

TEXTES DE BASE en pédagogie

L'ÉDUCATION COGNITIVE

*Le développement de la capacité
d'apprentissage et son évaluation*

Sous la direction de

F.-P. BÜCHEL

F.-P. BÜCHEL
J.-S. CARLSON
G. CHATELANAT
A. DE RIBAUPIERRE
O. DE ROBILLARD
R. FEUERSTEIN
A. FLAMMER
C. HAYWOOD

M.-B. HOFFMAN †
M. HURTIG
J. JAUME
K.-J. KLAUER
J.-L. PAOUR
H. SCHMID
K.-H. WIEDL

TDB

DELACHAUX ET NIESTLÉ



presse) ont, en effet, tendance à privilégier des conceptions particulières de l'évaluation dynamique. Compte tenu de leur diversité, le commun dénominateur des évaluations dites dynamiques réside dans la production d'un écart entre l'efficacité observée dans les conditions standards habituelles et l'efficacité obtenue avec l'aide de l'examineur. Cet écart signalerait des capacités dites *potentielles* dans la mesure où leur expression dépend des conditions d'évaluation. Toute évaluation dynamique se propose donc de réduire la distance entre les *performances* et les *compétences*⁶⁾ en aidant le sujet à exprimer "au mieux" ses capacités cognitives. Pour ce faire, on mobilise trois types d'aides:

- a) proposer des tâches dont la résolution ne dépend pas essentiellement d'acquis cognitifs antérieurs,
- b) chercher à lever les entraves actuelles au bon fonctionnement cognitif,
- c) induire un degré de fonctionnement "optimal" compte tenu de la nature de la tâche et des capacités du sujet.

La quantité comme la nature des aides peuvent varier fortement d'un instrument d'évaluation dynamique à l'autre. Cela peut aller d'aides ponctuelles et standardisées (Carlson & Wiedl, 1992a; 1992b) jusqu'à de véritables programmes d'apprentissage proposés sur plusieurs heures (Guthke, 1992). Toutefois, quelle que soit la nature de l'aide, elle correspond, par rapport aux conditions originelles de passation du test, à une double augmentation: augmentation de la quantité des informations fournies et augmentation du volume des interactions entre l'examineur et le sujet. Notons que ces deux aménagements sont également importants. En effet, si la dynamisation

câstigul cognitiv, survenit datorită învățării dintre pre- și post-test, nu un nivel de performanță intelectuală deja dobândit.

Prin consecuție imediată, diagnosticul dinamic devine și formativ, în sensul că el poate ghida intervenția, modificarea cognitivă necesară pentru ameliorarea performanțelor intelectuale. De altfel, intervenția evaluatorului se face simțită în chiar procesul diagnosticului, prin oferta informației suplimentare sau "ajutoare" pe care acesta o face subiectului. Profitul cognitiv, măsura în care subiectul profită de interacțiune pentru a învăța este principalul rezultat al măsurării dinamice.

Ajutoarele pe care evaluatorul le oferă evaluatului vizează trei aspecte principale:

1. utilizarea unor sarcini a căror rezolvare nu depinde în mod necesar de achizițiile cognitive anterioare;
2. anihilarea acelor obstacole actuale care determină ineficiența funcționării cognitive;
3. inducerea unui nivel optim al funcționării mintale ținând cont de natura sarcinii și capacitatea subiectului.

Cantitatea și natura ajutoarelor poate varia de la cele standardizate (Carlson & Wiedl, 1992) până la programe de învățare (Guthke, 1992). Dacă dinamizarea testelor de inteligență presupune în mod necesar oferirea de informații suplimentare, transmiterea acestora pe durata desfășurării evaluării presupune deci, în mod necesar, un volum al interacțiunii subiect-examinator. Aceasta nu se reduce deci la o simplă repetare sau amplificare a unor informații, ci vizează în esență îmbogățirea repertoriului de interacțiuni între examinator și subiect care în paradigma standardizată sunt sever limitate sau interzise. Deși nu toți autorii instrumentelor de evaluare dinamică se referă întotdeauna la noțiunea de "zonă proximală a dezvoltării" acest concept constituie un cadru teoretic privilegiat în cadrul căruia se pot ancora diversele practici de evaluare dinamică. Din această perspectivă expresia "evaluare interactivă" desemnează demersurile interpersonale pe care le întreprinde examinatorul pentru lărgirea paletelor de mijloace feed-back privind confirmarea-întărirea comportamentelor rezolutive eficiente ale subiectului.

Scopul instrumentelor de evaluare dinamică nu se limitează numai la reducerea distanței dintre competențele și performanțele subiectului. Prin eforturile depuse de experimentator

implique, certes, de donner un surcroît d'informations, sa répartition tout au long de la passation contribue à accroître les interactions expérimentateur-sujet. Même quand les informations supplémentaires sont standardisées et uniformément données à tous les sujets, quel que soit leur degré de réussite (Carlson & Wiedl, 1992), elles ne sont jamais concentrées en début de passation mais distribuées sur l'ensemble des items. La dynamisation ne correspond donc ni à une répétition des consignes initiales ni même à leur seule amplification. Implicitement ou explicitement, toutes les techniques de dynamisation proposées conduisent à augmenter et à enrichir les interactions expérimentateur-sujet qui, dans le paradigme classique, sont sévèrement limitées et artificielles. C'est pourquoi, même si les auteurs d'instruments dynamiques ne se réfèrent pas tous à la notion de "zone proximale de développement" (Vygotsky, 1933/1985), ce concept constitue un cadre théorique privilégié dans lequel peuvent s'ancrer les diverses pratiques de l'évaluation dynamique. De ce point de vue, l'expression "évaluation interactive" qu'Haywood et Tzuriel (1992) utilisent pour désigner le champ de l'évaluation dynamique a l'intérêt de mettre en relief le vecteur essentiel de la dynamisation.

La plupart des instruments d'évaluation dynamique ne se bornent pas à réduire l'écart entre performance et compétence. Prenant en compte les efforts déployés par l'expérimentateur pour optimiser le fonctionnement cognitif du sujet, ils cherchent à évaluer des *potentialités d'apprentissage et de développement*. Dans ce but, les instruments peuvent être organisés selon le paradigme d'une expérience d'apprentissage (plus ou moins longue) conduite en trois temps:

pour a optimiza funcționarea cognitivă a subiectului se încearcă evaluarea potențialului de învățare și de dezvoltare. Pentru realizarea acestui scop, instrumentele de evaluare aplicate conform unei paradigme a experienței de învățare cuprind următoarele faze:

- a) o măsurare inițială a capacităților rezolutive fără un ajutor; de obicei în această fază sunt utilizați itemi ai unor teste de inteligență psihometrice;
- b) o secvență mai mult sau mai puțin de durată și structurată-elaborată de oferire a unor ajutoare pentru rezolvarea itemilor greșit rezolvați sau nerezolvați din faze anterioare;
- c) un retest final care vizează evaluarea gradului de transferabilitate și de integrare în structurile operatorii cognitive a cunoștințelor induse în faza de formare. Caracterul dinamic și formativ al evaluării este asigurat de permanența conlucrării dintre subiect și examinator. În acest sens evaluarea dinamică urmărește reducerea distanței dintre performanță și competență, crearea acelor condiții/contexte ale situației problemă care facilitează valorificarea potențialelor latente. Această calitate a demersului este realizată prin procedeele de mediere. Tipurile de mediere pot fi grupate în mai multe categorii în funcție de momentul în care sunt utilizate, cantitatea și tipul de informație pe care le conțin și modalitățile de comunicare ale acestora;
- d) utilizarea unor itemi paraleli, logic izomorfi cu itemii cuprinși în problema de rezolvat a căror rezolvare nu depinde de cunoștințele acumulate anterior;
- e) utilizarea unor tipuri de probleme care sunt adaptate nivelului "optim" al eficienței funcțiilor mintale impuse de vârstă sau tipul de deficiență;
- f) ameliorarea componentelor metacognitive care intervin în monitorizarea funcțiilor rezolutive.

Pornind de la informațiile oferite de cantitatea și calitatea mediilor oferite, respectiv de la măsura valorificării acestora de către subiecți, se pot decela cel puțin patru rezultate majore ale evaluării dinamice:

- măsurarea validă a competențelor cognitive ale subiecților;
- decelarea dificultăților funcționale majore care apar în cursul rezolvării sarcinilor cognitive;

1. une mesure initiale des capacités de *résolution sans aide* de tâches ordinairement proposées dans les échelles d'intelligence;
2. une phase, plus ou moins soutenue et systématique, d'aide ou d'apprentissage visant à aider le sujet à résoudre les items qu'il a précédemment échoués;
3. un retest final, servant à évaluer le degré de solidité et de transférabilité des progrès induits.

S'appuyant sur ce dispositif, l'examineur peut alors poursuivre quatre objectifs principaux:

- a) obtenir une mesure plus valide des compétences cognitives du sujet;
- b) observer et comprendre ses difficultés fonctionnelles majeures;
- c) mettre au jour ses potentialités d'apprentissage et de développement;
- d) découvrir les conditions psychopédagogiques susceptibles d'induire, à terme, l'actualisation des potentialités pressenties au cours de l'examen.

Cet ensemble d'objectifs atteste que l'évaluation dynamique ambitionne effectivement de réconcilier la mesure et la compréhension des processus de l'intelligence et d'orienter le diagnostic dans une direction éducative.

Avec Campione & Brown (1987), nous concluons que ce type d'évaluation est dit dynamique en ce qu'il résulte d'une conception non fixiste de l'intelligence et donne à observer le fonctionnement cognitif du sujet aux prises avec une résolution de problème, pouvant prendre la forme d'un apprentissage. Rajoutons que l'évaluation dynamique cherche aussi à libérer l'efficacité intellectuelle de ses entraves non cognitives: la dynamisation présente un versant cognitif correspondant à l'apport d'informations supplémentaires et un versant conatif qui

- comparația nivelului de dezvoltare cognitivă actuală cu potențialul de învățare;
- delimitarea condițiilor psihopedagogice susceptibile pentru activizarea potențialelor cognitive.

Aceste rezultate atestă faptul că paradigma evaluării dinamice a potențialului intelectual conține o teorie implicită a inteligenței care avansează ideea evaluării acesteia prin sarcini de învățare. Astfel devine posibilă examinarea unei funcții cognitive "în acțiune". Paradigma psihometrică, orientată spre produsele finite ale funcționării mintale, oferă o imagine statică, secvențială a structurii de funcții cognitive care definesc inteligența. Evaluarea dinamică încearcă să elibereze eficiența intelectuală de barierele sale noncognitive - prin oferirea unui suport informațional permanent, care vizează activizarea potențialelor intelectuale proprii nivelului real al funcționării mintale.

Din acest punct de vedere, dinamizarea măsurii inteligenței reprezintă într-un anumit sens "o ruptură epistemologică" - cum ar spune Michel Foucault - privind cunoașterea inteligenței.

Rezumând, vom spune așadar că psihometria clasică fiind centrată pe produsul intelectual este statică și constatativă, oferă o evaluare retrospectivă a nivelului intelectual și minimizează relația dintre inteligență și învățare. Dimpotrivă, evaluarea formativă este centrată pe proces, ca atare ea devine dinamică, formativă, oferă o evaluare a potențialului de dezvoltare cognitivă și reconsideră relația inteligență-învățare, citind inteligența în profitul cognitiv ce survine în urma unei situații de învățare.

Ca o ultimă remarcă la acest subcapitol să mai menționăm că dinamizarea diagnosticului funcțiilor intelectuale nu a fost totuși o idee total străină psihometriei clasice.

De altfel, autorii instrumentelor clasice au creat premisele schimbării atunci când au încercat prin diferite măsuri - tot de natură psihometrică - să atenueze distorsiunile (bias) legate de diferențele socio-culturale sau în cazul aplicării la subiecți cu deficiențe senzoriale. În acest sens anumite detalii tehnice incluse în probele psihometrice clasice cum ar fi: itemi prealabili destinați exercițiului demonstrativ pentru rezolvarea celor ulterioari, gradarea itemilor după dificultatea lor, natura identică a unei serii de itemi, toate acestea pot fi considerate precursori ai dinamizării testelor.