

L'Évaluation-Rencontre — Repenser la culture de l'évaluation psychologique

Michelle Bourassa

Volume 19, Number 2, 1996

Afin de construire une culture de l'évaluation...

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091523ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091523ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

Recent studies have shown that genetically determined properties such as the size of a human body can be environmentally modified. If this is the case, we can assume that one's intelligence is also malleable, not fixed and quantifiable. Based on neurological studies, this paper proposes a new conception of the psychological evaluation process. Challenging the use of intelligence tests that measure and as a result contribute to the fabrication of inequalities (Perrenoud, 1997), the paper explores ways in which a truly interactive encounter between the evaluator and the evaluated can be achieved. This can be done by inverting the usual goals of the evaluation process, which are to diagnose the subject and then to explain and reassure when and if at all possible. Instead I argue that testing should be used first to reassure, and then to gain better understanding of the subject's performance. Measurements for labelling and diagnostic purposes are appropriate only when access to specialized services is at stake. This alternative perspective promotes a dynamic encounter between subject and evaluator and implies testing tools that meet real problem-solving characteristics. Evaluations that satisfy these requirements allow us not only to gain a better understanding of the subject's learning abilities and strategies but also to bring real and durable improvements in his/her self-perception.

Cite this article

Bourassa, M. (1996). L'Évaluation-Rencontre — Repenser la culture de l'évaluation psychologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 23–51. <https://doi.org/10.7202/1091523ar>

L'Évaluation-Rencontre — Repenser la culture de l'évaluation psychologique

Michelle Bourassa
Université d'Ottawa

Des recherches récentes ont démontré qu'une propriété biologique aussi fortement déterminée génétiquement que la taille d'un individu est modifiable. Si tel est le cas, force nous est de croire que l'intelligence l'est aussi. En se basant sur les recherches neurologiques, cet article propose une révision en profondeur de notre conception de l'évaluation psychologique. Dénonçant l'utilisation de tests d'intelligence qui mesurent et ce faisant, contribuent à la fabrication d'inégalités (Perrenoud, 1997), l'article suggère plutôt de favoriser une véritable évaluation-rencontre. Pour ce faire, l'auteure inverse l'ordre traditionnel des trois motifs d'une évaluation : d'abord rassurer, ensuite comprendre pour mieux intervenir et seulement dans les cas où l'accès à des services adaptés l'exige, mesurer pour diagnostiquer ou étiqueter. Cette inversion oblige une révision en profondeur du type d'outils d'évaluation. Cet article fournit cinq règles bio-éthiques permettant d'identifier quels outils utiliser. Cette inversion oblige de plus une révision des modalités d'accompagnement. Cet article précise quelles modifications devront y être apportées afin de laisser émerger des indices de responsabilité, c'est-à-dire des gestes qui démontrent l'engagement et la créativité de l'évaluée face à la situation. Seule l'apparition de tels indices est garante de la validité de l'évaluation. Il est enfin suggéré qu'une évaluation-rencontre modifie de façon durable le rapport de l'évaluée aux situations d'apprentissage.

(évaluation psychologique, évaluation-rencontre)

Recent studies have shown that genetically determined properties such as the size of a human body can be environmentally modified. If this is the case, we can assume that one's intelligence is also malleable, not fixed and quantifiable. Based on neurological studies, this paper proposes a new conception of the psychological evaluation process. Challenging the use of intelligence tests that measure and as a result contribute to the

fabrication of inequalities (Perrenoud, 1997), the paper explores ways in which a truly interactive encounter between the evaluator and the evaluated can be achieved. This can be done by inverting the usual goals of the evaluation process, which are to diagnose the subject and then to explain and reassure when and if at all possible. Instead I argue that testing should be used first to reassure, and then to gain better understanding of the subject's performance. Measurements for labelling and diagnostic purposes are appropriate only when access to specialized services is at stake. This alternative perspective promotes a dynamic encounter between subject and evaluator and implies testing tools that meet real problem-solving characteristics. Evaluations that satisfy these requirements allow us not only to gain a better understanding of the subject's learning abilities and strategies but also to bring real and durable improvements in his/her self-perception.

(psychological education, interactive encounter)

À l'aube du XXI^e siècle, il est essentiel de repenser notre manière de voir et d'agir l'éducation en général et nos pratiques évaluatives en particulier. Le présent article révisé une composante importante de ces pratiques, soit l'évaluation diagnostique. Typiquement conçue pour mesurer, de manière sommative, tant les acquis que le potentiel d'apprentissage d'une élève¹, l'évaluation diagnostique standardise généralement le choix des outils de même que leur mode d'utilisation de sorte que la session est gérée de manière identique quelles que soient les personnes impliquées. Le modèle proposé dénonce cette double standardisation qui nie l'importance aussi bien que l'impact de la rencontre de deux perspectives identitaires, celle de l'évaluatrice et celle de l'évaluée. Ce modèle appelé *l'évaluation-rencontre* repose, entre autre, sur les découvertes neurologiques récentes (LeDoux, 1996, Hobson, 1994 et Joseph, 1992) qui confirment le rôle déterminant des attitudes et des attentes sur le succès d'une performance.

L'évaluation-rencontre cherche à créer les conditions optimales pour favoriser l'expression de deux identités, celle de l'évaluée et celle de l'évaluatrice, afin d'assurer une compréhension mutuelle. Ce faisant, elle nous invite à nous interroger sur ce qu'elle peut et ne peut pas faire. L'évaluation diagnostique traditionnelle, qu'on pourrait qualifier d'*évaluation-mesure* par contraste avec le concept d'évaluation-rencontre, pense pouvoir nous dire, c'est-à-dire *mesurer*, l'intelligence. L'évaluation-rencontre prétend que ce projet n'est qu'utopie; elle affirme qu'il est impossible de mesurer, par des scores, ce que l'évaluée *perçoit* et *comprend* — les deux termes à l'origine étymologique du mot *intelligence*. Par définition subjectifs et intérieurs, ces termes ne sauraient se prêter ni à l'examen direct ni à la mesure.

Afin de replacer ce modèle dans son contexte, l'article examine, dans un premier temps, l'impact du modèle de l'évaluation-mesure dans la *fabrication des inégalités*² de même que les facteurs historiques qui ont mené à cet *habitus* (Bourdieu) dans la culture scolaire. Nous étudierons ensuite de quelle manière les découvertes récentes de la neuropsychologie soulignent l'impossibilité d'ignorer l'impact fulgurant de l'émotion sur la performance. En conséquence, nous proposerons d'inverser l'ordre de priorité des trois motifs traditionnels d'une évaluation diagnostique en milieu scolaire, soit les motifs administratifs (diagnostiquer), fonctionnels (intervenir) et psychologiques (rassurer). Évaluer se veut d'abord un geste pour rassurer, ensuite un geste pour identifier des pistes d'intervention et seulement exceptionnellement, un geste pour diagnostiquer.

Cette réflexion quant aux motifs d'une évaluation-rencontre sera suivie par l'examen des outils susceptibles de favoriser l'émergence d'une rencontre de deux identités, celle de l'évaluée et celle de l'évaluatrice. Ces outils seront choisis en respect des cinq règles bio-éthiques d'une évaluation-rencontre. Il ne sera plus question de situer l'évaluée en lui assignant une étiquette paralysante mais plutôt d'examiner les particularités fonctionnelles et dynamiques de la rencontre : de quelle manière l'évaluée compose avec tel outil d'évaluation, cette façon de faire est-elle efficiente et dans le cas inverse, quelle intervention choisie par l'évaluatrice crée la fluidité nécessaire pour inciter l'évaluée à diversifier ses approches et conséquemment, à augmenter son efficacité. Mais, d'entrée de jeu, examinons ce qui nous permet d'affirmer qu'évaluer l'intelligence contribue directement à la fabrication des inégalités.

La fabrication des inégalités

Aucune recherche contemporaine ne supporte la conception qu'il est possible de prédire le développement d'un individu. Même la taille d'un individu, pourtant déterminée génétiquement à 90%, est modifiable grâce à de meilleures habitudes alimentaires, hygiéniques et sportives. S'il est possible de modifier, aussi bien positivement que négativement, une trajectoire prédéterminée biologiquement en contrôlant les variables environnementales, force nous est de croire qu'il est possible de modifier d'autres fonctions telles les habiletés intellectuelles (Haywood et Switzky, 1992). Ces propos sont confirmés par Sternberg (1989 : 75) lorsqu'il affirme :

...genetics only sets an upper limit on the level of intelligence someone can achieve. As far as we know, no one has ever reached his upper limit, and hence, everyone can be more intelligent than he is at present.

Philippe Perrenoud (1997) ajoute à cet égard, que l'évaluation n'est pas un simple thermomètre, une mesure exacte des compétences des évaluées mais que, lorsqu'on commet l'erreur de la voir ainsi, on participe à la fabrication d'inégalités réelles. En utilisant des tests qui prétendent mesurer l'intelligence³, l'évaluation diagnostique modifie l'image de soi de l'évaluée et, du même coup, la perception qu'en auront sa famille et l'école. Aussi longtemps que l'évaluation est une *machine de guerre*, c'est-à-dire une mesure servant à justifier l'exclusion de certains élèves de filières scolaires exigeantes ou à leur imposer le redoublement, elle ne peut jouer aucune autre fonction qu'administrative.

Smith (1986 : 251) ajoute qu'

[I]l n'y a aucune raison d'essayer de rendre compte de la capacité d'apprentissage d'un enfant parce que cet enfant est une machine à apprendre, la plus efficace qui soit. Un enfant qui ne peut apprendre n'est pas un enfant, il n'est pas humain.

L'évaluation-rencontre ne cherche pas à examiner si cet enfant peut apprendre ni à mesurer son potentiel mais plutôt à l'écouter, l'observer et intervenir pour mieux comprendre et définir plus explicitement les médiations qui lui seront profitables. Le modèle ne diffère pas tant par le choix des outils utilisés mais plutôt par la façon d'entrer en relation et de gérer la rencontre. Il plaide en faveur de l'observation subjective, la modification conséquente du protocole et l'intervention dynamique. Afin d'*évaluer sans fabriquer*,⁴ ce modèle dénonce l'*habitus* positiviste qui impose un protocole indifférent aux identités des personnes impliquées. Pour comprendre les raisons derrière cette dénonciation, il importe d'en retracer les origines.

L'Habitus - De la pensée révélée à la mesure de l'être

On peut, d'une certaine façon, retracer les origines de l'*habitus* de l'évaluation-mesure à la Renaissance, ce premier moment de l'ère chrétienne où l'on considère que l'être humain peut accéder à la connaissance non plus à travers les *Révélation*s de Dieu mais par la seule force de son esprit pensant (Descartes, 1596-1650). Tout le discours cartésien sur la métaphysique affirme que l'esprit humain est premier, capable à lui seul de contrôler et de dominer les forces internes (physiques et émotives) et externes (l'environnement). En attribuant une pensée propre au sujet pensant, Descartes l'affranchit : l'esprit pensant est capable par lui-même, à force de rigueur, de tout comprendre. Pour y parvenir, Descartes l'invite à se doter d'outils d'observation et de mesure. La méthode scientifique est née (Damasio, 1994).

Cette méthode a permis aux chercheurs, au cours des siècles qui ont suivi, de développer des outils de plus en plus complexes d'observation et de mesure. Étrangement, ce sont les travaux hautement scientifiques d'observation et de mesure du cerveau-esprit humain qui ont bousculé jusqu'à l'idée même de la mesure et de la perception objectives. Les recherches de Gazzaniga (1987) et de Sperry (1987), puis plus près de nous, d'Edelman (1992), de Damasio (1994), de Hobson (1994), de Laborit (1994) et de LeDoux (1996) nous apprennent que nos pensées ne reproduisent pas fidèlement la réalité mais sont des représentations subjectives de celle-ci. Certes les stimuli externes servent de déclencheurs. Cependant, la représentation finale est le produit complexe et changeant de l'interprétation que notre expérience antérieure de situations semblables nous porte à faire.

The images we see are only representations of the real world. When we point our heads at a tree, our eyes receive light waves that are bouncing off that tree. The light input is computed by our brains, the computation is checked against data stored in our neurons, and the resulting match tells us the light signals we have received constitute a tree... Hearing also works this way... Seeing and hearing are perceptions. Our eyes and ears survey the world, constantly, to let us know what's going on. Considering that we do not perceive anything directly, but only after the brain has processed the incoming signal, it would seem that we are on the razor's edge of madness all the time. (Hobson, 1994 : 127).

Crombez (1994 : 154) nous fournit un exemple dramatique de la manière dont le cerveau-esprit simule, donc crée du sens. Un cheminot se retrouve, par accident, enfermé dans un wagon frigorifique. Il a beau crier, personne ne vient. Retrouvé mort le lendemain, on constate, à l'autopsie, des indices de mort par gel au niveau des organes internes. Pourtant, le wagon frigorifique n'est pas en marche et c'est l'été. Totalement absorbé dans ses pensées, il n'a ni vu ni entendu les informations externes qui auraient pu le détromper. Son cerveau, convaincu qu'il était en train de mourir gelé, a géré sa propre mort en ignorance complète des informations sensorielles contredisant sa construction de la situation. Gazzaniga (1987) ajoute que le cerveau-esprit élabore de telles théories pour expliquer des situations mal définies et maintenir ainsi une impression de cohérence. Il décrit ce phénomène dans sa *Théorie de Modules autonomes* qui, une fois interprétés, reçoivent un sens qu'ils n'avaient pas nécessairement auparavant. Toute perception relève davantage d'une construction du cerveau-esprit que de la réalité. Notre conviction que ce que nous percevons existe n'est qu'illusion. La prochaine section explique les raisons pour lesquelles le cerveau fonctionne de la sorte.

Découvertes de la neuropsychologie

Seulement 0,02% des neurones corticaux constituent les circuits sensoriels et moteurs externes utilisés soit pour transmettre des informations fournies par les sens, soit pour émettre des ordres d'exécution d'une tâche motrice. Tout le reste, soit 99,98%, représente les circuits de traitement de ces informations (Trocmé-Fabre, 1994, Rossi, 1993). C'est dire que le cerveau est 100 000 fois mieux connecté aux informations internes (connexions interneuronales) qu'externes (connexions sensorielles et motrices).

Or, non seulement nous sommes mieux connectés à notre perception qu'à la réalité externe, mais en plus notre imaginaire relève des mêmes mécanismes psychophysiologiques que notre perception. C'est pourquoi, au cours d'un rêve, nous ne pouvons pas distinguer entre une information véritablement transmise et captée par nos sens et une information rêvée. Cette situation fait d'ailleurs dire à Hobson (1994) que nous n'avons pas le choix de croire que nous voyons et entendons ce que nous voyons et entendons parce qu'il nous est impossible de savoir si ce sont bien nos yeux ou nos oreilles qui ont reçu l'information. Le système sensoriel interne de notre cerveau-esprit traite donc de façon indistincte les informations transmises et les informations imaginées.

La construction de notre cerveau-esprit se joue en deux temps : un premier qui génère l'atmosphère propre à la situation — le temps émotif, un second qui l'explique — le temps rationnel. Descartes a pu croire que le temps rationnel était prioritaire chez tout esprit bien pensant parce que le cerveau rationnel n'a pas un accès ni direct, ni conscient aux émotions. Ce phénomène dépend de ce que les émotions relèvent d'un système plus primitif, présymbolique et préverbal, et par conséquent, préconscient. C'est pourtant ce système qui crée notre sentiment viscéral du réel (Laborit, 1994); il est aussi le premier à décider de l'action à prendre. Dans toute situation, la lecture émotive a donc préséance et priorité sur la lecture rationnelle. Cette préséance est vraie tant du point de vue neurologique que psychologique. Elle s'explique neurologiquement par un plus grand nombre de neurofibres se projetant vers le cerveau rationnel que dans le sens inverse (Sylwester, 1997) et par le fait que le système émotif reçoit directement les informations sensorielles — par une synapse unique entre thalamus et amygdale — pendant que le reste des signaux sont acheminés plus lentement vers le cerveau rationnel (LeDoux, 1997). Cette connexion directe permet à la personne de réagir avant même qu'elle ne sache ce qui lui arrive (Goleman, 1995).

L'exemple qui suit permet de saisir quelle raison fonctionnelle fait en sorte que l'émotion a préséance sur la raison. Désireuse de goûter une prune, une personne plonge sa main dans un sac de papier brun. Une fraction de seconde après, elle la

ressort, visiblement paniquée. Incapable d'expliquer sa réaction, elle regarde dans le sac et constate qu'elle avait saisi une prune siamoise. Son cerveau émotif a tout de suite senti l'inhabituel — comparé son attente implicite du toucher d'une prune au toucher immédiat d'une prune siamoise — et a réagi sans penser. À maintes reprises, ce cerveau émotif nous sauve la vie, nous empêchant de traverser une rue alors que notre pensée est occupée ailleurs, nous prévenant du danger avant même que nous ne l'ayons consciemment perçu. Beaucoup plus rapide que le cerveau rationnel puisque régi par sa synapse unique, il décide, à partir d'une infime quantité d'informations sensorielles, bien avant d'avoir compris.

Le cerveau émotif est très rapide parce qu'il ressent et interprète les événements en termes primitifs de *danger* ou *non-danger* (Joseph, 1992). Il compare instantanément la sensation globale que le stimulus produit à sa mémoire émotive, pré-représentative faite de sensations semblables (Laborit, 1994). Pour agir sans penser, ce cerveau doit remplir deux conditions : 1) reconnaître à première vue; 2) disposer d'un choix limité de réponses. Dès que ce cerveau, fort de ses expériences antérieures, pense reconnaître, il sait ce qu'il doit faire : si l'émotion est neutre, il ignore le stimulus; si elle est négative, il la transmet au cerveau réflexe pour qu'il agisse d'urgence (la fameuse réponse primitive d'attaque ou fuite dont parle Laborit, 1994); si la charge est positive, il laisse au cerveau cognitif le soin de l'analyser en détails afin de choisir un plan d'action (Rossi, 1993).

Nous savons désormais qu'une situation perçue négativement par le cerveau émotif produit instantanément une réponse musculaire d'évitement. Mais qu'advient-il lorsque l'énergie disponible dans les muscles pour fuir ou se défendre n'est pas évacuée ? Prenons l'exemple d'une apprenante en échec scolaire chronique. Incapable de fuir, elle conserve, jour après jour, dans son corps, cette énergie musculaire inutile.⁵ Cherchant à donner du sens à cette tension constante, le cerveau rationnel y attribue éventuellement une valeur prémonitoire, une sorte d'*attente en tension* (Laborit, 1994) qui, privée d'exutoire, génère non seulement un sentiment d'angoisse permanente mais aussi des douleurs chroniques aux yeux qui surveillent de même qu'au dos et aux jambes dont la musculature est prête à fuir ou attaquer (Feldenkrais, 1972).

Penser clairement exige que l'expérience soit accueillie positivement par le cœur et par le corps. Évaluer la réponse cognitive, c'est donc s'intéresser aussi aux réponses corporelle et émotive. Les ignorer, c'est courir le risque de ne rien comprendre, c'est conclure prématurément que la personne n'a pas les compétences ou les stratégies requises. C'est, à la limite, poser un regard aveugle sur le rapport de l'apprenante à la situation d'apprentissage.

Or, comme l'ont démontré Haywood et Switzky (1992), Tardif (1992) et Audy (1991), les personnes en difficulté connaissent presque toujours la compétence ou la stratégie requise. Si elles ne l'utilisent pas, c'est qu'elles n'ont pas reconnu la situation. Or, comme nous venons de le voir, pour reconnaître, il faut l'implication du cerveau émotif. Ce dernier décide de la valeur à accorder à la situation. Si positive, il donne le feu vert au cerveau cognitif pour traiter l'information. Si négative, il passe en mode d'*attente en tension*. Les blocages de pensée sont donc, au point de départ, inscrits dans le cœur et dans le corps. Ces découvertes nous obligent à réviser notre conception du cerveau-esprit et, par voie de conséquence, de son évaluation.

Pourquoi évaluer

Trois considérations peuvent inciter un milieu scolaire à demander que soit réalisée l'évaluation diagnostique d'une élève en difficulté. La plus fréquente est la considération administrative : afin d'offrir des services adaptés et un environnement éducatif optimal, l'école cherche à circonscrire le problème de l'élève. Pour ce faire, l'évaluatrice mesure l'écart entre sa performance et celle de sujets normaux puis compare ces résultats à ceux obtenus typiquement par des populations présentant diverses anomalies. Cette comparaison permet d'étiqueter cette élève selon ces anomalies et, par voie de conséquence, de déterminer le placement et l'intervention les plus appropriés.

La deuxième raison d'être d'une évaluation est habituellement d'ordre fonctionnel (Bourassa et LeBlanc, 1991) : l'objectif est de mieux comprendre pour mieux intervenir. Il importe alors d'identifier quels objectifs d'apprentissage l'évaluée ne maîtrise pas ou encore, ceux qu'elle est prête à apprendre⁶; en parallèle à cette fonction curriculaire, on tente souvent de circonscrire quels facteurs - tels que le style et les stratégies d'apprentissage - ont pu prévenir l'apprentissage de ces objectifs. Ces informations permettent de dresser un plan d'intervention précis, incluant tant les objectifs que les stratégies d'enseignement.

La troisième raison d'être d'une évaluation est de nature psychologique. On considère que l'évaluation doit rassurer, encourager, motiver. Si l'évaluée réussit des tâches qu'elle croyait trop difficiles, elle se rassure en se découvrant plus compétente ou plus intelligente (selon ses schèmes de référence) que prévu. Dans le contexte traditionnel, cette dernière raison d'être ne constitue cependant pas un objectif mais plutôt une conséquence possible puisqu'aucune action directe n'est posée en vue d'atteindre cet objectif. Or, dans le plus grand nombre de cas, c'est exactement le contraire qui se produit : devant des tâches scolaires qui ne font que lui rappeler ses échecs et limites, l'évaluée panique et persévère dans des straté-

gies inefficaces. De telles expériences ne rassurent pas mais exacerbent plutôt l'attente en tension et l'impuissance ressentie.

Nous savons maintenant le rôle crucial du cerveau émotif dans la performance cognitive. C'est pourquoi le présent article inverse l'ordonnancement de ces trois raisons d'être pour faire de l'évaluation, un projet d'abord et avant tout psychologique. Un projet que nous appelons l'*évaluation-rencontre* puisque notre responsabilité est d'abord de créer les conditions nécessaires pour rassurer et donc, valider la rencontre de l'évaluée avec la situation de test. L'évaluation devient prioritairement un projet d'auto-valorisation et d'auto-découverte. L'auto-valorisation prend place toutes les fois que l'évaluée se surprend à réussir des tâches considérées trop difficiles alors que l'auto-découverte résulte du dialogue pédagogique qui porte sur les stratégies utilisées. L'évaluation-rencontre revoit dans son essence même le rôle de l'évaluatrice. Celle-ci n'applique plus objectivement et rigoureusement les consignes d'administration. Elle se fait, au contraire, subjective, sensible à définir sa posture d'évaluation en fonction des deux perspectives identitaires en présence, la sienne et celle de l'évaluée.

La considération fonctionnelle — mieux comprendre pour mieux intervenir — demeure inchangée. Par contre, la considération diagnostique ne sera maintenue que si nécessaire, que si l'étiquette est obligatoire pour garantir l'accès à un service adapté. En la reléguant au troisième plan, et encore à un plan optionnel, on passe d'un modèle statique de l'identité à un modèle vivant, changeant, en mouvance. Ce changement de perspective identitaire se justifie par des motifs tant neurologiques (le cerveau construit du sens et agit en fonction de cette construction) qu'éthiques. Lorsqu'un diagnostic est posé, l'étiquette qui en résulte cristallise notre perception. Les travaux de Watzlawick (1988) de même que ceux de Rosenthal et Jacobson (1971) indiquent à quel point seuls les comportements compatibles avec l'étiquette sont perçus. Dotés de cerveaux qui construisent du sens, nous risquons de percevoir, donc d'évaluer ce que nous nous attendons à percevoir et à évaluer à moins de nous engager dans une évaluation-rencontre.

Les cinq règles bio-éthiques de l'évaluation-rencontre

Jean-Pierre Changeux (1983) affirme qu'*apprendre c'est éliminer*. À la lumière de ce que nous venons de voir sur le rapport de la pensée à l'émotion et au corps, nous pourrions dire qu'apprendre c'est savoir quoi éliminer. Le système émotif réagit au bombardement constant d'informations extérieures, en apprenant à reconnaître lesquelles ignorer, lesquelles retenir et de quelle manière (fuite/attaque ou résolution). Aucune évaluatrice ne peut faire abstraction du cerveau émotif. Il détermine l'attitude, l'intérêt et la confiance disponibles.

Ces caractéristiques semblent totalement manquer à un enfant de six ans qui, depuis son admission à l'école, refuse d'être évalué. L'école en est à son cinquième essai d'évaluation diagnostique en deux ans. Les quatre premiers se sont soldés par des échecs. Parce qu'à la fin de sa première année, il est toujours impossible de dire si cet enfant a appris quoi que ce soit, l'école s'essaie à nouveau. Les chances sont minces compte tenu qu'il passe toute son énergie à résister : à la maison pour ne pas aller à l'école, à l'école pour ne pas entrer dans la classe, avec le personnel spécialisé pour ne pas faire ce qu'on lui demande. Lorsqu'on insiste, il défie l'autorité, refuse de parler, frappe les murs, crie, pleure. L'école a résolu de le retourner à la maison chaque fois que de telles crises se produisent. Lorsque la cinquième évaluatrice lui présente un test, il exige que ses parents le ramènent à la maison. À la manière d'Imbert (1994 : 24), on pourrait dire que cet enfant ne veut pas risquer

de se trouver, hors circuit, exclu de tout échange, de toute interaction, en raison des liens qui le nouent, des captations imaginaires dans lesquelles il se trouve entravé, clôturé (qu'il s'agisse de l'enfant noué à sa violence ou de celui qui est collé à une image d'échec).

Quels liens, quelles captations imaginaires amènent cet enfant à éviter toutes les interactions ? Puisqu'il n'y a pas de pensée sans émotion pas plus qu'il n'y a de pensée efficiente sans émotion confiante, le point de départ d'une évaluation est la création d'un rapport de confiance.

Règle 1 : Être attentif à la réponse émotive du sujet afin de rassurer en médiatisant le contexte et le mode de contact. L'évaluation-rencontre pose comme première règle bio-éthique⁷ d'accueillir toute réponse émotive et de médiatiser, c'est-à-dire de modifier tant le contexte que le mode de contact afin de libérer l'évaluée de sa peur. L'enfant mentionné précédemment ne peut se séparer de ses parents pour ne pas, ce faisant, sanctionner leur divorce. Ses retours constants à la maison obligeaient ceux-ci non seulement à ne jamais se séparer de leur enfant mais aussi à travailler ensemble pour qu'il se porte mieux, donc à ne pas se séparer vraiment. La médiation proposée fut d'évaluer l'enfant, dans un premier temps, à la maison, avec les deux parents présents, puis dans un deuxième temps, à l'école, sans les parents, ces derniers lui ayant donné la permission de compléter l'évaluation sans eux tout en l'ayant rassuré qu'ils seraient disponibles à son retour de l'école pour faire, à tour de rôle, quelque chose d'agréable.

Règle 2 : il est essentiel de créer des situations qui permettent à l'évaluée de poser des gestes de responsabilité. Dans l'exemple précédent, l'échec scolaire est une conséquence et non une cause. Cependant, dans de très nombreux cas, ce sont les tâches scolaires elles-mêmes qui occasionnent la réponse de peur. Lorsque le cerveau-esprit se sent menacé, il est incapable de penser clairement.

C'est ce qui explique qu'il persévère dans des comportements déjà maîtrisés. La persévération, parce que répétitive, procure un sentiment de sécurité où tout devient prévisible. Une personne peut alors réussir des tâches qui n'exigent qu'une reconstitution d'éléments déjà mémorisés mais elle est incapable de penser, de créer, d'imaginer. Sa performance, loin s'en faut, ne nous informe aucunement sur ses capacités d'apprentissage et de résolution de problème.⁸ Il faut, pour rassurer, créer deux conditions : 1) débiter l'évaluation par des tâches situées spécifiquement dans la zone de confort de l'évaluée afin qu'elle reconnaisse ses chances de réussir cette rencontre; 2) au moment où une difficulté survient, médiatiser le rapport à la tâche. Seules ces deux conditions font en sorte que l'évaluée s'éveille, c'est-à-dire propose, avec confiance, initiative et créativité, une façon d'aborder la situation. La confiance, l'initiative et la créativité sont autant d'indices de *responsiveness* (Feuerstein, 1979), d'*indices de responsabilité* qui démontrent que l'évaluée prend la situation en charge. La validité d'une évaluation dépend donc essentiellement non pas des outils utilisés mais de la présence ou non de ces indices.

Règle 3 : il est essentiel d'utiliser des outils d'évaluation présentant des caractéristiques de complexité, aussi appelés caractéristiques *cerveau-compatibles* (brain-compatible) (Caine et Caine, 1997 et 1991 et Sylwester, 1995)⁹, c'est-à-dire offrant une tension optimale entre la zone de confort où l'évaluée reconnaît qu'elle a les habiletés nécessaires pour résoudre ce genre de tâche et la zone de défi où elle constate qu'elle n'a qu'une idée approximative de la réponse comme de la démarche. C'est au moment où l'équilibre entre ces deux zones est rompu qu'on voit disparaître les indices de responsabilité qui sont remplacés par des indices de rétrogradation émotive (Isnard, 1990). Ces indices sont : l'évaluée reste avec une idée préconçue de l'objectif; elle ne fait qu'une prise d'informations floue; elle hésite à passer à l'action; elle fait un stockage insuffisant des informations; elle utilise une démarche inappropriée d'essai-erreur et enfin, elle semble incapable d'apprendre de celle-ci¹⁰.

Seuls les problèmes réels offrent des caractéristiques capables de gérer cette tension optimale entre la zone de confort et la zone de défi parce qu'ils font appel à l'expérience et permettent d'évaluer immédiatement la justesse de la réponse. Plusieurs outils standards d'évaluation proposent des problèmes réels ou offrent, à tout le moins, une rétroaction immédiate sur la réponse. Il s'agit des outils suivants : le *Hiskey Nebraska Test of Learning Aptitudes* (4-18 ans), le *Leiter Intelligence Performance Scale* (LIPS) (4 ans-adulte) et le *Kaufman Assessment Battery for Children* (21/2 à 121/2 ans). J'ajoute à cette batterie de tests dits d'intelligence, la *Figure complexe de Rey* (8 ans-adulte), les *Matrices progressives de Raven* (4 ans-adulte) et le *Profil psycho-éducatif* (PEP) (2-7 ans). Il importe d'avoir accès à une gamme très variée afin de pouvoir choisir quelles composantes évaluer

et d'identifier le test ou sous-test offrant la tension optimale. Les composantes évaluées par ces outils sont essentiellement les habiletés de résolution de tâches verbales et non-verbales de même que les stratégies utilisées telles que l'habileté à saisir la consigne ou le sens de la question, l'habileté à identifier les indices pertinents, l'habileté à comparer, l'habileté à évaluer, l'habileté à respecter une séquence d'actions, l'habileté à s'auto-corriger et enfin, l'habileté à transférer ses acquis dans un contexte nouveau.

Bien que ces tests peuvent être tous utilisés comme des outils de mesure, personne ne peut mesurer, par une expression statistique, l'habileté cognitive. C'est pourquoi il est suggéré que l'observation fonctionnelle des habiletés de l'évaluée de même que l'observation dynamique de ses réactions à la médiation fournissent des informations beaucoup plus riches et pertinentes que les scores. Ces deux types d'observation offrent les bases précises pour rédiger un plan d'intervention : l'observation fonctionnelle permet d'arrêter quelles fonctions ou habiletés l'évaluée est prête à apprendre pendant que l'observation dynamique dicte quelles stratégies d'enseignement privilégier.

Règle 4 : il est essentiel de dépasser l'observation de la performance et risquer la médiation. Cette quatrième règle bio-éthique permet tout à la fois de rassurer et de favoriser l'exploration systématique de stratégies efficaces de résolution. À la manière de Vygotsky (1978), il est suggéré qu'une des fonctions principales de l'école est de rendre l'élève consciente des processus cognitifs qu'elle utilise parce que, nous rappellent Tardif (1992) et Audy (1990), la différence entre les personnes ne réside pas tant dans la nature ou la quantité de connaissances qu'elles ont, mais dans leur habileté à s'en servir. Or, cette dernière dépend entièrement de leur facilité à reconnaître la situation. La composante dynamique de l'évaluation-rencontre vise donc à assurer cette reconnaissance de sorte, d'ajouter Bruner (1985), que l'évaluée puisse résoudre des problèmes "*way over [her] head*" (in Chipman, vol.2 : 601). C'est à travers un questionnement systématique sur ses stratégies et sur les raisons de ses choix — présenté dans la prochaine section — que l'évaluatrice produit cet effet.

Règle 5 : l'évaluation doit porter sur des éléments d'information qu'on n'aurait pu obtenir autrement. Afin de ne pas alourdir indûment la rencontre d'évaluation par l'utilisation d'outils qui fournissent des informations disponibles autrement, il est proposé de n'évaluer qu'après avoir franchi deux étapes : 1) l'étude du dossier qui inclut l'étude du dossier scolaire de l'élève, des productions écrites, des résolutions de problèmes mathématiques et de tout élément d'un portfolio scolaire, le cas échéant, et 2) l'étude de cas, une entrevue qui implique l'ensemble des intervenants, y compris les parents. Réalisées de façon préalable à l'évaluation, ces démarches génèrent non seulement des informations qu'il devient redondant

d'évaluer telles que les niveaux de compétence atteints dans diverses matières et l'attitude de l'élève vis à vis des tâches scolaires, des adultes et des pairs mais elles fournissent de plus des informations précieuses quant aux objectifs à viser durant la session d'évaluation. L'étude du dossier permet d'identifier des indices comportementaux problématiques, de poser des hypothèses sur la nature des difficultés et de préparer une série de questions à poser au cours de l'étude de cas. Quant à l'étude de cas, elle vise essentiellement à compléter cette cueillette d'informations en examinant conjointement les hypothèses et en tentant de définir quels éléments méritent d'être examinés plus avant lors de la session d'évaluation. L'ensemble de ces éléments permet en fait d'identifier quels outils d'évaluation seront les plus informatifs.

L'étude de dossier peut être simplifiée en utilisant un tableau-synthèse où l'on identifie les indices comportementaux tels que le fait qu'une élève ait fréquemment des infections des voies respiratoires supérieures, qu'elle éprouve des difficultés à orthographier correctement des mots simples, qu'elle se fatigue rapidement, etc. L'ensemble de ces indices permet d'inférer des hypothèses et de définir les questions à poser lors de l'étude de cas. Ce tableau peut alors servir à animer cette dernière en tentant de préciser les hypothèses comme de répondre aux questions.

Tableau 1 - Synthèse de l'étude de dossier

	HYPOTHÈSES	INDICES COMPORTEMENTAUX	QUESTIONS LORS DE L'ÉTUDE DE CAS
fonctionnement neurologique - attention			
réalité physique - sensorielle - motrice - santé			
fonctions cognitives - connaissances - procédures - métacognition			
fonctions langagières - expressives - réceptives			
composante socio- émotive - pairs - adultes signifiants			

La combinaison de l'étude de dossier et de l'étude de cas conduit l'évaluatrice à mieux cerner quelles fonctions elle désire observer et médiatiser et quels outils risquent d'être les plus efficaces dans cette entreprise. Le schéma suivant résume et surtout montre l'interdépendance des cinq règles bio-éthiques de l'évaluation-rencontre.

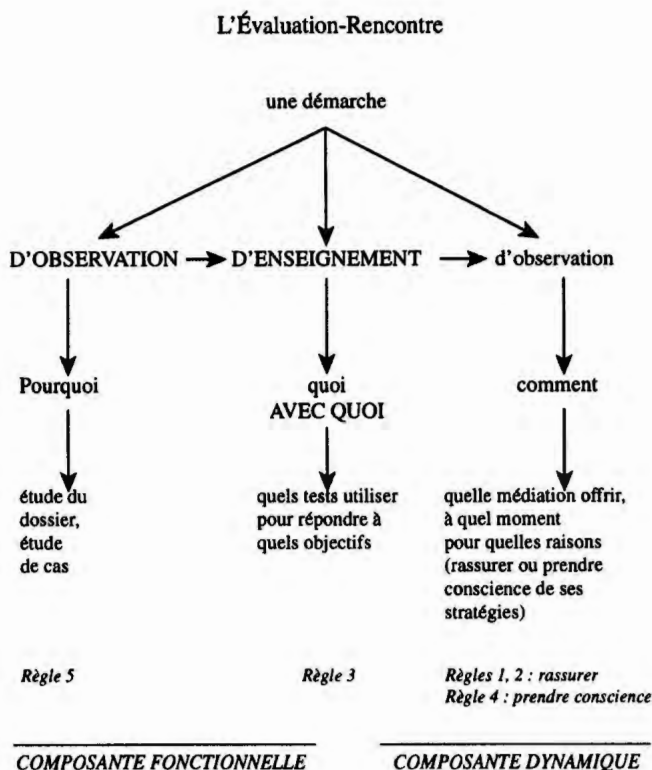


Figure 1 - Représentation schématique des cinq règles

En résumé, lors d'une évaluation-rencontre, la composante fonctionnelle tente de déterminer quels objectifs évaluer et avec quels outils alors que la composante dynamique définit la manière d'agir, de médiatiser l'évaluation. Compte tenu de l'importance et de la complexité de cette dernière, la prochaine section en examine les principaux éléments.

La composante dynamique de l'évaluation-rencontre

Tous les tests portant sur l'habileté à apprendre - dont ceux présentés précédemment - se sont révélés de bien meilleurs prédicteurs des difficultés d'apprentissage que les tests standards d'intelligence (Carlson et al., 1992). Les recherches

démontrent aussi que cette validité prédictive est nettement augmentée lorsque l'évaluation est réalisée dans un contexte dynamique plutôt que statique, et ce, aussi bien pour la population normale que pour la population présentant des dommages cérébraux (Carlson et al., 1992, Embretson, 1987). Une évaluation dynamique est une évaluation qui offre un accompagnement explicite et systématique. Cet accompagnement dépasse l'objectif de rassurer et tente de stimuler l'éducabilité cognitive de l'évaluée en l'incitant à repenser ses comportements et attitudes en cours de résolution par des rétroactions (quel comportement l'évaluatrice a observé) et des questionnements (interroger l'évaluée sur les motifs de ses actions et sur ses anticipations tant de ses actions que de leurs résultats). Des expériences répétées comparant les résultats d'enfants sous trois conditions — évaluation diagnostique standard, évaluation dynamique avec une rétroaction élaborée au niveau des procédures et évaluation dynamique avec rétroaction élaborée et verbalisation par l'enfant tant du problème que des réponses possibles et des raisons de son choix de réponse — ont permis d'établir que la troisième condition permet la meilleure amélioration de la performance et qu'en retest six semaines plus tard, l'amélioration est maintenue (Carlson, 1992).

L'impact d'une médiation dynamique explique sans doute la situation suivante. Un élève de septième année (secondaire 1) qui présente des retards majeurs dans l'ensemble des matières scolaires et se montre totalement démotivé et non-complaisant, obtient des résultats inespérés au Kaufman's ABC, un outil fonctionnel qui examine ses habiletés de résolution de problèmes séquentiels et simultanés. Alors qu'aux tout premiers moments de l'évaluation, il se plaint de fatigue, montre un manque flagrant de persévérance et beaucoup d'impulsivité, son attitude change du tout au tout dès qu'il constate ses compétences à l'échelle simultanée. Il se présente quelques mois plus tard pour une évaluation diagnostique standard qui est requise afin de le rendre admissible à un programme spécialisé. Malgré l'absence totale de toute médiation dynamique, cet élève ne montre plus aucun des comportements décrits précédemment et obtient, en fait, un score très supérieur à la normale à l'échelle non-verbale et un score normal à l'échelle verbale. Pour expliquer ce changement, on peut poser l'hypothèse qu'en se découvrant intelligent à la première session d'évaluation, il le soit devenu lorsque le *vrai* test d'intelligence fut administré. On peut aussi penser que la médiation dynamique offerte par l'enseignante-diagnosticienne lors du premier test lui a permis de se découvrir et de se faire confiance.

Comment médiatise-t-on la rencontre de l'évaluée avec ses habiletés et ses stratégies ? La première étape consiste à découper la résolution de problème en ses quatre phases à la manière de Feuerstein ¹¹ :

PHASE 1 : l'évaluée doit comprendre la question et en identifier les constituants.

PHASE 2 : l'évaluée doit choisir une stratégie et l'appliquer.

PHASE 3 : l'évaluée doit vérifier si les résultats obtenus sont ceux anticipés et, dans le cas inverse, opérer les ajustements qui s'imposent.

PHASE 4 : l'évaluée doit indiquer quelles ressemblances existent entre cette résolution et d'autres semblables. Cette phase exige la méta-habileté de traduire sa pensée en mots afin de clarifier explicitement les rapports de ressemblance et de différence entre les situations antérieures et la situation à résoudre.

Pour gérer cette composante dynamique de l'évaluation-rencontre, il importe d'identifier laquelle de ces phases est particulièrement problématique. Cette reconnaissance permet à l'évaluatrice d'arrêter un plan de médiation efficace. Si l'évaluée éprouve de la difficulté à la première phase, elle ne saisira pas le sens de la question posée, la plupart du temps parce qu'elle ne verra pas les liens entre celle-ci et ses expériences antérieures. Cette phase dépend de son état d'attention, état hautement influencé par la perception qu'en a son cerveau émotif. Pour saisir les enjeux de cette première phase, le problème suivant est proposé.

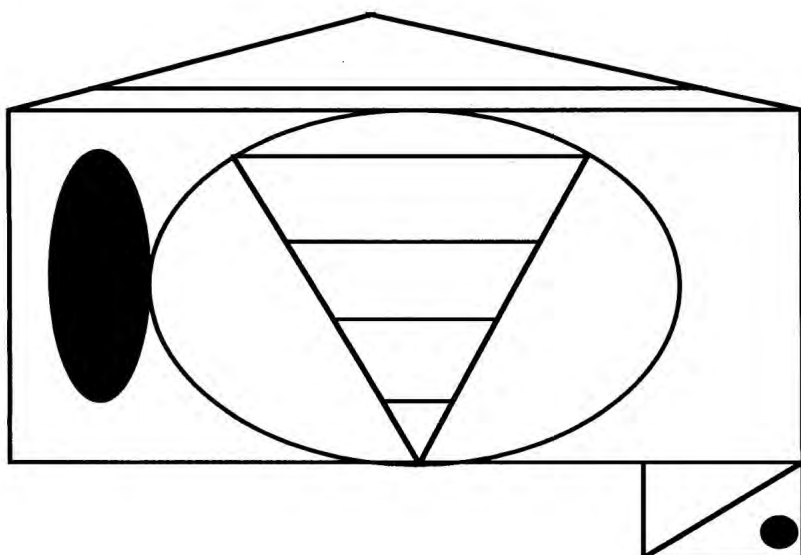
PROBLÈME 1 :

Marie est la soeur de Jacques qui est lui-même le beau-frère de Roger ? Roger n'est pas le beau-frère de Marie. Quel lien de parenté existe-t-il entre Marie et Roger ?

Si votre histoire personnelle fait en sorte que vous aimez ce genre de test — le cas échéant, le cerveau émotif a sans doute entendu le mot *jeux* dans le terme *enjeux* parce qu'il se prépare à s'amuser — il est probable que vous ayez pris le temps de trouver la réponse avant de lire ces lignes. Pour ce faire, il a fallu saisir parfaitement la question et identifier chaque détail pertinent. Dans le cas inverse, vous aurez possiblement poursuivi votre lecture. Le succès de la phase 1, donc de l'attention accordée à la question et à ses éléments, dépend de la perception qu'a le sujet de sa compétence immédiate à résoudre le problème.

Veuillez maintenant mémoriser le dessin suivant en l'observant attentivement pendant 30 secondes puis en le reproduisant — une fois le modèle caché puis-qu'intériorisé.

FIGURE 2 - PROBLÈME 2



Durant cette première phase, vous noterez peut-être que vous préférez nettement un problème à l'autre — le verbal au visuel ou l'inverse. Vos chances de succès à la deuxième phase, celle de la résolution de problème, augmentent proportionnellement à votre intérêt pour la tâche.

Pour réussir la reproduction du dessin, il vous faut, à cette deuxième phase, mobiliser simultanément deux processus complémentaires, un processus verbal, linéaire, qui retrace les solutions-types associées à ce genre de problème et un processus visuel, circulaire, qui crée une mise en relation des éléments. Pour bien comprendre ce travail de complémentarité, reprenons ce deuxième problème : comment l'avez-vous mis en mémoire ? Il se peut que votre regard l'ait photocopié, ou encore que vous vous le soyez parlé, étape par étape. Il se peut aussi que vous ayez mobilisé les deux processus simultanément, le verbal et le visuel.¹² Le mode verbal vous permet de préciser les éléments du dessin, leurs caractéristiques spécifiques (taille, forme, couleur, etc.) de même que la séquence (*le triangle inversé est dans le cercle qui est lui-même ...*) alors que le mode visuel vous procure une vision d'ensemble vous permettant de corriger certains éléments (*les sommets du triangle touchent le cercle...*). Or, c'est seulement en tentant, par cette deuxième phase, de le dessiner que vous allez constater quelles informations sont efficaces et lesquelles manquent de précision.

La troisième phase, celle de la vérification, vous permet d'évaluer l'efficacité de votre approche. En comparant le résultat obtenu au modèle, vous pouvez noter les points de ressemblance et de dissonance. Cette phase est typiquement absente chez les personnes craignant l'échec.¹³ Une telle absence est problématique puisque l'évaluée perd tout regard critique sur sa performance. Il en va de même, en évaluation traditionnelle, lorsque l'évaluatrice note la réponse sans que l'évaluée soit informée de sa réussite ou non. Sans ce regard critique sur son résultat, l'évaluée, de plus en plus insécurisée, risque fort de rétrograder en mode émotif. Pour éviter une telle rétrogradation, l'évaluatrice doit l'inviter à revoir sa réponse et à la comparer à celle qu'elle avait anticipée.

Quant à la dernière phase, la généralisation, elle peut être repensée comme constituant la première phase — l'input — de la prochaine résolution de problème. Si vous avez réussi avec succès la reproduction de mémoire du dessin, vous courez plus de risque de réussir une reproduction plus complexe et même de généraliser votre (vos) approche(s) — voir dans votre tête tout en vous parlant la séquence — à d'autres types de problèmes. L'évaluatrice médiatise cette dernière phase en invitant la personne à prendre conscience de ce qu'elle a appris dans cette situation qui pourra lui être utile ultérieurement.

Une fois l'étape de résolution identifiée, il faut en médiatiser le rapport. La médiation ne consiste pas à fournir les informations manquées (non-perçues) mais au contraire, à les faire découvrir. Découvrir parce que c'est en s'investissant dans sa propre réflexion, avec ses propres inclinaisons et perceptions, que l'évaluée reste présente et active. La médiation devient donc un questionnement qui permet de rendre explicites et donc conscients, les choix qu'opère l'évaluée à chacune des phases que Feuerstein et ses collaborateurs proposent.¹⁴ Le questionnement suggéré à chacune des phases est le suivant :

PHASE 1 - INPUT

FONCTIONS : Réduire l'impulsivité, définir le problème et assurer la précision dans la prise d'informations

- Quand as-tu déjà vu quelque chose de semblable ?
- Que dois-tu faire; comment comptes-tu t'y prendre ?
- Redis la question dans tes mots; comment sais-tu qu'il s'agit bien de cette question.¹⁵
- Quelle réponse anticipes-tu ?

PHASE 2 - ÉLABORATION

FONCTIONS : Assurer un choix efficient de stratégie et le respect de la séquence d'actions à poser

- Raconte à haute voix ce que tu fais.
- Arrête-toi et regarde ce que tu fais. Comment vas-tu continuer ?

PHASE 3 - VÉRIFICATION

FONCTIONS : Assurer la compréhension de la dimension constructive de l'erreur et développer des stratégies efficientes d'autocorrection

- Es-tu satisfaite de cette réponse ? Est-elle semblable à celle que tu avais anticipée ?
- Y a-t-il d'autres réponses possibles ? Lesquelles ?

PHASE 4 - GÉNÉRALISATION

FONCTION : Assurer le transfert de ces connaissances à des situations nouvelles

- Si tu recommençais, t'y prendrais-tu de la même façon ?
- Qu'est-ce que tu retiens d'important dans ce que tu viens de faire ?
- Peux-tu inventer un problème semblable ?

Ce questionnement donne l'occasion à l'évaluée d'être vue et entendue et, par la même occasion, de se voir et de s'entendre. Il offre aussi l'occasion et le plaisir de faire ensemble. C'est ce qui explique qu'un élève physiquement agressif en situation d'échec a, lors d'une évaluation-rencontre, réalisé des tâches jugées jusque-là au-dessus de son potentiel : l'enfant comptait jusqu'à 59 (et non jusqu'à 5), connaissait ses couleurs, suivait des consignes verbales complexes, réussissait mentalement des additions et des soustractions simples et enfin, s'exprimait en phrases complètes bien qu'avec un vocabulaire nominal limité (et non son langage télégraphique habituel). Aux premiers signes de tension, de fatigue ou de frustration, la médiation dynamique le rassurait, lui permettait d'évacuer la tension musculaire par des pauses en mouvement, le rendait conscient de ses réflexions par un questionnement, etc. Son temps d'attention et sa tolérance à la difficulté augmentaient constamment. À aucun moment il n'a craché, frappé ou utilisé tout autre comportement agressif habituel. Le travail essentiel qui restait à faire après cette

évaluation-rencontre était de convaincre ses milieux familial et scolaire de changer, à leur tour, leur regard. Imbert ajouterait (1994 : 23-26) :

[E]n ce sens, le travail de médiation, ses effets reviennent à briser cette clôture imaginaire et, ce faisant, à supporter le transfert de l'enfant vers d'autres, le monde, le savoir, etc. La médiation partage (medio, are) : elle libère un enfant autre... Cela signifie qu'il y a un délier originaire à mobiliser [et propose] des moments où la relation d'un enfant ...au savoir, etc., relation jusque-là chaotique, nouée sur le mode du refus et de l'agression, soudain, s'ouvre, se pacifie. Moments imprévus, de coupure, de séparation, de partage, où ce qui était fermé, bloqué, laisse place à un passage possible... Du désir d'ap-prendre, de faire, d'échanger, s'investit.

Conclusion

Toute personne est une machine à apprendre, à construire du sens (Smith, 1986). Ainsi en témoigne l'étude du cerveau. Parce qu'il n'a pas le choix de croire ce qu'il voit et entend et parce que, dans les nombreux cas, ce qu'il a vu et entendu manque de précision, il doit créer ce que Gazzaniga (1987) a appelé des *modules autonomes*, sortes de schèmes interprétatifs de la situation. Le cerveau agit ainsi compte tenu que son objectif n'est pas de reproduire le monde mais d'y survivre de façon aussi efficace que possible.

Pour survivre, il doit réagir vite. C'est ce qui explique le rôle premier du cerveau émotif dans l'interprétation initiale de toute situation. Si cette interprétation initiale est négative, comme dans le cas d'apprenantes éprouvant des difficultés graves d'apprentissage, le cerveau émotif n'essayera pas de résoudre mais choisira de fuir la situation. L'article suggère qu'on ne peut évaluer l'acquisition de connaissances ni la maîtrise de stratégies sans tenir compte des émotions qui la sous-tendent.

Cette démarche d'évaluation-rencontre est tributaire de Feuerstein en ce sens qu'elle divise la session d'évaluation en quatre étapes au cours desquelles l'évaluatrice médiatise le rapport de l'évaluée à l'objet d'évaluation. Elle ajoute cependant à cette perspective, trois éléments : une explication neuropsychologique du rôle déterminant du cerveau émotif qui l'amène à suggérer des pistes précises d'intervention; l'identification de plusieurs tests standards qui, parce que cerveau-compatibles, peuvent être utilisés efficacement dans une perspective d'évaluation-rencontre; et enfin, l'identification des deux étapes préalables — l'étude du dossier et l'étude de cas — qui allègent le temps de rencontre tout en permettant de bien circonscrire les éléments constitutifs de la session.

L'évaluation-rencontre a pour fondement que l'identité est une entité en pleine mouvance, en constante construction. Elle propose qu'il faut évaluer sans fabriquer tout en invitant l'évaluée à s'y redéfinir. Son objectif est donc double : observer l'évaluée penser et, informée de cette observation, médiatiser son rapport à l'objet d'évaluation afin, dans un premier temps, d'évacuer la peur ressentie à l'égard de ces objets pour, dans un deuxième, permettre la prise de conscience donc la prise en charge (comme en témoignent les indices de responsabilité décrits précédemment) par l'évaluée de la résolution de problème.

Il n'est plus question de mesurer un potentiel intellectuel mais d'observer et même de médiatiser le mode de construction de l'identité cognitive. Pour ce faire, l'évaluatrice doit proposer des outils ayant des caractéristiques de complexité, c'est-à-dire offrant des obstacles réels qui obligent l'évaluée à utiliser des stratégies diversifiées et à vérifier l'efficacité de ses actions. De plus, elle doit maîtriser les termes du dialogue pédagogique à travers les quatre phases de la résolution de problème. Il est suggéré que ce n'est qu'au moment où l'évaluée s'entend réfléchir et apprend à dénouer son rapport à l'apprentissage, que l'évaluation-rencontre prend tout son sens.

Annexe 1 - Liste des caractéristiques cerveau-compatibles

- Des tâches non scolaires, non familières afin de ne pas évaluer la réponse du cerveau émotif à l'expérience scolaire mais bien la réponse combinée des cerveaux émotif et rationnel à une résolution de problème donnée.
- Des tâches complexes puisque, comme le dit si bien Tardif (1992 : 358) :

Ce qui est fascinant en regard de l'enseignement et de l'apprentissage des connaissances procédurales, c'est que ce n'est pas en simplifiant la tâche que l'enseignant aide l'élève à dégager des unités dans sa mémoire de travail. Au contraire, la simplification de la tâche contribue à orienter l'élève vers des aspects isolés qui doivent nécessairement être coordonnés à d'autres lorsqu'il exécute la tâche complète. La simplification... ne fait que compliquer davantage la tâche ultérieure de coordination de l'élève."

Par tâche complexe est entendu une tâche qui exige que la situation stimule autant de canaux afférents que possible. Plus il y a d'aires de perception impliquées, plus le cerveau est capable d'associations, de mises en relation, donc d'une compréhension en profondeur et d'une capacité de rappel plus aisée de ces informations à un moment ultérieur (Caine et Caine, 1994, Hart, 1993, Gear, 1989,

Sylwester, 1995 et Vester, 1984). Tardif (1992) confirme d'ailleurs que l'enfant n'agit de façon inadéquate que lorsqu'il se voit obligé de composer avec une tâche sans rapport avec son système de valeurs et/ou avec une tâche trop difficile.

- Des tâches non-verbales, donc ne reposant pas essentiellement sur l'habileté langagière réceptive pour comprendre la consigne — en fait, le sujet peut et même doit parfois deviner quelle est la question — ni sur l'habileté langagière expressive de l'apprenant pour exprimer verbalement cette compréhension. Le sujet dispose donc d'autres façons que langagières de gérer son rapport à la résolution de problème.
- Des tâches pour lesquelles le sujet reçoit une rétroaction immédiate sur son action puisqu'il doit, la plupart du temps, manipuler concrètement les données. Il importe ici de comprendre que l'avantage du matériel concret ne réside pas dans la manipulation physique en soi (l'habileté manuelle) mais dans le fait que le sujet voit l'impact de son action et peut conséquemment s'ajuster.
- Des tâches qu'il doit résoudre par lui-même, c'est-à-dire pour lesquelles il doit inventer une procédure (plutôt que d'appliquer une procédure enseignée par l'évaluatrice). Comme le dit si bien Piaget, *ce que vous enseignez à un enfant, vous l'empêchez de l'apprendre* de même que ce proverbe chinois d'un auteur inconnu *dis-le-moi et je l'oublie. Montre le moi et je m'en souviens. Laisse-moi le faire et je comprends*. Le sujet doit expérimenter activement, à sa manière, la situation pour la faire sienne.
- Des tâches offrant un obstacle réel, un problème à résoudre. L'obstacle motive le sujet à persévérer et à déployer les efforts nécessaires. Il importe évidemment que le défi soit adapté au niveau de compétence du sujet, appelé par Vygotsky (1978), la *zone proximale de développement*. Or, les tests mentionnés précédemment, tous calibrés en termes de difficultés progressives, permettent de découvrir cette zone.
- Des tâches qui mettent en oeuvre diverses habitudes de pensée : capacité d'attention soutenue, habiletés perceptuelles, habiletés motrices, habileté à composer simultanément avec plusieurs dimensions, habileté à analyser les détails, habileté à percevoir l'ensemble, capacité à adopter une approche séquentielle, capacité à identifier les composantes clés du problème, habileté à mettre en mémoire une information complexe, habileté à transférer des apprentissages dans un autre contexte, etc.

NOTES

- ¹ La forme féminine est utilisée tout au cours de cet article à titre épïcène.
- ² D'après Perrenoud, 1997.
- ³ Les échelles Weschler pour enfants d'âge préscolaire, d'âge scolaire et pour adultes en versions françaises, le test d'intelligence Stanford-Binet, le test d'intelligence pour groupes Otis-Lennon, l'épreuve individuelle d'habileté mentale de l'IRP (Institut de Recherches psychologiques), le Hiskey-Nebraska Test of Learning Aptitudes, etc. sont autant d'instruments utilisés à cette fin.
- ⁴ Il s'agit ici d'une paraphrase de Meirieu (1996) qui se lit comme suit : *éduquer sans fabriquer*.
- ⁵ Le succès et l'échec s'expriment par la sécrétion ou non d'un neuro-transmetteur monoaminé, la sérotonine. Sa présence, qui augmente suite à des expériences de succès, stimule la relaxation et la coordination motrice contrôlée et souple; elle inhibe donc les réponses motrices impulsives — et par voie de conséquence, permet une coordination motrice accrue qui, à son tour, crée un sentiment d'être en contrôle de la situation (Sylwester, 1997). À l'opposé, l'échec et la rétroaction sociale négative inhibent cette sécrétion et mènent à l'angoisse, à l'impulsivité et à la gaucherie motrice (Schmeck, 1988).
- ⁶ Le *Profil psycho-éducatif* (PEP) de Schopler et Reichler (1995) est un des rares outils à dépasser l'évaluation binaire en termes d'apprentissage atteint/ non atteint pour inclure un terme intermédiaire - l'*émergence* - qui représente le moment où le sujet réussit s'il reçoit une aide mais reste incapable de réussir seul une tâche analogue.
- ⁷ bio-éthique dans le sens d'un accord tant avec la réalité neurologique qu'avec les principes éthiques d'une évaluation-rencontre.
- ⁸ Alors comment expliquer qu'un grand nombre d'items aux tests d'intelligence soient des items mnésiques ?
- ⁹ Vous trouverez en annexe une liste plus exhaustive de ces caractéristiques *cerveau-compatibles*.
- ¹⁰ et ce, en l'absence d'un déficit d'attention entendu dans le sens pathologique du terme. Pourtant combien d'apprenantes paniquées, se retrouvant jour après jour

dans des situations à haut stress - donc perçues comme importantes mais dangereuses - sont identifiées comme des personnes souffrant d'un déficit d'attention que l'on traite à l'aide d'une médication.

- ¹¹ Feuerstein regroupe les deux dernières phases en une seule. Je préfère les distinguer puisqu'elles sont effectivement très différentes.
- ¹² L'aisance ressentie à composer avec des données visuelles ou auditives dépend, en général, de notre propension à privilégier le mode de fonctionnement de l'hémisphère droit ou gauche respectivement. Pour plus d'informations sur le sujet, lire Davidson, Richard J. et Hugdahl, Kenneth. (1995). *Brain Asymmetry*. Cambridge, Mass. et Londres, Angleterre : The MIT Press, a Bradford Book et aussi Iaccino, James F. (1993). *Left brain - right brain differences, inquiries, evidence, and new approaches*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers et enfin, Joseph, R. (1992). *The right brain and the unconscious, discovering the stranger within*. New York et London : Plenum Press.
- ¹³ Il est à noter que l'apprenant peu performant passe systématiquement outre cette phase de vérification dans ses travaux scolaires, et ce, même lorsque l'enseignante lui rappelle de relire sa copie. Il n'est pas en projet de résoudre un problème (limbique + néo-cortex); il est plutôt en projet d'évitement (limbique seul).
- ¹⁴ Les lecteurs désireux d'enrichir plus avant leur habileté à médiatiser un questionnement systématique, trouveront les écrits portant sur l'approche holistique particulièrement enrichissants. Les ouvrages de L. Calkins (1986), de N. Atwell (1990), et de G. Fleming (1991) constituent trois sources exceptionnelles d'exemples de médiation. Bien que deux de ces documents traitent spécifiquement de la communication lue et écrite, ils s'avèrent néanmoins des ressources aisément transférables à tout autre contexte d'apprentissage.
- ¹⁵ Ces questions ont déjà été présentées dans un texte écrit en collaboration avec Raymond LeBlanc paru dans la revue *Mesure et évaluation en éducation* (1991).

RÉFÉRENCES

- Atwell, N. (1990). Side by side : Essays on teaching to learn. Porstmouth : Heinemann.
- Audy, P. (1989). L'actualisation du potentiel intellectuel, les composantes et métacomposantes de l'efficience cognitive. Rouen : Presses de l'UQAT.
- Bourassa, M. et Leblanc, R. (1991). Re-vision de l'évaluation : une démarche fonctionnelle et dynamique. Mesure et évaluation en éducation, vol. 13, n° 4, pp. 23-47.
- Brossard, L. (1997). L'évaluation, une pratique à deux visages. Table ronde avec des enseignantes et des enseignants du secondaire. Vie pédagogique, 1997, n° 103, avril-mai. pp. 9-10.
- Bruner, J. S. (1985). Research and open questions. in Chipman, S. F., Segal J. W. et Glaser, R. Thinking and learning skills, vol. 2. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Caine, R. N. et Caine, G. (1997). Education on the edge of possibility. Virginie : ASCD.
- Caine, R. N. et Caine, G. (1991). Making connections. teaching and the human brain. Virginia : ASCD.
- Calkins, L. (1986). The art of teaching writing. New Hamshire : Heineman.
- Carlson, J. S. et Wield, K. H. (1992). Principles of dynamic Assessment : The application of a specific model. in Swanson, H.-L., Cooney, J.-B. et Dempster, F.-N.(eds.). Learning and Individual Differences. A Multidisciplinary Journal in Education. Vol. 4. No. 2. pp. 158-166. Greenwich : JAI Press.
- Changeux, J.-P. (1983). L'homme neuronal. France : Fayard.
- Chopra, D. (1989). Quantum healing. exploring the frontiers of mind/body medecine. New York : Bantam Books.
- Crombez, J.-C. (1994). La guérison en écho. Québec : Publications MNH.

- Damasio, A. (1994). Descartes' error: emotion, reason, and the human brain. New York : Grosset/Putnam.
- Embretson, S. (1987). Improving the measurement of spatial aptitude by dynamic assessment. Intelligence, vol. 11, pp. 333-338.
- Feldenkrais, M. (1972). Awareness through movement. New York, San Francisco et London : Harper and Row.
- Feuerstein, R., Jensen, M., Hoffman, M. B. et Rand, Y. (1985). Instrumental enrichment, an intervention program for structural cognitive modifiability : theory and practice, in Segal, J. W., Chipman, S. F. et Glaser, R. (eds). Thinking and learning skills. Vol. 1, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Feuerstein, R. (1979). The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques. Baltimore : University Park Press.
- Fleming, G. (1991). Keys to creative writing, activities to unlock imagination in the classroom. Boston : Allyn et Bacon.
- Garanderie, de la, A. (1990). Pour une pédagogie de l'intelligence. Paris : Édition du Centurion.
- Gardner, H. (1987). The mind's new science, a history of the cognitive revolution. New York : Basic Books, HarperCollins Publishers.
- Gazzaniga, M. (1987). Le cerveau social. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: why it can matter more than I.Q. New York : Bantam.
- Gear, J. (1989). Perception and the evolution of style, a new model of mind. New-York et Londres : Routledge.
- Hart, L. A. (1988). Human brain and human learning. New-York : Longman.
- Haywood, C. H. et Switzky, H. N. (1992). Ability and modifiability. in Carlson J. S. (Ed.). Advances in cognition and educational practice, vol. 1, part A. Connecticut et Londres : JAI Press.

- Hobson, J. A. (1994). The chemistry of conscious states : how the brain changes its mind. Boston : Little and Brown.
- Holley, A. (1994). La révolution cognitive. Sciences et Avenir. No. 97 hors-série. pp. 45-49.
- Imbert, F. et al. (1994). Médiations, institutions, et loi dans la classe. Paris : ESF éditeur.
- Isnard, G. (1990). L'enfant et sa mémoire, une histoire d'amour. Paris : Lacombe, Mercure de France.
- Joseph, R. (1992). The right brain and the unconscious, discovering the stranger within. New York et London : Plenum Press.
- Laborit, H. (1994). La légende des comportements. Paris: Flammarion.
- Ledoux, J. (1997). Emotion, memory and the brain. Scientific American. Special Issue : Mysteries of the mind, pp. 68-75.
- Meirieu, Ph. (1996). Frankenstein pédagogue. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1996). Lorsque le sage montre la lune, l'imbécile regarde le doigt. Éduquer & Former. Théories et Pratiques. No. 5-6, pp. 3-30.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves. Paris : Casterman.
- Rossi, E. L. (1993). The psychobiology of mind-body healing : New concepts in therapeutic hypnosis. New York et Londres : W.W. Norton and Company Inc.
- Schopler, E., Reichler R. J., Bashford A., Lansing M. D. et Marcus, L. M. (1995). Profil psycho-éducatif (PEP-R) : Évaluation et Intervention individualisée pour enfants autistes ou présentant des troubles du développement. Bruxelles : De Boeck.
- Smith, F. (1986). Devenir lecteur. Paris : Colin-Bourrelier.
- Sperry, R. (1986). The new mentalist paradigm and ultimate concern. Perspectives in biology and medecine. vol. 29, no. 3, pp. 413-422.

- Sternberg, R. J. (1986). Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills. San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.
- Sylwester, R. (1997). The neurobiology of self-esteem and aggression. Educational Leadership. Vol. 54. N° 5., pp. 75-79.
- Sylwester, R. (1995). A celebration of neurons. an educator's guide to the brain. Virginia : ASCD.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Logiques.
- Trocmé-Fabre, H. (1994). J'apprends donc je suis : Introduction à la neuropédagogie. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Vester, F. (1984). Penser. apprendre. oublier: le fonctionnement de notre cerveau et ses carences. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge : Harvard University Press.