



**HAL**  
open science

# La construction d'un test des préférences spontanées des enseignants et des formateurs

Eric Auziol

► **To cite this version:**

Eric Auziol. La construction d'un test des préférences spontanées des enseignants et des formateurs. Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation, Jun 2010, Nantes, France. (pp 402-410). halshs-00783315

**HAL Id: halshs-00783315**

**<https://shs.hal.science/halshs-00783315>**

Submitted on 1 Feb 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## La construction d'un test des préférences spontanées des enseignants et des formateurs

Cette communication se donne pour objectif de présenter la construction d'un test de préférence pédagogique que nous avons conçu et expérimenté et de préciser comment nous avons essayé de valider sa pertinence. C'est par ailleurs l'occasion de présenter sa version numérique librement accessible sur le réseau internet.

Nous examinerons successivement, le modèle de l'action pédagogique que nous avons mis au point, la construction du test à travers les principes de conception et enfin une des procédures de validation que nous avons utilisées.

### ■ 1 - Un modèle de l'action pédagogique à deux dimensions

Avant de bâtir notre propre modèle nous avons étudié les propositions du même type faites par divers auteurs :

Nous avons pensé qu'il était possible d'emprunter un descriptif des modèles d'enseignement que nous avons trouvé chez des auteurs nord-américains (Bruce et Weil, 1986). Ce descriptif, s'appuyant sur des recherches en psychologie de l'apprentissage et en théorie de la communication, distinguait quatre types principaux, chaque type faisant l'objet d'un chapitre du livre. Nous présentons très brièvement chacun de ces types :

#### **Le type « Interactions sociales »**

Ce qui est privilégié ce sont les interactions entre les individus, notamment à l'intérieur des groupes de formation. Les connaissances sont acquises dans le rapport aux autres et à l'environnement. L'enseignant est un animateur qui a pour tâche de faciliter le rôle formatif des échanges.

#### **Le type « Traitement de l'information »**

Ce qui caractérise l'enseignement c'est la transmission des savoirs. L'enseignant doit avoir des connaissances précises dans sa discipline et savoir transmettre.

#### **Le type « Développement personnel »**

La personne qui apprend est à considérer dans sa globalité et dans sa singularité. L'enseignement a pour but de lui faire découvrir et de développer ses potentialités. L'enseignant doit veiller à créer un climat favorable au développement de la volonté d'apprendre.

#### **Le type « Modification de comportement »**

L'enseignement peut être planifié pour produire les effets recherchés. En structurant les tâches d'apprentissage, en modifiant des variables de l'environnement, l'enseignant oriente les changements qu'il souhaite produire chez l'apprenant.

Ce modèle a l'avantage de renvoyer à des conceptions pédagogiques qui peuvent se retrouver dans les pratiques. Néanmoins, après avoir tenté d'utiliser cette typologie, nous l'avons abandonnée pour plusieurs raisons :

- Les types sont simplement juxtaposés sans que les liens entre eux soient facilement repérables
- Ils ne se présentent pas de manière ordonnée par rapport à des variables internes (c'est une autre façon de dire qu'ils sont indépendants les uns des autres). Ils ont donc des zones de recouvrement ; c'est notamment fréquemment le cas entre « traitement de l'information » et « modification du comportement » ;

-Ils prennent leur origine non dans les pratiques de formation mais dans des constructions théoriques que leur titre rappelle. De ce fait, ils sont assez éloignés des préoccupations pragmatiques des enseignants. Il s'ensuit qu'ils ne se prêtent pas facilement à la construction d'un test utilisable pour des enseignants ou des formateurs.

Rejetant cette première piste de travail, nous sommes partis en quête d'un modèle qui réponde à une double exigence : rendre compte de l'intention pédagogique et être susceptible de donner naissance à un instrument d'analyse permettant aux formateurs de s'exprimer avec facilité.

Il nous a semblé intéressant d'explorer les recherches faites dans le cadre des modèles éducatifs de l'institution familiale. En particulier, l'analyse conduite par Jean-Marie Bouchard et Jocelyne Archambault (1991) concernant les modèles éducatifs des mères de famille monoparentale nous est apparue féconde.

Dans cet article, les auteurs cherchent à savoir comment la mère fait pour éduquer son enfant et quelles sont les stratégies qu'elle déploie en matière d'enseignement. Reprenant les conclusions des travaux de chercheurs qui montraient que le comportement éducatif des parents découle de modèles socioculturels, ils utilisent ce qu'ils nomment des *paradigmes éducatifs parentaux*. Pour eux, "la notion de paradigme réfère à un ensemble de croyances, d'attitudes, de valeurs-intérêts et de façons de faire comprenant une conception de la connaissance, des relations personne-société-nature où se transposent, par le fait, une relative cohérence". (Archambault et Bouchard, 1991, p. 18)

Ces auteurs énoncent trois paradigmes :

#### **Le paradigme rationnel**

Le projet central est la transmission d'un savoir prédéterminé. Il s'agit essentiellement de personnes qui développent des conduites de type impositif, voire coercitif.

#### **Le paradigme humaniste**

Il s'agit d'un modèle centré sur la personne. L'enfant est vu comme l'agent de son éducation. L'interaction avec le milieu, l'existence d'un projet personnel sont privilégiées. Les parents jouent un rôle de guide.

#### **Le paradigme symbiosynergique**

Ce modèle semble inspiré par les théories systémiques. Le développement de l'enfant et du parent s'opère en interaction. Les parents ont le souci de reconnaître l'enfant comme un partenaire et de partager les prises de décision éducative. L'idée de synergie rend compte de l'unité positive des différences. Quand des éléments s'unissent, quelque chose de nouveau apparaît, il y a gain d'énergie.

Ces trois modèles sont certainement à mettre en rapport avec l'approche théorique des représentations sociales dans laquelle les auteurs inscrivent leur recherche. Selon eux, la représentation est à la fois une préparation à l'action et un guide des conduites. Ils distinguent « les *représentations éducatives* impliquant les valeurs, les croyances, les attitudes et l'intention de conduite, des *conduites éducatives* elles-mêmes qui sont les actes observables » (Archambault et Bouchard, p.22). Le propos de l'article consiste d'ailleurs en une comparaison entre représentation et conduite.

Cette typologie nous paraît intéressante car elle se situe précisément à la charnière entre conduite et représentation, là où nous plaçons le concept d'intention pédagogique (Auziol, 1996). La typologie des trois paradigmes éducatifs nous est plus utile que celle que nous avons étudiée précédemment (bien qu'elle en soit proche) parce qu'elle nous semble mieux prendre en compte les actes d'enseignement, les conduites des acteurs de la formation. C'est ce que nous traduisons par la conclusion suivante : les modèles proposés peuvent s'inscrire dans une démarche intentionnelle, ils manifestent cette tension vers autre chose, cette anticipation de l'action qui est caractéristique de l'intention pédagogique.

De l'étude du modèle proposé par Jean-Marie Bouchard et Jocelyne Archambault, nous retenons deux dimensions bien distinctes qui traduisent ce vers quoi tend toute pratique éducative : la dimension du savoir et la dimension de la relation. La *dimension du savoir* constituait l'élément essentiel du paradigme rationnel. La *dimension de la relation* était présente différemment dans les paradigmes humaniste et symbiosynergique. Dans le paradigme humaniste, c'est la personne qui était valorisée. Dans le paradigme symbiosynergique, c'était le caractère créatif de l'intention pédagogique qui était souligné. Plus généralement, ces deux dimensions sont constitutives de toutes les communications interpersonnelles qui forment la base des situations pédagogiques. Dans le domaine de la Nouvelle Communication, les représentants de l'Ecole de Palo Alto parlent du *contenu*

du message et de la *relation*. « Un message, sous son aspect d'indice, transmet une information ; dans la communication humaine, ce terme est donc synonyme de contenu du message ... L'aspect ordre, par contre, désigne la manière dont on doit entendre le message et donc, en fin de compte, la relation entre les partenaires. » (Watzlawick et al., 1979, p. 49) Cette distinction se retrouve au niveau du langage. La communication présente deux modalités différentes :

- *digitale* lorsqu'elle s'établit grâce à un signe dont le rapport avec la signification est pure convention
- *analogique* si elle se fonde sur des signaux qui ont un rapport immédiat avec ce qu'ils signifient par le biais d'une ressemblance ou d'une symbolisation.

Sur ce même thème, Alex Mucchielli distingue cinq modalités principales à la communication (1991, p.7). La première, la modalité informative, réfère au contenu. Les quatre autres, les modalités de positionnement, mobilisatrice, relationnelle et référentielle, précisent l'aspect relationnel inhérent à la communication. Ce modèle détaille donc, tout en lui gardant sa cohérence, celui que nous venons d'aborder précédemment. Essayons de l'utiliser en faisant référence aux situations à caractère formatif.

Ce modèle est donc organisé principalement autour de deux variables du champ pédagogique : le savoir et la relation. Plus exactement , nous nous intéressons à la variable « rapport au savoir » qu'entretient l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques que nous croisons avec la variable « type de relation » qu'il met en œuvre à cette occasion. En ce qui concerne le rapport au savoir, nous sommes amené à distinguer deux comportements extrêmes qui consistent, soit à ne considérer que le savoir savant, le contenu marqué par son caractère scientifique, sa richesse et sa pertinence, soit à l'opposé à ne s'intéresser qu'au savoir émergent dans les situations éducatives, forcément référencées aux dites situations, par opposition aux savoirs constitués qui existent indépendamment des contextes. On nous objectera certainement que l'un va nécessairement avec l'autre mais nous faisons l'hypothèse que la tendance « naturelle », la tension du formateur, va plutôt vers telle forme que vers telle autre.



De manière largement parallèle, à propos du type de relation, nous pouvons définir deux conduites opposées : la première conçoit la relation pédagogique comme une mise sur scène de l'enseignant ; elle est avant tout occasion d'expression du formateur. La seconde est à l'inverse mise sur scène de l'apprenant, individuellement ou collectivement, grâce au concours, forcément discret, de l'enseignant. Elle est d'abord occurrence d'expression des formés. On nous objectera certainement aussi qu'il doit être bien rare de trouver des situations où il n'y a pas mélange ... Une nouvelle fois nous faisons l'hypothèse que le formateur penche spontanément vers un pôle plus que vers l'autre.



Nos deux axes (savoir, relation) ainsi précisés, il nous paraît intéressant de leur donner même direction, c'est-à-dire de les superposer. Nous voyons alors se dessiner par regroupement des valeurs extrêmes, des complexes de pratiques pédagogiques classiquement repérés : nommons-les simplement ici, en se réservant le soin de les définir lorsque nous aurons achevé la construction de la typologie :

A gauche, par association du savoir constitué et de la mise sur scène de l'enseignant, nous donnons naissance au *type expositif*, -

A droite, par rencontre du savoir émergent et de l'occurrence d'expression des formés nous créons le *type entraînement interactif*.



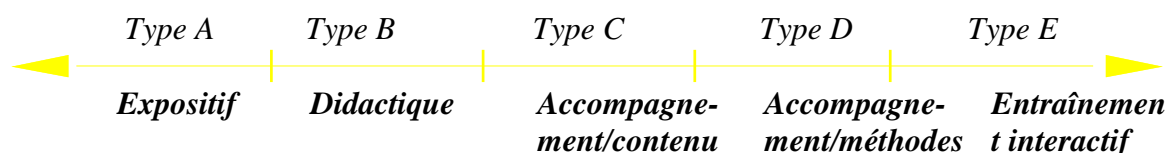
Notre axe étant ainsi orienté, nous cherchons à établir des positions intermédiaires afin d'enrichir sous forme d'une échelle en cinq postes les deux catégories extrêmes que nous venons de définir. Pour cela, d'une part nous tentons d'introduire des nuances dans les deux variables principales que nous utilisons, d'autre part, nous recourons à la notion de méthodes qui joue un rôle important dans les pratiques pédagogiques contemporaines.

Cela conduit à introduire dans notre modèle trois types intermédiaires.

A droite du type expositif, par introduction d'une sensibilité plus grande aux méthodes d'enseignement, nous faisons apparaître le *type didactique*.

A gauche du type entraînement interactif, pour prendre en compte l'individualisation de la relation, nous introduisons la notion d'accompagnement. Nous pouvons nuancer encore en étant attentif à ce sur quoi porte plus particulièrement l'accompagnement : l'objet de l'accompagnement est-il d'ordre méthodologique ou aborde-t-il le contenu ? Ce mouvement donne naissance aux deux derniers types de notre modèle : *le type accompagnement sur le contenu* et *le type accompagnement sur les méthodes*.

Notre modèle se présente alors sous forme d'une typologie où il est possible de reconnaître un certain ordre.



Vers la gauche, le caractère figé de la relation côtoie une représentation rigoureuse, normée des savoirs.

Vers la droite, la forme très interactive des relations s'associe à une conception créative des savoirs.

Entre les deux, l'usage préférentiel d'un des aspects du tripôle savoir-relation-méthode détermine une place dans l'ordre que nous venons de suggérer. Nous avons placé l'accompagnement sur les méthodes à droite de l'accompagnement sur le contenu car il était pour nous implicite qu'il s'agissait des méthodes de l'apprenant. L'intérêt du formateur pour celles-ci suppose, dans tous les cas, un approfondissement de la relation plus intense que pour un accompagnement portant sur les savoirs.

Nous allons maintenant expliciter le modèle en détaillant le contenu que nous attribuons à chaque type.

**Type A: expositif** Nous avons, dans un premier temps, baptisé ce type impositif. Nous avons abandonné cette appellation car elle incluait une charge négative dans le domaine de la relation éducative. Pour le formateur, qui se reconnaît dans ce type expositif, ce qui est important c'est le savoir, le contenu de la formation. On insiste sur la qualité, le caractère scientifique du savoir. Le contenu doit être riche et pertinent ; il n'y a pas à s'occuper d'autre chose pour que la formation connaisse des résultats. Ce type, complètement centré sur le savoir, ne prend en compte le public que dans la mesure où il reconnaît, au moins implicitement, le caractère éducatif de la situation. Le cours magistral, dans ses formes les plus marquées, en fournit un bon exemple.

**Type B : didactique** Nous l'avons nommé ainsi en faisant référence à la conception traditionnelle de la didactique. Celle qui désigne les activités d'enseignement en liaison avec le savoir. On parle alors de discipline. D'autres conceptions de la didactique, plus ancrées sur l'apprentissage, existent. Pour notre appellation, didactique signifie l'art et les moyens d'enseigner. La discipline, matière d'enseignement, joue un grand rôle mais on s'intéresse particulièrement à la façon, à l'art de transmettre. Selon cette conception, les méthodes d'enseignement doivent être rigoureuses. L'enseignant ou le formateur doit faire preuve d'organisation et de compétences techniques. Il manifeste un certain intérêt pour le public en ce sens qu'il vise explicitement un résultat. Il prend en

compte l'organisation de la communication sur le savoir et non seulement le savoir lui-même. Les situations classiques d'enseignement dans un cadre scolaire sont de bonnes illustrations de ce type.

**Type C : accompagnement sur le contenu** Type charnière à l'intérieur de la typologie, il présente une certaine ambiguïté, des aspects contradictoires. La priorité au contenu de formation est affirmée mais le formateur ou l'enseignant prend en charge, aide, assiste le travail de l'élève ou du formé. L'existence d'un sujet apprenant est donc reconnu en tant qu'individu. Néanmoins, l'aide se concentre presque systématiquement sur le savoir et ses difficultés propres et non pas sur les questions que se pose le sujet dans sa tentative d'accéder au contenu de formation. La relation pédagogique s'établit bien avec un sujet singulier mais l'objet de la relation ignore le sujet. Dans le tableau de présentation du modèle, s'agissant de préciser le formateur correspondant à ce type, il nous est venu l'image du répétiteur. La répétition est traditionnellement la leçon particulière donnée à un élève pour compléter les leçons données en classe. Elle est axée sur le contenu et vise à le faire acquérir par des procédures individualisées. Elle est une activité complémentaire de l'enseignement magistral.

**Type D : accompagnement sur les méthodes** En prenant comme objet de l'accompagnement les méthodes à la place du contenu, nous basculons dans des catégories où la relation devient prépondérante et où le savoir constitué n'est plus mis en exergue. L'apprenant est pris en compte par le formateur dans sa singularité. Celui-ci l'aide à repérer ses difficultés. Il est attentif aux procédures et aux schèmes mentaux qu'il met en œuvre. Son intérêt porte plus sur la manière d'apprendre, spécifique à chaque sujet, que sur la matière elle-même. Celle-ci tend à être traitée comme moyen pour accéder à une formation méthodologique considérée comme plus fondamentale. Nous reconnaissons dans ces pratiques des formes qui se sont développées récemment dans la formation initiale ou continue sous les noms d'aide personnalisée au travail des élèves ou d'éducabilité cognitive. Dans tous les cas, elles supposent une adaptation des structures de formation pour permettre une individualisation de la relation pédagogique.

**Type E : entraînement interactif** Ce dernier type n'est pas sans rappeler le troisième paradigme éducatif parental que nous avons présenté antérieurement sous le nom de paradigme symbiosynergique. Nous disions qu'il trouvait ses racines dans les théories systémiques. Dans notre typologie il prend son sens par rapport aux variables savoir et relation. Ce qui est important c'est la liberté d'expression qui est laissée aux participants afin d'aiguiser leur créativité. Le formateur est un animateur qui participe aux activités pour souligner les éléments qui méritent attention dans le cadre de la formation. C'est que dans ce type, le savoir est sans cesse émergent dans la situation pédagogique. La qualité va dépendre des conditions de travail en groupe et du mode d'interactivité qui aura été installé. On identifie ce type comme représentatif des situations pédagogiques marquées par la non directivité, les études de cas, les groupes de créativité ... Ce qui est favorisé, ce sont les relations dans une structure collective.

Pour conclure cette présentation, nous précisons que les types choisis s'inscrivent volontairement dans des actions pédagogiques susceptibles d'être engagées par les enseignants ou des formateurs. Dans le travail de construction du test que nous allons présenter, nous avons cherché des activités qui soient représentatives de l'action pédagogique sous-tendue par chaque type.

## ■ 2 - La construction du test

Nous avons entrepris de construire un instrument qui nous permette d'ordonner les différentes réponses d'un sujet concernant ses préférences en matière éducative. Pour cela nous nous sommes appuyés sur la typologie que nous venons de présenter. Pour chacun des types, nous avons rédigé cinq phrases se rapportant à des activités susceptibles d'être accomplies par un formateur.

Nous avons défini trois domaines d'activité sur une base chronologique. C'est ainsi que nous distinguons les tâches de préparation de la formation pour lesquelles nous avons formulé un item par type, les tâches de formation proprement dites, domaine dans lequel nous avons fait un choix, pour chaque type, de trois items et, enfin, les tâches d'évaluation pour lesquelles nous avons énoncé un item dans chaque type. Nous avons obtenu une liste de vingt cinq items distribués régulièrement dans notre typologie et portant sur trois domaines d'activité. Cinquante paires d'énoncés permettant la comparaison d'items appartenant à des types différents ont été constituées. Nous avons veillé à ce que les deux phrases de chaque paire correspondent à un même domaine d'activité. Cette élaboration a abouti à une grille de choix sous la forme d'un document qui a été donné au formateur. Il comprend une page de garde qui sert d'avertissement afin que le sujet ne soit pas trop

décontenancé par la forme du travail proposé. Celui-ci est invité à comparer les paires d'énoncés en essayant de se représenter les activités évoquées puis de faire ses choix en fonction de ses préférences. Il doit cocher l'activité qui lui semble plus agréable ou moins contraignante que l'autre. Pour faciliter la concentration du sujet et le codage, les paires d'items ont été regroupées à raison de dix par page. Chaque paire est présentée sur un fond tramé afin de focaliser l'attention sur la comparaison.<sup>1</sup>

### ■ 3 - La validation de la pertinence des propositions

La question de la concordance entre les items et les types qu'ils sont censés représenter est très importante. Afin de valider les contenus des propositions nous avons réalisé un test auprès d'une population de 11 étudiants cadres de santé. Ces étudiants ne sont pas des spécialistes en pédagogie. Cependant dans le cadre de leur formation ils sont tenus de suivre un module pédagogie de 150 heures et de réaliser un stage d'observation dans un institut de formation en soins infirmiers ou autre formation professionnalisante. Le test a été réalisé au terme de cette formation.

La méthode choisie s'inspire de l'épreuve des juges employée dans la construction de l'échelle de Thurstone. Du matériel leur a été fourni au cours d'une présentation orale. Ce matériel comporte (transparents)

- une présentation de la typologie
- un tableau analytique
- la liste des 25 items avec une case à remplir<sup>2</sup>
- une fiche de consignes

Les résultats de l'opération sont consignés dans un tableau (validation des items par les 11 juges). Les valeurs indiquées dans le tableau correspondent à l'écart entre le type choisi et le type attendu par rapport au classement alphabétique. On constate que par rapport à cet ordre les juges ne font aucune erreur sur plus de la moitié des items. Le nombre total d'erreurs est inférieur ou égal à 10 sur un total de 25 items.

On note aussi que pour certains items 1-2-11-21 des erreurs sont commises par presque tous les juges.

Pour les items 6- 15- 17 un juge sur 2 fait une erreur d'appréciation

Pour les autres items l'écart est de 1 sauf dans 13 cas sur 275. Les différences d'appréciation entre le concepteur et les 11 juges se traduisent généralement par des choix de types contigus.

Nous nous sommes intéressés à une analyse ligne par ligne l'objectif étant de modifier les items faisant problème. Nous avons donc effectué une nouvelle lecture de la grille en nous arrêtant plus particulièrement sur les lignes où le nombre d'écarts était important (supérieur à 2). Cela revient à dire que nous avons essayé de comprendre où résidaient les difficultés et que nous avons modifié l'écriture de l'item en fonction de l'analyse que nous faisons de la difficulté repérée.

Les réponses des juges sont aussi subjectives. Pour conserver la cohérence de notre démarche, nous les interprétons dans leur rapport à la formulation de l'item.

Voici le résultat des travaux ayant conduit à des modifications de la grille.<sup>3</sup>

Item 21 (celui qui a donné lieu au maximum d'interprétations divergentes des juges) : a été presque entièrement réécrit. Pour souligner que nous sommes dans un type expositif (A) nous avons remplacé « donner des explications » par « présenter la démonstration ». De même nous avons fait précéder le mot « règle » de l'indéfini afin de manifester qu'il s'agit d'un savoir en général et non d'une connaissance spécifique à la situation.

L'item 11 (le deuxième au niveau des expressions divergentes) a été complètement réécrit. Conçu comme appartenant au type C il pouvait aussi être rattaché au type D à travers la notion de guidance qui évoque une aide individualisée. Pour réduire ces confusions nous avons changé de thème et proposé une activité d'aide sur les contenus qui est à la base de la définition du type C.

Item 1 Ici c'est la désignation de la personne qui apprend qui a posé problème. Afin d'utiliser un terme plus neutre ou plus conforme à celui qui est usité pour le type correspondant. C'est ainsi que pour l'item 1 et 23 nous avons remplacé apprenant par « stagiaire ». Le vocable apprenant d'un usage moins répandu fait penser à des situations d'apprentissage et suggère fortement le type D voisin aux

<sup>1</sup> Cette démarche est conforme au modèle présenté par M. Reuchlin dans son « Précis de statistique » 1981

<sup>2</sup> Voir en annexe 1

<sup>3</sup> Voir en annexe 2

dépens du type C. A l'inverse à la ligne 24 nous avons bien laissé le terme « apprenant » car il s'agit bien de s'intéresser aux manières d'apprendre.

Au delà des formulations ces 3 items qui avaient provoqué le plus d'erreurs nous avons proposé des modifications mineures que nous allons présenter chronologiquement lignes par lignes.

Item 2 nous avons substitué « méthodologiques » à diversifiées pour signifier plus clairement que dans ce cas le formateur s'intéresse aux méthodes que mobilise l'apprenant.

Item 6 nous avons ajouté « orale » afin que la situation ainsi évoquée renvoie plus nettement au rôle expositif de l'enseignant et ne puisse être confondue avec une préparation de dossier.

Item 15 savoirs remplace méthodes qui introduisait des confusions avec le type D ou C.

Item 18 nous mettons le mot groupe à la place d'apprenant pour renforcer la notion de travail interactif, de connaissances élaborées collectivement par les participants que nous rangeons dans le type E.

Item 19 nous avons supprimé le terme « réguler » qui faisait songer à un dispositif de groupe et avait orienté certains juges vers le type E malgré la deuxième partie de la phrase.

Item 20 nous avons opéré des modifications qui tendent à clarifier l'objet d'évaluation, les activités d'enseignement auxquelles nous nous référons dans le type B.

De manière générale, le travail de comparaison terme à terme qu'impose la passation de l'épreuve que nous avons construite contribue certainement à la compréhension du contenu des items. Nous faisons l'hypothèse qu'il est plus aisé d'identifier les items après avoir passé le test qu'avant car l'exercice de passation affine les capacités d'analyse.

A la suite de ce travail nous avons estimé que la nouvelle liste d'items pouvait servir de base pour la constitution du test. L'épreuve des juges a essentiellement servi à débarrasser les phrases des ambiguïtés qui s'y étaient glissées à travers le vocabulaire utilisé ou les tournures employées. Nous n'avons pas procédé à de nouveaux contrôles du même type, nous n'attendions pas une disparition complète des divergences. Le but était en s'appuyant sur l'intersubjectivité de faciliter la réflexion analytique du concepteur et ainsi d'améliorer la qualité de représentativité des items.

#### ■ 4 - Bilan et conclusion

Une autre forme de contrôle a été mise en place pour valider le test. Elle a consisté à vérifier la stabilité des réponses d'un même formateur à divers moments. Nous ne rendons pas compte ici de ce travail qui fera l'objet d'une prochaine publication. Nous avons par ailleurs publié les résultats d'une enquête comparative menée grâce à ce test entre une population de formateurs et une population d'enseignants. (Auziol, 2004)

En conclusion, nous voulons souligner que ce test a des avantages certains :

Il permet un repérage rapide des préférences pédagogiques et la caractérisation de profils d'enseignants et de formateurs. Ce classement typologique peut être utile dans le cadre d'une recherche sur les pratiques pédagogiques.

Le modèle sous-jacent n'est pas facilement identifiable par celui qui se soumet au test. Cela évite la production de réponses orientées par la connaissance de la structure du test.

Enfin, le choix de travailler avec seulement 2 variables permet de produire une typologie ordonnée des préférences sans mettre en œuvre une approche statistique classique.

Signalons que l'on trouvera sur Internet à l'adresse :

[http://eric.auziol.free.fr/?page\\_id=16](http://eric.auziol.free.fr/?page_id=16)

une version numérique qui évite les traitements fastidieux et se présente sous une forme plus conviviale.

*Eric Auziol  
Maître de conférences  
Sciences de la communication  
Praxiling UMR 5267  
CNRS & Université Montpellier 3  
Université de Nîmes*



## Bibliographie

ALVES, C., POJE-CRETIEN, J. et MAOUS-CHASSAGNY, N. (1988). *Modèles pour l'acte pédagogique*. Paris :ESF

AUZIOL, E. (1996) "*L'analyse intentionnelle*" article pour le Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Dir. A. Mucchielli ; A. Colin, Paris

AUZIOL E. (2004). *Formateurs et enseignants, quelles différences identitaires ?* in Formation et professionnalisation. Dir. P. Hébrard ; L'Harmattan, Paris. 129-150.

ARCHAMBAULT, J. et BOUCHARD, J.M. (1991). Modèles éducatifs des mères : origine, cohérence et actualisation. *Revue française de pédagogie*, 96, 17-32.

BRUCE, J. et WEIL, M. (1986). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall

CHAPPAZ, G. (1986). Outils de formation : Quelles pratiques pour quels enjeux ?. Paris : *Cahiers Pédagogiques*, 247, 86-90.

MUCCHIELLI, A. (1991). *Les situations de communication*. Editions Eyrolles

REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

RESWEBER, J.P. (1988). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF.

REUHLIN, M. (1981). *Précis de statistiques*. Paris : PUF.

WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J. et JACKSON, D.D. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Le Seuil.

## Annexes

Annexe 1

### Liste des items proposés avec indication du type attendu

1	Préparer des dossiers d'étude pour les apprenants	C
2	Imaginer des situations d'apprentissage diversifiées	D
3	Créer les conditions pour que chacun puisse s'exprimer librement	E
4	Préparer une présentation en veillant à la progressivité dans le thème	B
5	Présenter des contenus vérifiés et pertinents	A
6	Varié les supports et les techniques de présentation	B
7	Observer les démarches de l'apprenant	D
8	Préciser, à la demande, les notions mal comprises	C
9	Présenter les objectifs généraux de la séance	B
10	Participer comme un pair au travail des apprenants	E
11	Guider la progression d'un stagiaire dans un cursus	C
12	Faire un exposé ou une conférence sur le sujet	A
13	Annoncer le plan d'un cours	B

14	Proposer des activités en fonction des difficultés du stagiaire	D
15	Inviter à repérer les méthodes implicites ou les valeurs sous-jacentes	E
16	Rassembler des connaissances justes et complètes sur un thème	A
17	Proposer des exercices en fonction du niveau du formé	C
18	Associer l'apprenant à la conduite de sa formation	E
19	Evaluer pour réguler et faciliter l'apprentissage individuel	D
20	Vérifier l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées	B
21	Enoncer les règles et donner des explications	A
22	Echanger sans contrainte sur un thème de travail	E
23	Valider régulièrement les connaissances acquises par l'apprenant	C
24	Analyser les procédures mises en oeuvre par l'apprenant	D
25	Contrôler la mémorisation des savoirs enseignés	A

## Annexe 2

### LISTE DES ITEMS MODIFIES APRES L'EPREUVE DES JUGES

(les parties ajoutées ou modifiées sont indiquées en caractères gras soulignés)

1. Préparer des dossiers d'étude pour les stagiaires (C)
2. Imaginer des situations d'apprentissage methodologiques (D)
3. Créer les conditions pour que chacun puisse s'exprimer librement (E)
4. Préparer une présentation en veillant à la progressivité dans le thème (B)
5. Présenter des contenus vérifiés et pertinents (A)
6. Varier les supports et les techniques de présentation orale (B)
7. Observer les démarches de l'apprenant (D)
8. Préciser, à la demande, les notions mal comprises (C)
9. Présenter les objectifs généraux de la séance (B)
10. Participer comme un pair au travail des apprenants (E)
11. Aider un stagiaire à repérer les contenus à étudier (C)
12. Faire un exposé ou une conférence sur le sujet (A)
13. Annoncer le plan d'un cours (B)
14. Proposer des activités en fonction des difficultés de l'apprenant (D)
15. Inviter à repérer les savoirs implicites ou les valeurs sous-jacentes (E)
16. Rassembler des connaissances justes et complètes sur un thème (A)
17. Proposer des exercices en fonction du niveau du formé (C)
18. Associer le groupe à la conduite de la formation (E)
19. Evaluer pour faciliter l'apprentissage individuel (D)
20. Contrôler l'efficacité de ses techniques d'enseignement (B)
21. Enoncer une règle et présenter la démonstration (A)
22. Echanger sans contrainte sur un thème de travail (E)
23. Valider régulièrement les connaissances acquises par le stagiaire (C)
24. Analyser les procédures mises en oeuvre par l'apprenant (D)
25. Contrôler la mémorisation des savoirs enseignés (A)