

L'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage de l'adulte : intervention massifiée et approche clinique

PASQUIER Daniel¹

Suite à une traversée du désert d'environ trois décennies liée au refus de tout examen exprimé plus ou moins civilement à partir de 1968, l'évaluation revient progressivement au centre de la demande sociale tout aussi bien de la part des institutions que des individus.

Cette demande d'évaluation s'inscrit à la fois dans un cadre sociétal comme instrument de gestion de la mobilité, de la flexibilité et donc comme contre-feu à la précarité, et dans un cadre individuel comme outil d'aide à la reconversion, au repérage des compétences négociables sur le marché des services au-delà des contrats de travail (ou contrats de subordination) à durée indéterminée.

Au-delà du débat idéologique actuel qui consiste soit à idéaliser soit à diaboliser le néo-libéralisme de la pensée économique dominante contemporaine, se pose la question plus terre à terre de la fiabilité des outils, du cadre déontologique de leur mise en œuvre, de la nature et des conditions de prise de sens du produit de l'évaluation.

On peut ramener le débat sur les outils à l'opposition, qui agite parfois si violemment le microcosme des psychologues, entre approche objective, par exemple instrumentée à l'aide de tests, et

¹ Cabinet Avenir & Entreprise. 8, rue de la Haute Croix.
45800 Saint-Jean de Braye. Tél et fax 02 38 55 28 07
daniel.pasquier@libertysurf.fr www.avenirentreprise.tk
Chercheur associé, laboratoire PRIS, Université de Rouen.

approche subjective basée sur la relation directe entre le psychologue et son client.

De la même façon, dans le champ déontologique, s'opposerait une conception privilégiant le point de vue externe, en principe distancié, de l'expert prescripteur et une conception donnant la priorité au point de vue interne du sujet et à sa prise de conscience identitaire ou existentielle.

Dans le cadre de ce chapitre, j'aimerais présenter l'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage en tant que réponse équilibrée à la demande d'évaluation, dépassant en les intégrant dans une dimension holistique ces clivages habituels.

Dans un premier temps, je tenterais un rapide parallèle, au niveau de la métaphore, entre les approches psychométrique et psychanalytique, avant que de revenir à la spécificité de l'évaluation dynamique.

Une fois ce cadre délimité, je passerai à la brève description d'une épreuve permettant d'évaluer le potentiel d'apprentissage afin de faciliter la compréhension de deux types d'applications sur le terrain : l'intervention massifiée et l'intervention clinique.

A partir des exemples présentés, j'essaierais de rendre plus concret ce projet d'une mise en perspective holistique de l'évaluation par différenciation et articulation des points de vue extrêmes.

1. Une mise en perspective métaphorique.

On peut distinguer plusieurs niveaux de pratiques évaluatives en fonction de leur degré de rigueur psychométrique. Les évaluations spontanées, en contexte naturel, relèvent souvent de l'implicite, du stéréotype, du préjugé, ou de ce que Bourdieu (1979) appelle le faisceau des impressions convergentes au principe de la formation des jugements de valeurs.

Dans un domaine plus professionnel, on pourra rencontrer des pratiques instrumentées mais ne faisant aucun recours à la mesure tels que des entretiens plus ou moins directifs, des grilles d'observation qualitatives..., pratiques sans souci de validation autre qu'intuitive, en lien avec le sentiment de l'expérience attaché au déjà vu ou au déjà vécu.

Plus avant dans le professionnalisme du gestionnaire des ressources humaines, ou bien sur le terrain des traditions pédagogiques, on rencontrera des évaluations instrumentées et mesurées comme par exemple les notations scolaires, administratives, techniques... Mais depuis les études docimologiques menées par Piéron et al. (1963) on connaît bien le peu de fiabilité de ces notations dont pourtant l'usage perdure dans l'institution scolaire, y compris universitaire, ce qui ne constitue pas le moindre des paradoxes !

Enfin, au sommet de cette stratification des pratiques évaluatives trouve-t-on les outils et les démarches de la psychométrie qui "...concerne l'ensemble des théories et des méthodes de la mesure en psychologie" (Dickes et al., 1994). L'élaboration et l'utilisation des tests et des questionnaires constituent une partie du champ de la psychométrie, dans ses aspects pratiques de terrain.

La théorie la plus générale de la mesure en psychologie s'organise autour d'un modèle qui consiste à inférer l'existence d'une variable statistique latente, susceptible d'expliquer la forme des relations empiriques qui organisent les observables : "...l'opération de mesure s'appuie sur des observations manifestes pour réaliser la mesure d'une caractéristique latente." (idem)

Le cœur du travail du psychométricien consiste à valider la fiabilité de son modèle, c'est-à-dire à apporter la preuve probabiliste que la variable statistique latente envisagée est compatible avec la structure empirique des observables mesurés.

Une fois la preuve empirique administrée, il lui reste à interpréter, par une forme de raisonnement épistémologique plus ou moins explicite, cette variable statistique latente en termes de dimension psychologique rattachée à une théorie capable de décrire, d'expliquer et de prévoir telle ou telle classe d'événements.

De la même façon, on retrouve chez Freud (1972), par exemple lorsqu'il s'exprime au sujet des rêves, la distinction entre un contenu manifeste et un contenu latent inaccessible à la conscience du rêveur, l'art du psychanalyste consistant à interpréter le manifeste à l'aide de principes d'inférence susceptibles de construire une image du latent. Là encore, le latent n'a d'existence que dans l'esprit de l'analyste et ce n'est que par une forme d'analogie qu'il va élaborer des supputations relatives au fonctionnement des processus psychodynamiques sous-jacents.

D'après Lagache (1957), les règles qui guident le cheminement interprétatif du praticien, qu'il soit intuitif ou raisonné, sont alimentées par diverses sources d'un savoir tiré de son expérience personnelle et professionnelle, de sa propre analyse, de ses études théoriques...

Là encore la nécessité de l'administration de la preuve est clairement posée par cet auteur, par rapport à un ensemble de critères sensiblement différents de ceux qui sont propres à la psychométrie : ...richesse et variété des données (critère d'information), ...mise en relation des données avec la personne complète et concrète... (critère de cohérence interne des hypothèses), l'interprétation la plus probable est celle qui rend compte du maximum de faits grâce au minimum d'hypothèses (critère d'économie).

On voit bien que les deux approches, psychométrique et psychanalytique, ne sont pas si contradictoires que d'aucuns ont pu le prétendre. Dans les deux cas, la structure de la démarche déroule *grosso modo* les mêmes phases principales : mise en œuvre d'une procédure destinée à recueillir des observables, argumentation du choix d'un modèle interprétatif, application du modèle en tant que moteur d'inférence de traits ou de processus latents accessibles à la conscience du sujet ou non, validation qualitative et/ou probabiliste des conclusions.

Cette démarche générale de "métaphorisation" du réel dépasse d'ailleurs largement le cadre de la seule psychologie dans la mesure où... " Toute science se fonde sur des faits, des observables, qu'elle tente d'expliquer en établissant des liens de causalité avec des mécanismes hypothétiques dont la supputation sert à donner une cohérence au discours. " (Bonnet, 2000)

La nature du modèle ne supporte pas d'ambiguïté ; s'il n'est pas du champ de la simple conjecture exploratoire, il est " ...un cadre conceptuel destiné à décrire la manière dont s'articulent les actes mentaux ." (Wildocher, 1983)

En s'autorisant un rapprochement par le biais du recours à une analogie empruntée à la géographie, on peut dire que le modèle interprétatif, qu'il soit psychométrique ou qu'il soit psychanalytique, sert à cartographier de manière compréhensive des territoires à jamais inaccessibles. Et gare au risque permanent de confondre la carte et le territoire, de prendre le modèle pour la réalité dans l'élan d'une vision tout autant dogmatisante que réductrice, au principe des conformismes les plus aveuglément confortables!

2. Contextes et connexité des contraires.

Analogues dans le déploiement de leur démarche, ces deux approches ne peuvent pour autant être prises l'une pour l'autre et la question de leur choix face à un problème à résoudre reste à préciser sur la base de critères externes à chacune des deux. En admettant avec Bateson (1984) que c'est le contexte qui donne le sens, ce seront donc les caractéristiques écologiques de la situation qui présideront au choix de l'approche à privilégier pour traiter d'une situation donnée.

Dans le cadre de chacune d'elle, la question de la qualité des élaborations sera débattue en amont autour de la pertinence des modèles choisis par rapport à la problématique à traiter, et en aval autour du contenu de la production. En bref, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise approche en soi, il n'y a pas de bon ou de mauvais modèle en soi, il n'y a que des inférences de plus ou moins bonne consistance.

Réduire l'opposition en appliquant à ses termes le principe d'unité de la science, ne répond pas pour autant au clivage qui oppose les camps, voire les clans, des objectivistes et des subjectivistes. Wallon (1982) postule la connexité des contraires, c'est-à-dire qu'on ne peut être l'un, sans l'autre juste à côté : gendarme-voleur, pompier-pyromane, sado-maso, amour-haine, de droite-de gauche... avec parfois le basculement, discret ou spectaculaire, de l'un au profit de l'autre.

Le psychologue peut-il prétendre appréhender les faits mentaux de manière objective sans connaître les filtres qui personnalisent sa perception du réel, y compris la perception de sa propre réalité intrapsychique ? Et symétriquement, son confrère peut-il appréhender la spécificité subjective d'une tierce personne, c'est-à-dire ce qu'elle ne partage avec aucune autre, sans être au clair, de manière objective car répétable et validable par un superviseur, sur les critères qui fondent et délimitent cette subjectivité ?

L'aboutissement ultime de l'existence du sentiment d'une réalité subjective passe par son objectivation dans un procès de symbolisation communicante, y compris avec soi-même, alors que la condition première de l'approche de la moindre forme d'objectivité se fonde dans l'émission d'une parole, parole *a minima* forcément

subjective de part l'engagement qu'elle rend incontournable dans un moule sociolinguistique, dans un style, dans des choix esthétiques...

En d'autres termes, il ne peut exister ni de subjectivité, ni d'objectivité sans les mots pour les dire. Et le piège biface des mots n'est-il pas tout à la fois celui de l'illusion de leur universalité objective et celui de l'illusion de leur pouvoir d'expression d'un objet psychologique singulièrement subjectif qui relève par définition d'un certain degré d'ineffabilité?

C'est donc bien l'argument de la psycholinguistique qui, par la démonstration de l'à peu près permanent du sens des mots (Gardin, 1995), renvoie dos à dos les partisans des deux camps.

En matière d'évaluation, les deux dimensions bipolaires (psychométrie-psychanalyse ; objectivité- subjectivité), et leurs positions intermédiaires, structurent le champ et leur prise en compte s'impose, selon les contraintes de la situation, selon les contextes signifiants, selon les objectifs assignés, selon le moment choisi ou subi... dans une combinatoire alternante du subjectif et de l'objectif qui obéit à des usages écrits ou de tradition orale et à des intuitions qui définissent les règles de l'art du psychologue praticien.

De mon point de vue, la pratique de l'évaluation dynamique s'inscrit comme acte d'évaluation éminemment favorable à la mise en œuvre de cette combinatoire. Son histoire suit de près celle de la méthode des tests.

3. Le progrès quasi-décisif de la méthode des tests.

La méthodologie des tests a permis d'améliorer la validité de l'évaluation de manière consistante par la mise en œuvre des procédures de standardisation et d'étalonnage (Pasquier, 1990).

On se place alors en capacité de calculer la fidélité et les différentes formes de validité de la mesure ainsi que sa marge d'erreur à un seuil de risque prédéfini. Concrètement, on constate que les épreuves standardisées ont effectivement marqué un progrès substantiel dans la précision de la mesure, dans sa fiabilité et dans sa valeur prédictive.

Par exemple, on a montré que les batteries d'aptitudes appliquées à des sujets adultes pouvaient expliquer jusqu'à 28% de variance de réussite professionnelle, soit autant qu'un bon essai

professionnel, contre seulement 5,5% pour les entretiens (Lévy-Leboyer, Spérandio, 1987).

Toutefois, il reste encore trois-quarts de variance qui ne sont pas expliqués par le test et qui recouvrent au moins trois composantes. En premier lieu, des erreurs de mesure affectent les évaluations ayant valeur de critère ainsi que les épreuves utilisées comme tests prédicteurs. En second lieu, les éléments environnementaux internes ou externes au sujet ne peuvent pas être pris en compte par le test. Enfin, on peut observer des variations au niveau des résultats imputables à la manière dont l'examineur fait passer le test.

La connaissance de la marge d'erreur évite de prendre le résultat au pied de la lettre. Par exemple, pour un test de Q.I. dont la fidélité est de 0,92, on calculera qu'il y a 90 chances sur 100 que la valeur vraie d'un de Q.I. de 80 se situe entre 73 et 87 ou encore 99 chances sur 100 que cette valeur vraie soit comprise entre 69 et 92. A travers cet exemple, on constate que même pour une fidélité élevée, la marge d'incertitude sur la mesure vraie reste importante : la mesure du test renvoie non pas à une position précisément déterminée, mais à une probabilité par rapport à une zone du continuum de mesure. Par conséquence, une telle mesure ne devrait pouvoir s'interpréter qu'en termes de tendance par rapport à un trait ou par rapport à une dimension psychologique. Quant au résidu statistique qui ne rentrera jamais dans le champ de l'évaluation psychométrique, il relève spécifiquement d'une approche subjective. On peut toutefois espérer réduire la part de ce résidu statistique en jouant sur les modalités de la passation et c'est là le but que se donnent les promoteurs de l'évaluation dynamique.

4. L'originalité de l'évaluation dynamique.

L'évaluation dynamique se distingue des formes habituelles de l'évaluation psychométrique classique dans la mesure où elle remet en cause le postulat de l'existence d'invariants cognitifs au principe du niveau de performance observé.

Cette remise en cause a été formulée par Binet (1909) dès le début du siècle, sous la forme du principe fondateur de l'éducabilité de l'intelligence :

“ Il existe une prévention fréquente contre l'éducabilité de l'intelligence. Les maîtres se désintéressent des élèves qui manquent d'intelligence : c'est un enfant qui ne fera jamais rien ! Quel gros mot ! Quelques philosophes récents semblent avoir donné leur appui moral à ces verdicts déplorables en affirmant que l'intelligence d'un individu est une quantité fixe, qu'on ne peut augmenter. Nous devons protester contre ce pessimisme brutal... et essayer de démontrer qu'il ne se fonde sur rien. ...l'intelligence de quelqu'un est susceptible de développement ; avec de l'exercice et de l'entraînement, et surtout de la méthode, on arrive à augmenter son attention, sa mémoire, son jugement, et à devenir littéralement plus intelligent qu'on ne l'était auparavant.

Ce qui importe pour se conduire de manière intelligente, ce n'est pas tant la force des facultés que la manière dont on en sert, c'est-à-dire *l'art* de l'intelligence, et que cet art doit nécessairement s'affirmer avec l'exercice. ”

On remarquera, en fin de citation, avec quelle clairvoyance Binet énonce déjà ce qui fut démontré par Paour (1980) des années plus tard : à structure cognitive équivalente, c'est la qualité de la gestion des ressources mentales qui différencie les performances entre les sujets dits normaux et leurs pairs dits handicapés mentaux.

Dans la mesure où il fait sienne la généreuse profession de foi épistémologique de Binet, la question qui vient à l'esprit du psychométricien est celle de l'évaluation de cette éducabilité de l'intelligence de l'enfant, et de ce potentiel d'apprentissage de la gestion de ses propres ressources intellectuelles chez l'adulte.

D'un point de vue historique on peut dire que les directions de réponse à cette question nous viennent de deux auteurs des années trente, Rey et Vygotski. Au premier, on doit le premier test d'éducabilité (1934) et au second la théorisation du modèle de la zone de proche développement (1985).

Sur un plan pratique, l'évaluation dynamique de l'éducabilité met en œuvre une séquence d'apprentissage qui permet d'apprendre et d'exercer les principes méthodologiques nécessaires à la résolution du problème ou à l'exécution de la tâche. De ce fait, ce type de procédure donne à la situation évaluative une dimension formative susceptible d'intéresser, outre le psychologue suffisamment audacieux pour déroger à la règle de la neutralité bienveillante, les professionnels de l'enseignement ou de la formation.

Trois paradigmes de passation se partagent le domaine : soit la séquence d'apprentissage s'inscrit entre un pré test et un post test ; soit elle se déroule au fur et à mesure en cours de passation, l'examineur fournissant les aides nécessaires en fonction et au fur et à mesure des erreurs produites ; soit elle précède le test.

Les tâches les plus fréquemment utilisées en évaluation dynamique s'inspirent d'épreuves classiques présentant un caractère " culture-fair " déjà bien établi comme les matrices de Raven, c'est-à-dire des épreuves pour lesquelles la réussite reste relativement indépendante de la culture native du sujet. Ce choix participe à ce qu'Ombredane et Robaye (1953) ont dénommé l'épuration technique du résultat par la procédure de dynamisation : la séquence d'apprentissage réduit les biais liés au degré de familiarité avec la tâche, à l'émotivité, à l'appartenance socioculturelle. Hurtig (1960), principal auteur français du domaine, a montré que la dynamisation apporte véritablement une seconde chance au sujet, et surtout permet de faire la part diagnostique entre le bas niveau lié à une carence affectivo-sociale et le bas niveau éventuellement lié à une atteinte neurophysiologique ou génétique...(1960)

Suite à la redécouverte des écrits de Vygotski, des auteurs américains ont pu confirmer les avantages apportés par l'évaluation dynamique. Leur contribution la plus intéressante semble, de mon point de vue, se résumer à la proposition de typologies différenciant selon Budoff (in Ionescu et Jourdan-Ionescu, 1985) les sujets d'emblée performants, les sujets progressant sous l'effet des aides apportées, les sujets imperméables à ces aides ; Brown et Ferrara (1985) ont rajouté des différenciations concernant les sujets apprenant lentement mais sûrement, en quelque sorte hyper réflexifs, et les sujets dont l'apprentissage reste limité au contexte, incapables de flexibiliser leur apprentissage pour en assurer un transfert éloigné ².

L'immense majorité des travaux relatifs à ce type d'évaluation concerne les enfants ou les adolescents en direction desquels les recherches se poursuivent en Allemagne sous l'impulsion de Guthke (1997) ou en Afrique du Sud avec Taylor et Herbst (à paraître).

En ce qui concerne les adultes, toujours en Afrique du Sud, De Beer (1998, 2000) a introduit l'utilisation du testage informatisé adaptatif avec recours au modèle de réponse à l'item ; en France, je

² On observe également le cas de sujets dont la performance régresse suite aux aides apportées.

propose régulièrement des mises à jour d'une épreuve papier crayon (voir *infra*) stimulées par la demande sociale de bilans émanant d'entreprises mettant en œuvre des plans de mobilité interne nécessitant la définition de parcours de formation modulaires et individualisés (Pasquier, 1989a).

Connaître le potentiel d'apprentissage des agents impliqués par ces plans présente au moins un double avantage. Pour l'institution, optimiser le parcours de formation peut se traduire par une économie de temps, et donc de coût de formation. De plus, l'institution peut espérer une meilleure efficacité pédagogique en termes d'acquisition et de transfert des compétences au poste de travail, malgré les fréquents brouillages, produits du jeu tacite des facteurs stratégiques institutionnels et situationnels.

Pour la personne, connaître son potentiel d'apprentissage et à partir de là adopter ou reprendre une posture réflexive par rapport au "Comment je fonctionne dans mon rapport aux contraintes d'un nouvel apprentissage ?" peut amener une amélioration du degré de maîtrise dans la gestion de la confrontation à des situations nouvelles. Cette possibilité dépend de l'équilibre psychoaffectif du moment permettant ou non l'expression de cette disposition de soi orientée vers l'analyse de soi,

La mise en synergie des logiques entrepreneuriale et personnelle sincèrement négociée, c'est-à-dire posée au-delà des sordides calculs stratégiques relevant du "il faut presser le citron au maximum" ou au-delà du carriérisme forcené, ressortit synchroniquement à la double éthique, au principe de la réciprocité effective du contrat social, d'une gestion humaniste des ressources humaines et d'une conduite du projet personnel auto-respectueuse de l'intégrité de l'identité personnelle *et* professionnelle.

5. Un peu de technique.

Les premiers essais de dynamisation de l'évaluation que j'ai menés mirent à l'épreuve un matériel proche des matrices, c'est-à-dire un matériel de facture visuo-perceptive faisant essentiellement appel aux fonctions cognitives d'induction de relations (abstraire la règle qui unit des éléments entre eux) et de déduction de corrélats (application de cette règle aux données afin d'inférer l'élément manquant).

Cette première approche, menée selon un paradigme test-apprentissage-test (Pasquier 1989b) a permis d'établir trois constats. La mise en situation d'apprentissage hiérarchise les performances : de la même façon que pour les plus jeunes, les adultes profitent plus ou moins bien des aides méthodologiques apportées dans la résolution de problèmes. En conséquence, il est possible d'ordonner leurs performances sur un continuum renvoyant à la probable existence d'une variable psychologique latente explicative de la réactivité différentielle de l'adulte à la mise en situation d'apprentissage.

En deuxième lieu, il est clairement apparu que le gain de performance lié à l'apprentissage des principes méthodologiques chutait régulièrement selon un gradient de transfert, des items identiques au test et à l'apprentissage (69,5% de gain), aux items différents (1,5% de gain) en passant par les items semblables (21,5% de gain), et là encore l'adulte se comporte, au niveau de l'apparence, comme l'enfant. Peut-on interpréter pour autant de la même manière ces constats ?

Le modèle interprétatif dominant de l'éducabilité différentielle de l'enfant est celui exprimé par Vygotski en termes de zone de proche développement. Cette zone a pour bordure inférieure le niveau de performance atteint par le sujet placé en situation de résolution autonome et pour bordure supérieure le niveau atteint par ce même sujet suite à l'apport d'une aide extérieure. Cette zone symbolise le potentiel d'intériorisation des fonctions mentales supérieures spécifiques aux processus de symbolisation historiquement construits et transmis par médiation sociale.

Toutefois, serait-il légitime d'appliquer directement ce modèle proposé par Vygotski au processus d'apprentissage mis en œuvre par l'adulte pour expliquer l'empan d'apprentissage et le gradient de transfert induit par le système d'aide de l'évaluation dynamique? On peut raisonnablement en douter, dans la mesure où l'intériorisation des fonctions cognitives supérieures est *a priori* terminée. En supposant que l'ensemble de l'équipement cognitif soit présent, il semble plus pertinent de se tourner vers l'art d'utiliser cet équipement évoqué par Binet, c'est-à-dire vers les modèles décrivant les processus d'attribution et de gestion des ressources mentales, - cognitives, conatives, affectives et motivationnelles -, sollicités par les situations d'apprentissage.

Enfin, en troisième lieu, cette première tentative n'a pas amené la plus value escomptée en matière d'amélioration de la validité prédictive de l'efficacité des apprentissages ultérieurs. Cette relative déception m'a amené à reconsidérer la nature de la tâche utilisée et à créer un test original, le *Test d'Evaluation Dynamique de l'Educabilité* ou *T.E.D.E.*

Cette nouvelle tâche est dérivée de celle du test de *Calcul des Longueurs* de Favergé (1955). Ce type de tâche a retenu mon attention par le fait qu'elle nécessite la coordination de deux plans logiques pour être maîtrisée dans sa globalité (voir exemple *infra*).

La consigne induit de composer d'abord une égalité de la forme $A=B+C$ avec les trois segments, puis dans un second temps de démontrer que cette égalité est vraie par superposition des deux petits segments sur le plus grand, les projections étant matérialisées par le tracé d'une flèche dans un chemin délimité par des pointillés parallèles.

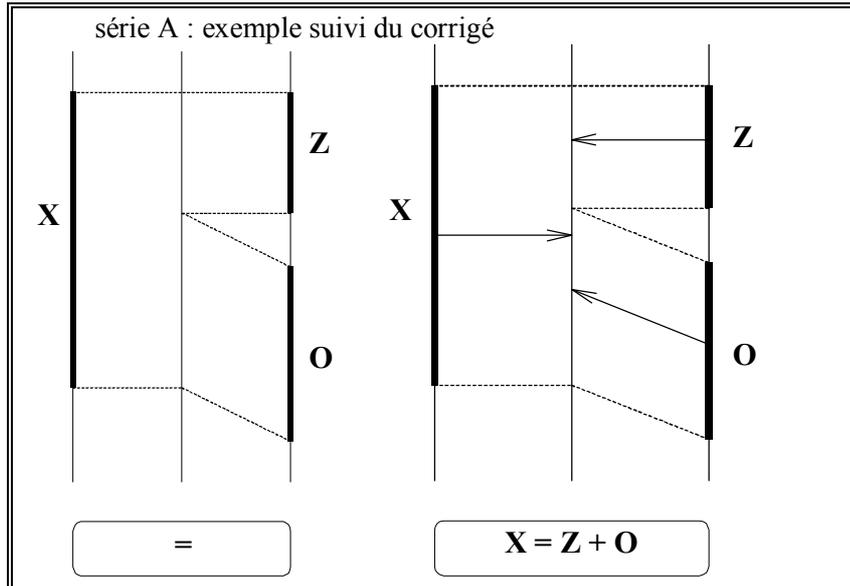
L'analyse cognitive de cette double tâche permet de faire ressortir d'une part une dimension logico-mathématique, qui relève de la gnose, c'est-à-dire de ce que la perception donne à identifier et à reconnaître, et d'autre part une dimension projective qui relève de la praxie, c'est-à-dire de ce que l'engagement psychomoteur dans l'action donne à parcourir et à atteindre, la problématique de la maîtrise globale de la tâche se résolvant dans l'articulation entre ce qu'on reconnaît et ce qu'on fait.

A un niveau de généralité suffisamment élevé, force est de constater que l'ensemble des maîtrises professionnelles relève de cette articulation, et en conséquence, ce type de tâche apparaît comme homomorphe à toutes les autres. L'architecture du *T.E.D.E.* croise deux axes de structuration : le niveau de complexité matérialisé par la succession de trois séries de 6 exercices de difficulté croissante et le gradient de transfert, chacune des séries comportant 2 items identiques à l'entraînement et au test, 2 items semblables, 2 items différents. Les performances brutes obtenues se distribuent en fonction de ces deux axes, la moyenne passant de 5,16 pour les items identiques de la première série à 1,37 pour les items différents de la troisième série.

La première version de l'épreuve fonctionnait selon un paradigme test-apprentissage-test ce qui donnait un score de réussite spontanée, un score après apprentissage et un score différentiel d'écart entre les deux tests. La version actuelle fonctionne selon un schéma

apprentissage-test, le changement de paradigme étant argumenté sur trois plans différents. Du point de vue du confort d'utilisation, la nouvelle procédure permet de gagner du temps (on est passé de 4h30 à 2h), ce qui donne une meilleure souplesse dans l'organisation pour les examinateurs et limite le risque de fatigabilité ou de lassitude chez les sujets. Encore fallait-il s'assurer que ce gain de temps ne diminue pas la fiabilité psychométrique du test. Vu sous cet angle, les analyses statistiques menées sur l'ancienne et la nouvelle version sont plutôt rassurantes.

En effet, l'analyse factorielle développée (voir *infra*) montre que c'est le score après apprentissage qui est le plus fortement saturé en facteur général de l'intelligence. Il représente de ce fait le score synthétique le plus fiable, ce qui explique qu'il présente la prédictivité la plus élevée par rapport aux autres scores, et ce d'autant plus que le niveau de départ est bas. La prédictivité de l'ancienne version, établie auprès de 161 adultes, varie de 0,40 à 0,83 et celle de la nouvelle version, établie auprès de 320 apprentis, de 0,23 à 0,74. Lévy-Leboyer et Spérandio (1987) ayant recensé des valeurs de 0,25 à 0,45 pour les tests d'aptitudes classiques, il semblerait que la dynamisation offre l'opportunité de dépasser ces limites vers le haut. Enfin, les calculs de cohérence interne et de fidélité de la nouvelle version donnent des valeurs supérieures à 0,92.



Le dernier argument en faveur du passage à la procédure apprentissage-test touche à la validité de construit de l'épreuve. En effet, les entretiens menés suite à la passation de la première version, ont montré qu'assez fréquemment les sujets opposaient le schéma d'exécution de la tâche élaboré au cours du prétest et les aides apportées au cours de la séquence d'apprentissage. Dans ces conditions, on ne sait plus si la mise en situation renvoie franchement à un processus d'apprentissage ou bien à une résolution de conflit sociocognitif. Le nouveau paradigme est plus limpide en ce sens qu'il renvoie explicitement à une mise en situation d'apprentissage assisté. Toujours sur ce même plan de validité, l'entrée directe dans le défi évaluatif (test de l'ancienne version) peut, comme tout test classique, provoquer des phénomènes de nature émotive à valence négative ce qui va à contresens de l'objectif de limitation des biais caractéristique de l'évaluation dynamique ; l'entrée par l'apprentissage de la nouvelle version, *a priori* moins stressante, limiterait cet inconvénient.

Aboutir à une élaboration d'outil qui soit satisfaisante pour la rationalité de l'esprit est une chose, argumenter sa valeur d'usage en est une autre. Il convient à ce point de l'exposé de distinguer entre des

utilisations sur des effectifs importants et des utilisations à visée individuelle.

6. Un exemple d'application massifiée

L'application massifiée du *T.E.D.E.* s'intègre dans une problématique de macro gestion des ressources humaines, à l'échelle des groupes ou des ateliers de fabrication. On ne vise pas dans ce type de situation une connaissance fine du fonctionnement cognitif de l'apprenant, mais le simple recueil de l'information nécessaire et suffisante pour une aide à la prise de décision.

Une entreprise métallurgique spécialisée dans l'emboutissage et le soudage de sous-ensembles de véhicules automobiles a décidé de robotiser l'une de ses chaînes de production.

Sur un plan stratégique, plutôt que d'embaucher de jeunes B.T.S. pour tenir les nouveaux postes, les dirigeants ont préféré jouer la carte de la valorisation de la culture et du professionnalisme internes construits et entretenus par les personnels déjà en place.

Dans le prolongement de ce choix, et après validation de l'ensemble de la démarche par les partenaires sociaux, un plan de communication expliquant les conditions d'un recrutement interne avant formation et proposant un appel à candidatures a été diffusé à l'ensemble des salariés de tous les services de l'entreprise. Parmi ceux-ci, 88 se sont portés volontaires ; en moyenne, ces candidats sont âgés de 38 ans, et ont une ancienneté de 13 années dans l'entreprise ; 44,3% sont titulaires d'un CAP, 27,3% en ont le niveau et 23,9% n'ont jamais amorcé un cursus de formation qualifiante.

La procédure de sélection s'est poursuivie par la passation d'une batterie de tests (*Mécanique*, test spatial, *T.E.D.E.*) et par un entretien individuel afin, d'une part, de restituer les résultats et, d'autre part, de faciliter l'expression des motivations au départ de l'acte de candidature.

Combinés aux critères propres à l'entreprise, l'ensemble des résultats de la procédure a été utilisé dans deux directions. En premier lieu, dans une visée de sélection proprement dite et afin de retenir les candidats présentant les meilleures chances de réussite, les données quantitatives ont permis d'établir le classement des candidats en fonction de leur niveau de réussite aux épreuves, les données

qualitatives issues de l'entretien étant intégrées avec un statut de variables modulatrices. En second lieu, et cela uniquement pour les candidats retenus, dans une visée pédagogique, l'analyse des résultats détaillés du *T.E.D.E.* associée à celle du contenu des entretiens a été intégrée au niveau de la prise de décision relative à l'entrée dans le parcours de formation, soit directement sur les modules techniques, soit sur un module de remédiation cognitive³, et dans ce dernier cas afin de définir au plus près les objectifs de la remédiation pour chacun des stagiaires.

Parallèlement à l'action de terrain, les données recueillies ont pu être utilisées dans une visée de recherche afin de progresser dans la connaissance du potentiel d'apprentissage des adultes en général et du *T.E.D.E.* en particulier.

D'un point de vue différentiel, les études produites à cette occasion (Pasquier, 1996) ont montré que le potentiel d'apprentissage était inversement lié à l'âge ou à l'ancienneté et directement lié au niveau de formation.

D'un point de vue dimensionnel, une analyse en composantes principales des scores obtenus aux tests a permis de dégager un facteur cognitif général expliquant les 2/3 de la variance et saturant le plus fortement le score après apprentissage du *T.E.D.E.*, et deux facteurs propres à la dynamisation de la passation et au transfert d'apprentissage prenant chacun en compte 10% de variance.

Cet exemple montre que les passations massifiées interviennent comme aides aux prises de décisions institutionnelles, dans le cadre du respect déontologique des intérêts des uns et des autres. Elles apportent à ce titre une triple garantie d'équité : assurance pour l'entreprise d'approcher la meilleure probabilité d'efficacité du plan de formation mis en œuvre (critère de justesse psychométrique); assurance pour les partenaires sociaux que la prise de décision ne se fera pas à la tête du client mais selon des critères préalablement définis, discutés, validés et communiqués dans un climat de transparence (critère de justice sociale) ; assurance pour le salarié que le parcours de formation qui lui est proposé est le mieux adapté à ses possibilités actuelles (critère d'ajustement au risque).

Les interventions massifiées présentent également l'avantage de procurer des bases de données heuristiques, exploitables en termes

³ A l'aide des livrets *Exercices pour développer l'intelligence* de Daniel Pasquier.

d'études dont le produit peut-être instillé soit dans le champ théorique de la discussion des modèles explicatifs, soit dans le champ praxéologique du montage des interventions ultérieures. Par contre, le gain d'informations lié à la masse quantitative limite l'accès à la singularité qualitativement précisée du processus de fonctionnement individuel face aux contraintes de la situation d'apprentissage. Quand la priorité bascule vers les aspects qualitatifs, il convient de s'orienter vers l'approche clinique.

7. Réfléchir l'application clinique.

La psychologie clinique se définit en tant que “ Science de la conduite humaine, fondée principalement sur l'observation et l'analyse approfondie de cas individuels, aussi bien normaux que pathologiques, et pouvant s'étendre à celle des groupes. ” (Piéron, 1979).

D'une manière générale, à l'opposé de l'application massifiée, le choix de l'approche clinique s'impose lorsque la problématique de l'intervention reste centrée uniquement sur la personne. Le cadre du bilan de compétences personnelles et professionnelles, tel que défini par la loi, se prête tout particulièrement à cette approche clinique dans la mesure où il s'agit bien de “ faire le point sur soi pour définir un projet professionnel ” (voir le chapitre consacré au bilan de compétences). Connaître son potentiel d'apprentissage, sa compétence à apprendre s'inscrit parfaitement dans cette perspective clinique de l'élaboration du projet.

Toutefois, le législateur n'a pas autorité de compétence, sous peine de céder à la tentation de l'aventurisme dans les paysages insidieusement multiformes du totalitarisme, pour imposer les choix épistémologiques et déontologiques propres au psychologue. C'est à ce dernier d'assumer, en fonction de sa perception subjective de l'état de la science des théories psychologiques et en fonction des évolutions de l'art des pratiques sociales de son métier, les conséquences individuelles pour lui-même et pour son client, et les conséquences sociales pour l'image de l'utilité du psychologue dans la Cité, de ses choix méthodologiques.

Il peut rester prudemment dans l'ombre protectrice de la loi et ne produire que ce que lui demande l'article R.900-2 du code du travail à savoir un document de synthèse ainsi constitué :

- circonstances du bilan de compétences ;
- compétences et aptitudes du bénéficiaire au regard des perspectives d'évolution envisagées ;
- le cas échéant, éléments constitutifs du projet professionnel et éventuellement du projet de formation du bénéficiaire et principales étapes prévues pour la réalisation de ce projet.

Pis encore, travaillant au sein d'une équipe, il peut se spécialiser, ou " être spécialisé ", dans un segment du bilan et, en conséquence, être amené à produire en série un sous-ensemble des documents de synthèse, selon des critères de quantité et de rythme définis et surveillés par les relais du pouvoir politico-administratif du financeur, dans une logique proprement tayloriste de la division du travail éventuellement aggravée par une démarche qualité qui ne peut, au mieux, qu'amener l'intervenant à décrire les procédures au principe de sa propre privation de penser.

A l'opposé de ce scénario catastrophe, le psychologue idéal, artisan épistémique maître de son activité professionnelle, aura à considérer les tenants et aboutissants théoriques de ses choix pratiques dans la mesure où " La pratique du psychologue ne se réduit pas aux méthodes et aux techniques qu'il met en œuvre. Elle est indissociable d'une appréciation critique et d'une mise en perspective théorique de ces techniques. " (A.E.P.U., A.N.O.P. et S.F.P., 1996).

Ici, la mise en perspective théorique peut se déplier selon deux axes : celui propre à l'action du psychologue auprès du bénéficiaire du bilan et celui propre à la théorisation du potentiel d'apprentissage de l'adulte. Bien évidemment, le premier axe du questionnement n'est pas spécifique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage et concerne l'ensemble des objets évalués : le psychologue porte-t-il un jugement d'expert extérieur, libre au client d'en faire ce qu'il veut ou ce qu'il peut, ou bien le psychologue est-t-il là pour aider la personne à améliorer la connaissance qu'elle peut avoir d'elle-même ?

Le choix n'est pas neutre, et dans le cadre du bilan de compétences, il guidera la logique de la phase de restitution. Une position d'expert va amener à soigner la communication orale et écrite pour faire en sorte que les termes utilisés pour rédiger les conclusions soient, dans la mesure du possible, compris par le destinataire du

document de synthèse. Une position de médiateur rend les choses un peu plus complexes et *in fine* intègre la restitution dans le procès même de l'évaluation en y introduisant la dimension de la prise de conscience métacognitive. La question n'est plus de porter un résultat à la connaissance de la personne, mais d'amener cette personne à participer à l'élaboration de ce résultat. On se mettra alors en condition de produire sens et signification pour soi et pour autrui par exemple en amenant la personne à décrire et à évaluer de son point de vue subjectivement exprimé son mode de fonctionnement dans la tâche.

A ce moment se pose la question du choix de la technique d'entretien avec en arrière plan la question de la différenciation de l'entretien clinique de la conversation ordinaire: "...à quelles conditions le discours du sujet peut-il être considéré comme objet de connaissance valide ?" (Widlöcher et Hardy-Baylé, 1990).

Cela dépend du rapport de cohérence entre la technique d'entretien utilisée et le modèle théorique de référence et là, fondamentalement, chaque praticien se doit de rester libre de ses choix. De mon point de vue, dans l'objectif d'amener le sujet à une meilleure connaissance de son propre mode de fonctionnement dans la situation d'apprentissage d'exécution d'une tâche, une approche comme l'entretien d'explicitation proposée par Vermersch (1996) est pertinente. En effet, il vise à "...aider l'interviewer à s'informer, aider l'élève à s'auto-informer, lui apprendre à s'auto-informer". Technique de "verbalisation consécutive assistée" donc centré sur la verbalisation de l'action passée, et reposant "...sur l'hypothèse d'une adéquation entre cognition non consciente liée au déroulement de l'action et langage descriptif." (Vermersch, 1990). Il permet *a priori* d'éviter le discours sur l'action tel qu'on l'obtient en verbalisation simultanée de l'exécution de la tâche et qui présente le risque, inhérent au besoin spontané de rationalité qui fait si bien obstruction à la recherche du sens, de dériver vers la production de jugements de valeur, d'opinions, de théories naïves, de généralisations hâtives... La situation n'est guère plus favorable à l'accès aux territoires intrapsychiques lorsque la question du pourquoi est posée avec plus ou moins de délicatesse par un questionneur externe qui assigne ainsi, peut-être même sans le savoir, une place de mis en examen au sujet sommé en quelque sorte de se justifier, ou de justifier son activité, ses actes ou ses paroles...

Pour limiter le risque de s'enfermer dans ce type d'impasse, les questions nécessaires à la description verbale de l'action porteront sur le comment : " Comment saviez-vous que c'était difficile, à quoi avez-vous vu que..., qu'a-t-il fallu pour que vous..., qu'avez-vous fait quand..., comment saviez-vous par quoi il fallait commencer ?... ", l'information recueillie constituant une base de données à interroger selon des critères susceptibles de rendre intelligible la conduite cognitive du sujet.

A ce niveau intervient la question du modèle théorique de l'éducabilité de l'adulte. Là encore, le psychologue est de droit libre du choix de ses options interprétatives, parmi les options scientifiquement accessibles à l'admission de la preuve. En ce qui me concerne, une longue pratique du *T.E.D.E.* m'a amené à privilégier le modèle proposé par Moscovici (1976) dans la mesure où ce modèle permet de donner de la consistance à l'assomption de Binet relative au développement d'un art de l'utilisation de l'intelligence et où il offre un cadre pour rendre compte de l'ensemble des observations cliniques accumulées :

" ...nous voyons à l'œuvre deux systèmes cognitifs, l'un qui procède à des associations, inclusions, discriminations, déductions, c'est-à-dire le système opératoire, et l'autre qui contrôle, vérifie, sélectionne à l'aide de règles logiques ou non ; il s'agit d'une sorte de métasystème qui retravaille la matière produite par le premier. "

Le premier système, celui des opérations, a été largement étudié. Il peut s'objectiver et faire objet de consensus par simple analyse cognitive de la tâche. Pour l'adulte, dont par définition le temps de l'acquisition des opérations intellectuelles est terminé, la question se posera en termes d'utilisation de ces opérations selon des critères de pertinence, de cohérence, d'efficacité dans une situation donnée... L'explicitation détaillée de l'action permet de reconstituer les opérations concrètement mises en œuvre par le sujet et de valider cette reconstitution par un examen de cohérence des traces graphiques.

Le second système gagne, à mon sens, à être différencié sur deux niveaux. En premier lieu, on peut distinguer le niveau des régulations cognitives étudiées plutôt par la neuropsychologie ou la psychologie différentielle, comme la vitesse de traitement de l'information, la capacité de la mémoire de travail, le réglage des différentes composantes de l'attention, niveau de vigilance, focalisation, concentration..., dont les paramètres peuvent être évalués

à l'aide de tests spécifiques. En second lieu, on accède au niveau des régulations psychoaffectives de l'apprentissage et c'est parmi les défauts éventuellement perceptibles dans le dépliement verbalisé de l'action que ce niveau du métasystème peut laisser à inférer.

A l'usage du *T.E.D.E.*, ces défauts d'articulation logique de l'action d'apprentissage renverraient à six principaux déficits fonctionnels psychoaffectifs et à leurs interactions: les déficits de régression, d'inhibition, de perméabilisation, d'exploration, d'auto-contrôle et d'auto-réassurance.

Le terme de régression est à comprendre en tant que : "Défense contre une frustration par le retour à un mode de comportement et de satisfaction antérieur." (Piéron, 1979). La frustration liée au manque de maîtrise de la tâche nouvelle implique, dans la mesure où la réussite de l'apprentissage est bien posée comme enjeu par le sujet, le retour à la posture mentale de l'apprenti, condition nécessaire à l'acceptation de la dépendance première et transitoire au maître d'apprentissage et au déclenchement des processus de transfert puis de contre-transfert. Ce retour peut se révéler difficile, voire impossible par exemple chez les jeunes adultes n'ayant pas encore terminé leur processus d'individuation. Le signe le plus visible en cours de passation en est le refus de prendre connaissance du *Dossier d'Instructions* présentant les aides méthodologiques.

L'inhibition renvoie ici au sens que lui donnent les travaux d'Houdé (1995), c'est-à-dire à la nécessité de rendre inopérants les anciens schèmes stimulés par les aspects de surface de la tâche qui empêchent la mise en œuvre effective des schèmes nouveaux. Par exemple, la réactivation du schème purement mathématico-scolaire de l'annulation d'une équation peut amener des réponses de type : $X-Z-O = O$, certes mathématiquement correctes, mais non conformes à la tâche demandée ; de la même façon, certains sujets réduisent l'écriture de la réponse à ce qu'ils considèrent comme seul résultat, à savoir l'égalité...

La perméabilisation, vue ici comme condition de l'intériorisation de l'information extérieure, renvoie à la nécessité dans la situation d'apprentissage du *T.E.D.E.* de prendre en compte et de faire sienne, dans un mouvement centripète, les indications méthodologiques contenues dans le *Dossier d'Instructions*. D'une manière générale, la fixation égocentrique empêche radicalement la

décentration indispensable à l'appropriation et à l'analyse de l'information externe.

Dans une direction centrifuge, l'exploration consiste pour le sujet apprenant à essayer de contraindre le réel dans le sens du but poursuivi, c'est-à-dire dans le sens de la tâche à exécuter, par l'action des nouveaux schèmes induits par l'apprentissage, dans un aller et retour d'essais et d'erreurs. La nécessité de l'engagement psychomoteur dans les tracés se révèle sur ce plan très propice à la mise en évidence de blocages parfois dramatiques face à la nécessité de développer une stratégie de conquête et d'occupation d'un espace, le sujet produisant des microflèches, s'arrêtant au moindre obstacle, se réfugiant sur le pointillé d'une limite, visant les encoignures... C'est probablement à cet endroit de l'épreuve que la projection spatiale se nourrit de la projection symbolique de soi dans l'espace social à conquérir en termes de projet d'orientation.

Il n'y a pas de régulation sans autocontrôle du produit ou des effets de son action ; et là, l'obstacle majeur, c'est l'impulsivité qui consiste en quelque sorte à vouloir avoir fini avant d'avoir commencé, en d'autres termes au principe des conduites de bâclage dans la multitude de leur formes et de leur rationalisations.

Enfin, la fonction de l'auto-réassurance touche à la gestion du stress et de l'angoisse inhérents à la confrontation à toute situation nouvelle.

Toucher du doigt le défaut du niveau psychoaffectif du métasystème des régulations des opérations cognitives n'est pas une fin en soi, mais, lorsque les circonstances s'y prêtent et en évitant les dérapages vers une psychanalyse sauvage, un point de départ pour comprendre la source de ce défaut fonctionnel. C'est seulement à cette condition que le sujet aura une chance d'apprendre quelque chose sur lui-même lui permettant, si tel est son projet, d'entreprendre un travail de transformation de son mode de fonctionnement, donc d'apprendre à mieux apprendre.

D'un macro point de vue, en termes de connaissances générales, on a démontré à maintes reprises la fragilité et les failles du métasystème. On sait qu'il fonctionne selon des interactions normatives de nature cognitives, sociales, morales, affectives... entre soi et soi (dimension dynamique du conflit intrapsychique), entre soi et les autres (phénomènes d'emprise et de résistance à l'emprise sociale).

Globalement, l'intérêt dans le cadre de l'approche clinique, est d'essayer d'avancer dans la compréhension du métasystème des régulations psychoaffectives vu comme reflet de l'économie existentielle du sujet confronté à la contrainte de l'apprentissage.

Ce reflet semble exprimer, au travers des rationalisations hâtives, le produit des mécanismes de défense, des refus de remise en cause. Au travers de ses déficits et des propos implicatifs de la verbalisation, véritables clés vers l'accès à la prise de sens, transparait son caractère inconscient propre aux raisons qui échappent à la raison : verbalisations d'auto contraintes -" Je ne me permets pas de... ; vous ne m'avez pas dit que j'avais le droit de..."-, du sentiment d'abandon -" A l'atelier, on se débrouille par soi-même..."-, du sentiment de dépendances -" J'ai toujours pensé que... ; mes profs disaient que j'étais bonne à rien... ; de toutes façons, ils ont tous les droits..."-.

L'expérience montre que la remise en situation d'apprentissage éveille d'emblée des résonances symboliques fortes par rapport aux expériences d'apprentissage antérieures, ce qui facilite l'accès à la *singularité des processus de socialisation* au principe de la construction de l'identité dont l'estime de soi actuelle constitue probablement l'ultime réduction :

S'il n'y a pas conscience de soi sans la constante affirmation, soit explicite soit latente, d'une irréductible autonomie à l'égard d'autrui, cette condition n'est pourtant pas suffisante. Un autre axe est nécessaire qui assemble dans l'unité et dans l'identité du moi, non plus ses rapports avec l'ambiance, mais aussi sa survivance dans le temps (Wallon, 1982).

En facilitant, par exemple, l'expression du lien et des médiations entre un niveau de performance d'apprentissage objectif du temps présent et la cicatrice plus ou moins sensible du vécu subjectif d'un traumatisme scolaire du temps ancien, on voit bien l'intérêt heuristique de l'évaluation dynamique en tant que source de connaissance, fragment par fragment, cas par cas, du fonctionnement du sujet apprenant. Cette connaissance enrichit le bagage clinique du psychologue. Pour le sujet, elle équivaut à une chance de cheminer de l'auto-emprise vers l'auto-maîtrise de soi, dans un cadre personnel, ou dans un cadre institutionnel, c'est-à-dire de gagner des degrés de liberté par atténuation, par renégociation, voire par libération, de ses

dépendances à lui-même ou aux autres, dépendances illusoire car historiquement dépassées ou psychologiquement fantasmées.

Conclusion.

En pratique psychologique de terrain, l'utilisation de l'outil n'est pas une fin en soi, tout juste un moyen, voire un simple prétexte de (re)donner la parole au sujet en médiatisant la confrontation entre l'objectivation mesurée des effets de son activité apprenante et les interprétations subjectives produites par ce sujet, par le psychologue, éventuellement par le commanditaire.

Dans cette optique, l'évaluation dynamique apparaît comme l'une des approches facilitatrices d'une prise en compte globale de la personne dans son rapport au savoir, dans son rapport à l'apprentissage et surtout dans son rapport à elle-même en activité d'apprentissage. Cette prise en compte convoque le plan du réfléchissement de l'action, ce que je pense avoir fait, à la base du progrès opératif. Symétriquement, dans une confusion fantasmatique d'espaces de socialisation pourtant historiquement datés, elle convoque le plan de la projection identitaire de soi, ce que je pense avoir été, à la base du pouvoir apprendre : " En un sens tout est dans ce rapport vital de différenciation mutuel entre activité et subjectivité. " (Clot, 1996).

Références bibliographiques.

- A.E.P.U., A.N.O.P. & S.F.P. (1996). *Code de déontologie des psychologues. France.*
- Bateson G. (1984). *La nature et la pensée.* trad. fr. Paris, Seuil
- Binet A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants.* Paris, Flammarion
- Bonnet C. (2000). Psychologie du comportement et psychologie cognitive. *Psychologie française.* tome 45-n°1, 13-24
- Bourdieu P. (1979). *La distinction.* Paris, Minuit
- Brown A.L. & Ferrara R.A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In Wertsch J.V. (ed.). *Cultur, communication and cognition, Vygotskian perspectives.* New-York, Cambridge University Press
- Clot Y. (1996). Psychologies du travail : une histoire possible. In Clot Y. (ed.). *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire.* Toulouse, Octares
- De Beer M. (1998). *Construction of a dynamic, computerised adaptive test for measuring learning potential.* Paper presented at the XXIVth international congress of applied psychology, San Francisco

- De Beer, M. (2000a). *Learning Potential Computerised Adaptive Test (LPCAT): User's Manual*. Pretoria, Production Printers Unisa
- De Beer, M. (2000b). *Learning Potential Computerised Adaptive Test (LPCAT): Technical Manual*. Pretoria, Production Printers Unisa
- Dicks P. , Tournois J. , Flieller A. & Kop J.L. (1994). *La psychométrie*. Paris, P.U.F.
- Faverge J.M. (1955). *Calcul des longueurs, test*. Braine-le-Château, Application des techniques modernes
- Freud S. (1972). *Introduction à la psychanalyse*, trad. fr. Paris, Payot
- Gardin B. (1995). Le sens comme production sociale. In Boutet J. (ed.), *Paroles au travail*. Paris, L'Harmattan
- Guthke J., Beckmann J.F. & Dobat H. (1997). Dynamic testing-problems, uses, trends and evidence of validity. *Educational and child psychology*. vol. 14 (4)
- Houdé O. (1995). *Rationalité, développement et inhibition. Un nouveau cadre d'analyse*. Paris, P.U.F.
- Hurtig M. (1960). Etude expérimentale des possibilités d'apprentissage intellectuel d'enfants débiles et d'enfants normaux. *Enfance*. 4-5
- Ionescu S. & Jourdan-Ionescu C. (1985). L'évaluation du potentiel d'apprentissage. 1. Utilisation du test des cubes. *Bulletin de psychologie*, tome XXXVIII, 372
- Lagache D. (1957). *La psychanalyse*. Paris, P.U.F.
- Lévy-Leboyer C. & Spérandio J.C. (1987). *Traité de psychologie du travail*. Paris, P.U.F.
- Moscovici S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, P.U.F.
- Ombredane A. & Robaye F. (1953). Le problème de l'épuration des tests d'intelligence étudié sur le matrix-couleur. Comparaison des techniques de réduction et d'explicitation. *Bulletin du Centre d'études et recherches psychotechniques*. 4
- Paour J.L. (1980). *Construction et fonctionnement des structures opératoires concrètes chez l'enfant débile mental : apport des expériences d'apprentissage et d'induction opératoires*, thèse de doctorat de 3^e cycle. Aix-en-Provence, Université de Provence (non publié)
- Pasquier D. (1989, 1993, 1998, 2000). *Test d'évaluation dynamique de l'éducabilité*. Bourges, chez l'auteur
- Pasquier D. (1989). L'éducabilité à l'A.F.P.A. : perspectives de recherches et premiers résultats. *Education permanente-A.F.P.A.*. 100/101
- Pasquier D. (1990). *L'évaluation en pédagogie. Du bon usage des tests*. Issy-les-Moulineaux, E.A.P.
- Pasquier D. (1996). Un paradigme d'hier pour demain : l'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage. *Actes du congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*. Nanterre, Université de Paris X
- Piéron H., Reuchlin M., Bacher F. & Demangeon M. (1963). *Examens et docimologie*. Paris, P.U.F.
- Piéron H. (1979). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris, P.U.F.
- Rey A. (1934). D'un procédé pour évaluer l'éducabilité : quelques applications en psychopathologie. *Archives de psychologie*. 24, 96
- Taylor T. & Herbst D. (à paraître). *Butterfly dynamic assessment instrument*

- Vermersch P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explication. *Psychologie française*. 35-3
- Vermersch P. (1996). *L'entretien d'explication*. Paris, E.S.F.
- Vygotski L.S. (1985). *Pensée et langage*. trad. fr. Paris, Messidor/Editions sociales
- Wallon H. (1982). *La vie mentale*. Paris, Editions Sociales
- Widlöcher D. & Hardy-Baylé M.C. (1990). L'entretien psychanalytique. *Psychologie française*. 35-3
- Wildöcher D. (1983). Le modèle psychanalytique de la personnalité. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 12, n°3

résumé :

Dans ce chapitre, j'essaie de présenter l'originalité de l'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage tout en articulant approche psychométrique et approche clinique dans une globalité plus holistique.

Ce projet amène à argumenter une discussion théorique sur la métaphore du modèle scientifique ainsi que sur la question de la définition du potentiel d'apprentissage chez l'adulte.

Sur le plan pratique, je présente deux grands types d'utilisation du *T.E.D.E. test d'évaluation dynamique de l'éducabilité* : l'intervention sur des grands groupes qui s'inscrit dans un procès de gestion des ressources humaines ; l'intervention en individuel, dans le cadre du bilan de compétences qui s'inscrit plus dans une problématique de connaissance de soi.

mots-clés : potentiel d'apprentissage, évaluation dynamique, approche psychométrique, approche clinique, modèle