pour évoquer le lien entre l'ordre structural et l'ordre de l'interaction. Reprenant très peu ce terme indicateur de notre problème social qu'est l'échec scolaire, ce dernier n'est pas en soi un objet pour beaucoup ; les travaux mettent plutôt en lumière les phénomènes que son usage masque en les problématisant non seulement comme effets des pratiques enseignantes mais aussi en tant qu'inégalités sociales de réussite scolaire (A.-V. Zanten, 2008, p.173). Toutefois, il est possible de considérer que les processus intra-individuels forment un point de départ aux phénomènes représentationnels étudiés tout en apportant une part d'explication complémentaire (W. Doise, 1982). Ce qui suscite par ailleurs, un intérêt particulier de la notion d'auto-efficacité nous renvoyant à une variable intra-individuelle qu'est « l'implication personnelle » (G. Lo Monaco et al., 2016, pp.557-561) des enseignants de sciences économiques et sociales du secondaire.

## Références bibliographiques

Abric, J.-C. (1994b). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Presses Universitaire de France.

Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développement récents. *Psychologie et société*, 4, 81-104.

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

Belibi A.-B. (2013). *Evaluer 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°2 : session du 28 au 30 janvier 2013.

Bikitik, H.-M (2017). *L'approche pédagogique par compétence 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 Kizabi, T.-M., Roegiers, X. et 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. Organisation internationale de la francophonie. EDICEF.

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.

De Ketele, J.-M. (1996). « L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? », *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, pp.17 - 36.

De Landsheere, G. (1980). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Ed. Labor, et F. Nathan, 5<sup>e</sup> Edition, revue et augmentée, coll. « Education 2000 ».

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Presses Universitaire de France.

Ferréol, G., Cauche, J.-M., Duprez, N.-G et Simon, M. (2004) dictionnaire de sociologie. 3<sup>e</sup> édition. Armand Colin.

Fisher, G.-N (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. 2<sup>e</sup> édition. Dunod.

Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*. L'Harmattan Cameroun.

Hirtt, N. (2009). « Approche par compétences : une mystification pédagogique ». *L'école démocratique*, n°39.

Kikwike, P. B.-L. (2017). *Cours de docimologie*. L'Harmattan

La Grenade, C.-B. (mai 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.

Le Boterf, G. (2008). « Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions ». Groupes Eyrolles. Editions d'Organisation.

Legendre M.-F. (2007). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement ». In François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon

Lo Monaco G. (dir.), Delouée S. et Rateau P. (2016). *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*. Ouvertures Psychologiques : De Boeck Supérieur.

Masciotra, D., Medzo, F., et Jonnaert Ph (dir.) 2010. Vers une approche située en éducation : réflexions, pratiques, recherches et standards. *Cahiers scientifiques*, n°111.

Mels (2011). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de sanctions*. Québec.

Moliner, P. (1994a). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue Internationale de psychologie Sociale*, 6(2), 7-21.

Moscovici, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales ». In Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (2001b). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ? Réflexions sur les Représentations sociales. *Psychologie et société*, 4, 8-24.

Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF.

Riutort, Ph. (2019). *Précis de sociologie*. Presses Universitaire de France. 5<sup>e</sup> édition.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck Université.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. De Boeck Université.

Roegiers, X. (2006). Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants. EDICEF.

Roegiers, X. (2008). « Approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances ». *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n°7, 1-28.

Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.

Sékou A.-C. (mars, 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*. Université de Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, département d'administration et fondements de l'éducation.

Tambo, L. (2012). *Principles and methods of teaching. Applications in Cameroon Schools*. 2<sup>nd</sup> éd. ANUCAM publishers.

Valette J.-P. (2020). *Problèmes sociaux contemporains*. Ellipses 4<sup>e</sup> Edition.

Yapo, Y. (2016). *Etudier les représentations sociales*. L'Harmattan.

Yzerbyt, V. et Klein O. (2019). *Psychologie sociale*. De Boeck Supérieur.

Zanten, A.-V. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaire de France.