

Une redécouverte majeure : l'évaluation dynamique en psychologie.

1. Un peu d'histoire...

L'idée de dynamiser la passation des tests apparaît dès les années trente chez deux auteurs, l'un russe, Lev Vygotsky, et l'autre suisse, André Rey.

Vygotsky développe le concept de zone de proche développement dans son ouvrage *Pensée et langage* paru en 1934 et Rey, la même année, publiait un article intitulé *D'un procédé pour évaluer l'éducabilité*.

Depuis ces précurseurs, les travaux relatifs à la dynamisation des passations de tests ont connu un développement épisodique. Toutefois, on constate actuellement un net regain d'intérêt pour ce type d'évaluation (Lautrey...).

2. Les principes généraux de l'évaluation dynamique....

Dans le cadre de l'évaluation classique, le psychologue se fixe pour objectif de positionner socialement la performance d'un sujet sur un étalonnage à un instant donné, toutes choses égales par ailleurs.

Afin de se rapprocher au plus près de la valeur vraie des capacités du sujet, il se cantonne dans une attitude de neutralité bienveillante et, cherchant à isoler l'invariant de ces capacités, il ignore le temps.

A contrario, l'évaluation dynamique introduit l'interaction et le temps. Le psychologue place le sujet dans une situation d'apprentissage afin d'observer de quelle manière et avec quelle ampleur celui-ci pourra modifier ses conduites cognitives. Il évalue ainsi la réactivité du sujet à la situation d'apprentissage en comparant sa performance d'avant et d'après l'entraînement à résoudre la tâche.

A l'occasion de l'entretien de restitution, le praticien aide le sujet à prendre conscience et à verbaliser ce qui s'est passé pendant le test : vécu de l'épreuve, auto évaluation de la performance, explicitation des stratégies de résolution, d'apprentissage et de transfert, rapprochement des constats réalisés avec d'autres expériences d'apprentissage afin d'apprécier le degré de généralisabilité des constats...

Selon les phases de l'évaluation, le psychologue changera d'attitude: neutralité bienveillante dans les moments d'évaluation, médiation d'aides pendant

l'apprentissage, écoute clinique introduisant l'intrasubjectivité et l'intersubjectivité au cours de la restitution.

On peut classer les épreuves dynamisées selon des critères de finalité et de procédure. On distingue les dispositifs qui conservent une dimension psychométrique de ceux qui n'apprécient que les changements qualitatifs et on différencie deux paradigmes de passation : TAT - test, apprentissage, test - et ACT - aide au cours du test -.

3. Des conceptions diversifiées....

Dans un récent article, White différencie six écoles contemporaines de l'évaluation dynamique.

« L'approche du testing-the-limits » de Carlson et Weidl a pour intention d'objectiver la performance optimale du sujet, représentative de sa véritable compétence cognitive.

Dans ce but, les auteurs préconisent deux techniques : amener le sujet à expliciter et à justifier ses choix ; lui fournir une rétroaction argumentée sur la justesse de sa réponse.

« La mesure du potentiel d'apprentissage » de Budoff se réalise selon le paradigme TAT. Budoff différencie les sujets à scores élevés réussissant d'emblée le test, les sujets gagnants améliorant leur performance suite à l'entraînement, les sujets non-gagnants ne tirant aucun profit de la mise en situation d'apprentissage.

« L'évaluation du potentiel d'apprentissage » fut proposée par Ionescu. La finalité d'améliorer la finesse discriminative des tests classiques s'apparente à celle de Budoff à une différence près : le choix du paradigme ACT.

« Les tests d'apprentissage » développés par Guthke et ses collaborateurs se présentent comme un complément de l'évaluation classique afin d'en améliorer la pertinence vis à vis des sujets issus des milieux socio-économiquement défavorisés ou culturellement différents.

« L'évaluation de l'efficacité d'apprentissage et du transfert » est introduite par Campione, Brown, Ferrara en reprenant les principes de Budoff et d'Egorova, de Rozanova et de Lubovskii de l'Institut de Défectologie de Moscou.

Suite à l'apprentissage d'une tâche selon le paradigme ACT, le sujet est invité à utiliser ses acquis pour résoudre de manière autonome une série de tâches

construites selon un gradient de transfert, de la plus proche à la plus éloignée de la situation d'apprentissage.

« Le dispositif d'évaluation du potentiel d'apprentissage » de Feuerstein rejette la dimension métrologique pour se focaliser uniquement sur les aspects qualitatifs des modifications des conduites cognitives induites par le psychologue médiateur. Il s'agit de déterminer les zones de sensibilité à la médiation ; cette cartographie cognitive est ensuite déclinée en termes d'objectifs de remédiation.

En France, Hurtig a conçu son épreuve *Matrix Educabilité* selon le paradigme TAT, avec un étalonnage par classe d'âge pour le test et un autre pour le retest, ce qui permet de visualiser l'effet de reclassement dû à l'apprentissage.

Il montre que la dynamisation améliore la validité prédictive de la réussite scolaire, qu'elle atténue l'effet d'appartenance à une catégorie socio-culturelle, qu'elle permet de distinguer les pseudo-déficiences.

Mary et Mariel retrouvent ces conclusions à l'aide du *Test des carrés* avec une population d'élèves d'écoles maternelles.

Les travaux français les plus récents s'intéressent essentiellement aux publics adultes.

Dans l'optique d'une approche qualitative de type Feuerstein, Debray et Dufay proposent une application en milieu industriel de la procédure EDPA (*Evaluation dynamique du potentiel d'apprentissage*).

Pour ma part, afin de pouvoir mieux répondre aux besoins d'entreprises en matière de mobilité interne, j'ai été amené à mettre au point le TEDE (*Test d'évaluation dynamique de l'éducabilité*). En restant dans la perspective psychométrique ouverte par Hurtig, la construction du TEDE intègre également un gradient de généralisation flexible.

Une version adaptée pour les publics adultes de bas niveau cognitif, selon le paradigme ACT, a vu le jour cette année.

Comparée à celle des épreuves classiques, la force prédictive du TEDE se montre aussi bonne, voire supérieure (tab. 1).

Les résultats obtenus par les adultes prennent la même forme que ceux des enfants (Guthke) ou des adolescents (Loarer, Chartier): en matière de prédiction, la mesure dynamique se justifie d'autant plus que le niveau initial est bas (tab.2).

groupe	n	prétest	post test
a	18	0,41	0,32
b	12	0,68	0,69
c	8	0,84	0,81
d	8	0,22	0,07
e	21	0,27	0,52
f	12	0,93	0,86
g	5	0,86	0,92
h	9	0,33	0,47
	r moyenne	0,51	0,55
	s moyen	0,26	0,24

tableau 1. Corrélations du TEDE avec un critère de réussite en formation pour 8 groupes de stagiaires adultes (N = 93)

prétest bas (interdéciles de 1 à 5)	critère	prétest
prétest	0,17	
post test	0,49	0,34
prétest élevé (interdéciles de 6 à 10)	critère	prétest
prétest	0,41	
post test	0,27	0,83

tableau 2. Corrélations du TEDE avec un critère de réussite en formation professionnelle, selon le niveau de performance initiale.

4. Les avantages de l'évaluation dynamique...

L'ensemble des études publiées souligne l'amélioration des qualités métrologiques des épreuves. La meilleure fiabilité se traduit par une fidélité accrue de la mesure.

L'amélioration de la finesse discriminative se traduit par la possibilité de distinguer parmi les bas niveaux les sujets sensibles à la mise en situation d'apprentissage.

Les auteurs pointent des gains de validité prédictive pouvant atteindre vingt points de corrélation quand on compare les liaisons entre scores au test avant et après apprentissage et un critère de réussite scolaire ou professionnelle, ou un critère d'insertion sociale.

Ombredane explique ce gain de fiabilité par l'atténuation des biais socioculturels et émotionnels qui affectent habituellement la mesure de la performance par les tests. Comme on refait l'épreuve, on diminue le risque de réponses données par hasard, on réduit l'influence du degré de familiarité avec la tâche, on limite les effets de stress et de lenteur de mise en route, on estompe les écarts liés à l'appartenance à une culture donnée...

La dynamisation de la passation du test, introduit une dimension supplémentaire à l'évaluation : l'éducabilité ou le potentiel d'apprentissage.

Le lien entre évaluation et formation s'en trouve largement facilité dans la mesure où le processus fonctionnel du sujet apprenant conduisant à la performance devient l'objet premier de l'évaluation.

La dimension subjective reprend toute son importance à l'occasion de l'entretien de restitution. Chaque sujet ayant déjà traversé des situations d'apprentissage, il va, plus ou moins spontanément, faire le pont entre les constats de l'évaluation et son vécu de ces situations antérieures.

Par exemple, dans le cadre d'un bilan de compétences, une opératrice en mécanique générale passe le TEDE. Entre le test et le post test on observe un effet de reclassement négatif.

A l'entretien, l'examen des item échoués montre le maintien d'une erreur systématique. Notre opératrice réagit en affirmant qu'elle se reconnaît bien là, se décrivant dotée d'un caractère obstiné.

Elle explique que la conduite qui consiste à « n'en faire qu'à sa tête » reflète l'habitude des opératrices de l'atelier où elle travaille : n'étant jamais impliquées dans l'élaboration des modes opératoires, lorsqu'ils arrivent du bureau d'études, ils sont systématiquement ignorés, chacune recherchant par elle-même la solution qui lui permettra de tenir les huit heures de production quotidienne.

D'un point de vue clinique, on a pu appréhender ici le système de relations tissées entre un type de conduite et un type de socialisation dans un contexte socioprofessionnel donné.

L'évaluation dynamique offre les possibilités d'une lecture théorique plurielle. Par exemple, on peut interpréter le résultat sous l'angle de la zone de proche développement proposée par Vygotsky.

Le fait d'apporter une aide génère un conflit entre le fonctionnement spontané du sujet et les contraintes de la méthode externe. Son issue peut se décrire selon le modèle piagétien de l'intégration des perturbations.

Les travaux relatifs aux représentations fonctionnelles de l'homme au travail amènent à considérer la qualité de l'image opérative du sujet : représentations, moins efficaces, orientées vers le résultat à atteindre ou représentations, plus efficaces, orientées vers le problème à résoudre (Chatillon...).

Selon un point de vue plus globalement phénoménologique, l'adaptation à la contrainte d'apprentissage peut se concevoir comme mouvement d'équilibration entre normalité et normativité telles que définies par Canguilhem, et plus largement encore comme rapport au savoir et au pouvoir.

Une approche selon le modèle freudien de l'inhibition cognitive de l'écolier, ou dans le champ professionnel selon les développements de la psychodynamique proposés par Dejours peuvent ajouter une plus-value euristique fondamentale.

5. Les contraintes de l'évaluation dynamique...

Rey insistait déjà sur le fait que l'évaluation dynamique ne convenait pas au psychologue pressé : une passation dynamisée prend du temps.

Il insistait également sur la nécessité d'un fort investissement du sujet dans l'épreuve. Mettre en œuvre une évaluation dynamique doit donc répondre à un enjeu fort porté par le sujet.

On sait maintenant que cet effort d'investissement constitue pour les personnes en apparence les moins performantes une avancée déterminante sur le plan de la justesse technique et *in fine* sur le plan de la justice sociale.

Toutefois des progrès restent à réaliser. Tout d'abord, l'évaluation dynamique n'échappe pas à la question classique « Que mesure les tests ? ». Dans le prolongement de cette interrogation théorique, il convient de déterminer dans quelle mesure le potentiel d'apprentissage correspond à une variable spécifique par rapport au facteur général de l'intelligence.

Sa validité se montre-t-elle généralisable à l'ensemble des apprentissages présents et à venir ou bien reste-t-elle limitée à des tâches locales, à la nature des contenus, et à des modalités d'aide particulières, y compris dans leur dimension socio-affective ?

Quelle est la stabilité dans le temps d'un potentiel d'éducabilité ? Traduit-il un simple effet d'entraînement à la tâche proposée par le test ou bien l'acquisition de nouveaux schèmes procéduraux transférables à une classe de problèmes ?

Autant de questions sur lesquelles la recherche commence à donner des réponses. L'intérêt des praticiens pour l'évaluation dynamique ne pourra qu'amplifier ce mouvement tout en visant l'amélioration de la pratique en réponse à une demande sociale de plus en plus centrée sur l'évaluation des capacités d'adaptation à des contextes technologiques, socio-économiques, et humains en évolution permanente.

Bibliographie succincte :

Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1979

Dejours C., *Travail usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Bayard Editions, 1993

Chatillon JF, Devichi C, Baldy R, Représentation et performances dans des tâches de fabrication d'objets chez des adultes, *Psychologie Française*, 1996 tome 41-1, 89-100

Feuerstein R., Rand Y., Hoffman MB, *The Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Potential Assessment Device*, Glenview, Scott, Foresman and Company, 1979

Freud S., *Inhibition, symptôme, angoisse*, Paris, PUF, 1965

Guthke J., Les tests d'apprentissage comme alternative ou compléments des tests d'intelligence. Un bilan de leur évolution. In Büchel et Paour (Eds), *Assessments of learning and development potential : Theory and practices. European Journal of psychology of education*, vol. V, 2, 117-133

Hurtig M., *Les effets de l'explication sur les performances intellectuelles des enfants d'âge scolaire*, Doctorat 3^e cycle, 1966

Lautrey J., Chartier D., Loarer E., Debray R., Dufay C., Pasquier D., Yerle A., L'évaluation du potentiel d'apprentissage : état de la question, in *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes*, Huteau M. (éd.), pp. 134-163, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1994

Loarer E., Chartier D., Comparaison des validités prédictives de différents indices statiques et dynamiques de la capacité d'apprentissage, communication au XXVI International Congress of Psychology, Montréal, 1996, doc. multigraphié

Mary C., Mariel R., Le développement intellectuel chez les enfants de 4 à 6 ans, le test des carrés, *Psychologie Scolaire*, 1982 n° 40, 33-51

Ombredane A., Robaye F., Le problème de l'épuration des tests d'intelligence étudié sur le matrix-couleur. Comparaison des techniques de reduplication et d'explicitation, *Bulletin du Centre d'Etudes et Recherches Psychotechniques*, 1953, 4, 3-17

- Pasquier D., Regards neufs sur la capacité d'apprendre, *Les Cahiers d'Information du Directeur du Personnel*, 1991, 18, 45-54
- Pasquier D., *L'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage*, Bourges, chez l'auteur, 1995
- Piaget J., *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, PUF, 1975
- Rey A., D'un procédé pour évaluer l'éducabilité : quelques applications en psychopathologie, *Archives de psychologie*, 1934, 24, 297-337
- Vygotski L.S., *Pensée et Langage*, trad. franç., Paris, Messidor/Editions Sociales, 1985
- White F., L'évaluation dynamique du fonctionnement intellectuel : le point sur la question, *Psychologie et psychométrie*, 1996, vol. 17-n°1, 57-69