



Enseignement pour Adultes et de Formation Continue Tournai Eurométropole

Rue des Moulins, 4 à 7500 Tournai - Belgique

Tél. : +32 69 22 48 41

Site Web: www.eafc-tournai.be

Bachelier : Educateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif
UE.5 (706) – Recherche et méthodologie de l’APE I
Cours de « *Méthodologie de l’observation* » (UE5.1)

Jean-François LALLEMAND
 jean.lallemmand@eafc-tournai.be

Bachelier : Educateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif UE.5 (706) – Recherche et méthodologie de l’APE I

-Le masculin est utilisé à titre épïcène-

PROGRAMME – Méthodologies de l’observation UE5.1

L’étudiant sera capable :

- ◆ de différencier "éducation intuitive" et "démarche psycho-éducatif professionnelle" ;
- ◆ de commenter et d’expliquer le sens des interventions psycho-éducatives ;
- ◆ de mettre en évidence la spécificité de la fonction d’éducateur spécialisé dans une équipe pluridisciplinaire ;
- ◆ de définir la démarche psycho-éducatif ;
- ◆ de développer une méthodologie de l’observation et d’y porter un regard réflexif :
 - décrire des comportements observables et mesurables,
 - utiliser des techniques d’observation pertinentes des comportements verbaux et non verbaux,
 - distinguer les faits observés des émotions et des opinions,
 - identifier les causes de biais dans les observations,
 - démontrer comment la récolte des informations influence les interventions psycho-éducatives ;
- ◆ d’émettre des hypothèses quant au sens à donner aux comportements de la personne en tenant compte du contexte dans lequel ils apparaissent et de les justifier ;
- ◆ de communiquer les éléments pertinents issus de l’observation et ses hypothèses aux équipes.

ACQUIS D’APPRENTISSAGE

Pour atteindre le seuil de réussite, l’étudiant sera capable :

à partir d’un contexte d’accompagnement psycho-éducatif amené par l’étudiant ou par les chargés de cours, en se référant à la fonction et au rôle de l’éducateur spécialisé, dans une institution et dans une équipe,

- ◆ de décrire une situation interpellante en différenciant faits observés, émotions et opinions ;
- ◆ d’analyser la situation et de formuler une question de départ ;
- ◆ de rechercher les sources de documentation scientifique en lien avec l’analyse ;
- ◆ d’effectuer une synthèse mettant en évidence les données probantes issues de la recherche, en utilisant un système de référencement des sources ;
- ◆ de proposer une hypothèse fondée sur l’analyse et sur la synthèse issue de l’exploration de sources de documentation scientifique sur la question ;
- ◆ de proposer et de justifier un projet en lien avec l’hypothèse.

Pour la détermination du degré de maîtrise, il sera tenu compte des critères suivants :

- ◆ niveau de précision : la clarté, la concision, la rigueur au niveau de la terminologie, des concepts et des techniques/principes/modèles,
- ◆ niveau de cohérence : la capacité à établir avec pertinence une majorité de liens logiques pour former un ensemble organisé,
- ◆ niveau d’intégration : la capacité à s’appropriier des notions, concepts, techniques et démarches en les intégrant dans son analyse, son argumentation, sa pratique ou la recherche de solutions,

- ◆ niveau d'autonomie : la capacité de faire preuve d'initiatives démontrant une réflexion personnelle basée sur une exploitation des ressources et des idées en interdépendance avec son environnement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARBORIO A-M., FOURNIER P., L'observation directe, Armand Colin, 2021
- DANTIER B., Les théories et leur priorité sur l'observation et l'expérimentation, Plon, 2004
- GASPAR F. & coll., Les carnets de l'éducateur - Exploration de la profession, Bruxelles, Fonds social, 2000
- HALLEUX M., Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire. – Thèse doctorale UCL avec Prom. : de Villers Grand-Champs G. & Legrand M., 2007
<http://hdl.handle.net/2078.1/5291>
- HUFFMAN K. & coll., Introduction à la psychologie, De Boeck, 2009
- JONES R., Méthodes de recherche en sciences humaines, De Boeck, 2000
- MONGEAU, P., TREMBLAY, J., Connaître votre profil et son effet sur les autres, PUF, 1994
- NORIMATSU H., PIGEM N., Les techniques d'observation en sciences humaines, A. Colin, 2008
- SPIEGELSTEIN J., HATZFELD H., Méthodologie de l'observation sociale - comprendre, évaluer, agir, Dunod, 2000

PLAN DE COURS

1. L'introspection
2. L'entretien ou interview
Typologie
3. Les méthodes d'observation
Typologie
Applications et exercices
4. Les tests psychologiques
5. Les questionnaires et les enquêtes
Typologie
Elaboration
6. Le jeu de rôle
7. Les check-lists
8. Les échelles d'évaluation
9. La méthode des incidents critiques
10. Approche de l'éducation intuitive et des démarches psycho-éducatives professionnelles
Vers le paradigme : interaction et réflexion.
Le point de vue historique.
L'éducateur et les autres travailleurs sociaux.

4 . L'introspection

Historiquement c'est la première méthode d'analyse de la psychologie scientifique, celle-ci étant définie comme "la science des états de conscience".

Le psychologue pratique l'introspection lorsqu'il demande à lui-même ou au sujet de saisir ses états de conscience dans une situation donnée et de la rapporter verbalement.

De nombreuses critiques ont été adressées à la méthode provenant surtout des promoteurs de la psychologie objective. Ceux-ci voulaient fonder la psychologie sur l'observation extérieure des conduites. La faiblesse principale de l'introspection est la difficulté de répliquer les constatations : il est impossible de réaliser plusieurs fois les mêmes conditions d'observation et de vérifier ainsi la fidélité des observations d'un observateur à l'autre. D'autre part, la relation verbale par le sujet lui-même de ses propres états de conscience constitue rarement une relation fidèle du phénomène perçu, mais plutôt la reconstruction post hoc de celui-ci à son terme. Une critique behavioriste est plus fondamentale encore : l'introspection confond les conditions internes (propres au sujet) et les conditions externes (issues de l'environnement) des phénomènes.

Le langage étant le seul moyen de communication des introspectionnistes empêche aussi l'application de la méthode avec de tout jeunes enfants, avec certains psychoses ou en psychologie animale.

Malgré ces critiques, l'introspection ne peut être évincées des techniques psychologiques. Il existe des situations où elle est irremplaçable, si l'on cherche à se renseigner par exemple sur la façon dont le sujet voit la situation. Quand on demande au sujet de donner son avis ou ses impressions sur un événement qu'il vient de subir (par exemple une expérience sociale) ou qu'il va subir (par exemple une décision de vote) ou quand on étudie les représentations mentales, on fait appel à la méthode introspective. De nombreux raffinements ont d'ailleurs été apportés à l'introspection pour lui donner un statut scientifique : on pense en particulier à la méthode de réflexion parlée et à l'observation du champ représentatif (De Ketele, 1977).

SELF RATING SCALE ZUNG.

	Jamais ou rarement	De temps en temps	Une bonne par- tie du temps	La plupart du temps
1. Je me sens blessé et triste				
2. Je me sens le mieux le matin				
3. Je pleure ou j'ai des envies de pleurer				
4. Je ne dors pas bien la nuit				
5. Je mange autant que d'habitude				
6. Le sexe m'intéresse encore				
7. Je remarque perdre du poids				
8. J'ai des ennuis de constipation				
9. Mon coeur bat plus vite que d'habitude				
10. Je me sens fatigué sans raison				
11. Mes pensées sont aussi claires que d'habitude				
12. Je trouve facile de faire les choses que j'ai l'habitude de faire				

	Jamais ou rarement	De temps en temps	Une bonne par- tie du temps	La plupart du temps
13. Je suis agité et je ne peux rester tranquille				
14. J'ai de l'espoir pour l'avenir				
15. Je suis plus irri- table que d'habi- tude				
16. Je trouve facile de prendre des décisions				
17. Je me sens utile et nécessaire				
18. Ma vie est agréa- blement pleine				
19. Je pense que d'au- tres se sentiraient mieux si j'étais mort				
20. J'aime encore les choses que j'avais l'habitude de faire				

INVENTAIRE DE DEPRESSION DE BECK

Nom de l'Expérimentateur Numéro du traitement
Initiales du Patient Le traitement dure depuis jours

*Pour chaque paragraphe, souligner la phrase qui correspond
à votre cas. Ne souligner qu'une seule phrase.*

- 1 Je ne me sens pas triste
Je me sens cafardeux ou triste
Je me sens tout le temps cafardeux ou triste et je n'arrive pas à m'en sortir
Je suis si triste et si malheureux que j'en ai mal
Je suis si triste et si malheureux que je ne peux le supporter

- 2 Je ne suis pas particulièrement découragé ni pessimiste au sujet de l'avenir
J'ai un sentiment de découragement au sujet de l'avenir
Pour mon avenir je n'ai aucun motif d'espérer
J'ai l'impression que je ne pourrai jamais m'en sortir
Je crois qu'il n'y a aucun espoir pour mon avenir et que la situation ne peut s'améliorer

- 3 Je n'ai aucun sentiment d'échec de ma vie
J'ai l'impression que j'ai échoué dans ma vie plus que la plupart des gens
J'ai le sentiment de n'avoir réalisé que très peu de choses valables ou ayant une signification
Quand je regarde ma vie passée tout ce que j'y découvre n'est qu'échecs
J'ai un sentiment d'échec complet dans toute ma vie personnelle (dans mes relations
avec mes parents, mon mari, ma femme)

- 4 Je ne me sens pas particulièrement insatisfait
Je m'ennuie la plupart du temps
Les choses ne m'amuse plus comme avant
Je ne tire plus aucune satisfaction de quoi que ce soit
Je suis mécontent de tout

- 5 Je ne me sens pas coupable
Je me sens mauvais ou indigne une bonne partie du temps
Je me sens coupable
Je me sens mauvais ou indigne pratiquement tout le temps maintenant
Je me juge très mauvais, et j'ai l'impression que je ne veux rien

- 6 Je n'ai pas l'impression d'être puni
J'ai l'impression que quelque chose de désagréable va m'arriver
Je crois que je suis puni ou que je vais être puni
Je crois que je mérite une punition
Je veux être puni

- 7 Je ne suis pas déçu par moi-même
Je suis déçu par moi-même
Je ne m'aime pas
Je me dégoûte moi-même
Je me hais

- 8 Je ne me crois pas plus mauvais que n'importe qui
Je critique beaucoup ma faiblesse et mes erreurs
Je m'en veux pour mes fautes
Je m'en veux pour tout le mal qui arrive

- 9 Je ne pense pas à me faire du mal
Je pense à me nuire mais je n'ose pas
Je pense que la mort me libérerait
J'ai des plans précis pour me suicider
Je pense que ma famille irait mieux si j'étais mort
Si je le pouvais je me tuerais

- 10 Je ne pleure pas plus que d'habitude
Je pleure plus que d'habitude
Je pleure tout le temps maintenant et je ne peux pas m'en empêcher
J'étais capable de pleurer, mais maintenant je ne peux plus, même si je le voulais

- 11 Je ne suis pas plus irrité qu'auparavant
Je deviens plus vite ennuyé ou irrité qu'avant
Je me sens irrité tout le temps
Je ne réagis plus à ce qui m'irritait avant
-
- 12 Je n'ai pas perdu l'intérêt pour les autres gens
Maintenant je m'intéresse moins aux autres gens qu'autrefois
J'ai perdu tout l'intérêt que je portais aux autres gens, et j'ai peu de sentiment pour eux
J'ai perdu tout intérêt pour les autres et je me moque de ce qui pourrait leur arriver
-
- 13 Je suis capable de me décider aussi facilement que de coutume
J'essaie ne de pas avoir à prendre de décision
J'ai de grandes difficultés à prendre des décisions
Je ne suis plus capable de prendre la moindre décision
-
- 14 Je n'ai pas le sentiment d'être plus laid qu'avant
J'ai peur de paraître vieux ou disgracieux
J'ai l'impression qu'il y a un changement permanent dans mon apparence physique qui me fait paraître disgracieux
J'ai l'impression d'être laid et repoussant
-
- 15 Je travaille aussi facilement qu'auparavant
Il me fait faire un effort supplémentaire pour commencer à faire quelque chose
Je ne travaille pas aussi bien qu'avant
Il faut que je fasse un très gros effort pour faire quoi que ce soit
Je suis incapable de faire le moindre travail
-
- 16 Je dors aussi bien qu'avant
Je me réveille le matin plus fatigué qu'avant
Je me réveille une à deux heures plus tôt qu'avant et j'ai du mal à me rendormir
Je me réveille tôt tous les jours et je ne peux trouver plus de 5 heures de sommeil
-
- 17 Je ne suis pas plus fatigué que d'habitude
Je suis fatigué plus facilement que d'habitude
Faire quoi que ce soit me fatigue
Je suis trop fatigué pour faire le moindre travail
-
- 18 Mon appétit est toujours aussi bon
Mon appétit n'est pas aussi bon que d'habitude
Mon appétit est beaucoup moins bon maintenant
Je n'ai plus du tout d'appétit
-
- 19 Je n'ai pas perdu poids récemment
J'ai perdu plus de 2 kilogrammes
J'ai perdu plus de 5 kilogrammes
J'ai perdu plus de 7 kilogrammes
-
- 20 Je ne me préoccupe pas plus de ma santé qu'avant
Je suis préoccupé par des douleurs, des brûlures d'estomac, par une constipation ou autre chose de désagréable liée à mon corps
Je suis si préoccupé par ce que je ressens que je n'ai presque plus le temps de penser à autre chose
Je suis complètement absorbé par ma santé
-
- 21 Je n'ai pas remarqué de changement récent dans l'intérêt que je porte au sexe
Le sexe m'intéresse moins qu'avant
Je suis beaucoup moins intéressé par le sexe maintenant
J'ai perdu tout intérêt pour le sexe

Signature :

Date et heure :

§ . L'entretien (ou l'interview)

1. Définition

L'entretien peut prendre des formes diverses selon les informations recherchées et les moyens utilisés. L'entretien fait partie des méthodes cliniques. Celles-ci se réfèrent d'une part à une observation prolongée de l'individu et d'autre part à une compréhension profonde de ses manières de penser et de réagir. Dans l'entretien clinique la tâche consiste d'abord à s'entretenir avec quelqu'un de ses problèmes. Il s'agit de connaître l'anamnèse* du sujet, c'est-à-dire de connaître les circonstances de sa vie, de manière à interpréter chaque fait actuel à la lumière de l'histoire personnelle.

En psychologie de l'apprentissage, cette méthode qui s'apparente à l'étude de cas convient à l'étude de la formation des concepts, des modes de résolution de problèmes, à l'examen des motivations et des sources de difficultés didactiques.

2. Buts

L'entretien peut revêtir une double signification, comme tout examen et plus largement toute relation entre personnes : il peut s'agir d'une méthode d'évaluation destinée à éclairer l'observateur sur le type et la genèse de difficulté actuelle, mais en plus l'entretien peut être thérapeutique en ce sens que son intervention peut modifier les personnes en présence, comme dans la perspective psychanalytique ou dans la perspective non-directive de Rogers.*

Voir aussi – Cours de *Relation professionnelle : méthodologie* UE2.2

L'entretien peut aussi viser deux buts : d'abord établir un contact avec le sujet. Avant toute prise d'information pertinente, il faut au préalable établir un contact chaleureux, authentique, respectueux du client. Ensuite, il faut décrire, de façon aussi précise que possible, le problème et ses variables; définir l'historique du problème et les tentatives de solution déjà amorcées par le client (dans le cas de problèmes névrotiques par exemple). Enfin, en cas d'entretien préalable à une intervention thérapeutique, l'entretien sert à préciser ce que le sujet attend de l'intervention (à en établir les objectifs).

3. Types d'entretien

(1) *L'entretien libre*

Echange de vues afin de résoudre un problème donné ou de tirer une information précise. Exemple : les rencontres d'un formateur avec deux stagiaires en conflit, afin de les reconcilier. Après avoir introduit l'objet de la rencontre, le formateur laisse chaque sujet exposer sa version des faits. L'intervention de l'examineur se limite à poser quelques questions destinées à clarifier certains points de la position adoptée par la personne interrogée.

(2) *L'entretien semi-structuré*

Pour traiter le problème ou prendre les informations, l'examineur se sert d'une liste préparée de thèmes à traiter ou de questions à poser. La manière dont les thèmes seront amenés au cours de l'entretien et l'ordre dans lequel les questions seront posées dépendent des circonstances de l'entretien, la seule condition étant que tous les points prévus doivent être abordés.

(3) *L'entretien structuré*

On veut obtenir la même information qu'en (2) mais en se servant d'un questionnaire standardisé, de manière à ce que les entretiens se déroulent dans des conditions aussi semblables que possible. Très souvent, le questionnaire est lu à la personne interviewée et l'enquêteur enregistre lui-même (souvent à l'aide d'un code) les réponses qui lui sont faites.

(4) *la réflexion parlée (ou "pensée à haute voix")*

L'élève est prié de dire à haute voix ses démarches de pensée qu'il utilise pour résoudre un problème. Le but est d'enregistrer les processus mentaux dans leur développement, de diagnostiquer les stratégies banales et originales, et d'enregistrer les erreurs.

(5) *l'entretien de groupe*

A côté de l'entretien individuel, l'entretien de groupe permet d'obtenir un grand nombre d'informations, en un minimum de temps. Grâce aux stimulations provoquées par les interventions successives, apparaissent des propositions (ou des critiques) que des entretiens individuels n'auraient pas apportées.

Outre qu'il permet de réunir des informations utiles et d'arriver à un consensus par négociation, l'entretien de groupe donne des indications sur la psychologie des personnes au sein d'un groupe. On peut observer comment les participants interviennent, notamment s'ils sont constructifs, négatifs, conciliants, synthétiques, régulateurs, etc.

4. Conseils pour la conception de l'entretien

(1) *Préparation de l'enquêteur*

Plusieurs techniques sont disponibles pour former à des entretiens fructueux : le jeu de rôle, la pratique sur le terrain, l'enregistrement critique et l'observation d'enquêteurs chevronnés.

Dans le jeu de rôle, on simule un entretien, le formateur et le stagiaire jouant alternativement le rôle de l'enquêteur et de la personne interrogée.

L'entraînement en situation réelle est évidemment indispensable : il se fera d'autant plus efficacement que l'interview sera enregistré (par vidéoscopie), et suivi d'une analyse critique en séminaire. Enfin, la formation peut être utilement complétée par l'observation analytique des "manières de faire" de quelques enquêteurs compétents.

(2) Déroulement

1. bien circonscrire l'objet de l'entretien et prévoir tout ce qu'il peut apporter
2. soigner la rédaction des questions s'il s'agit d'un entretien structuré, prévoir des questions de sélection (type choix multiple) pour faciliter l'enregistrement objectif des réponses
3. obtenir la collaboration de la personne interrogée : la persuader de l'utilité de ses réponses, des avantages qu'elle peut tirer de l'interview
4. adopter un comportement sympathique pendant l'entretien : savoir que le comportement de l'enquêteur influence profondément les réponses
5. ne pas s'attarder dans une longue discussion : ramener, avec gentillesse, l'entretien vers ses objectifs. Abandonner momentanément une question qui embarrasse manifestement le sujet; y revenir plus tard en abordant la question sous une autre forme
6. pour l'enregistrement des réponses, tenir compte de 2 contraintes;
 - conserver autant que possible les réponses intégrales des personnes (utiliser un magnétophone avec son accord, si cela ne trouble pas l'atmosphère de l'interview)
 - réduire le temps de transcription des réponses (d'où l'avantage des questions à choix).

5. Limites

L'entretien a évidemment ses limites : en travaillant sur des échantillons réduits et occasionnels, le chercheur s'interdit toute généralisation à des groupes plus larges. Encore que utilisée simultanément à la recherche d'hypothèses, elle peut aider le chercheur à bien poser son problème et à énoncer des hypothèses valides (c'est-à-dire contrôlables expérimentalement).

Une autre limite de l'entretien tient au fait que le sujet interrogé peut avoir de la difficulté à se souvenir des circonstances exactes entourant les événements passés; ensuite, il se peut que le sujet n'a pas pris conscience d'une conduite particulière et qu'il soit amené à tenter de reconstruire la réalité, non comme elle a été mais comme il la voit. De plus, la situation d'examen, le statut du chercheur, ... peuvent produire des distorsions dans l'information fournie par le sujet. Aussi, l'examineur devra recouper les informations reçues en entretien avec celles qui viennent d'autres sources, telles que l'observation directe ou l'auto-observation, de manière à établir un portrait le plus objectif possible.

3. Les méthodes d'observation

1. Quelques exemples

L'observation intervient dans un grand nombre de situations. Au cours d'un entretien par exemple, on peut relever les paroles prononcées, les hésitations, les blocages et les silences, les mimiques, etc... L'observation a lieu aussi lors de la passation de tests, comme le relevé des silences.

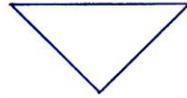
Signalons la procédure courante de demander à une tierce personne de dire ce qu'elle observe chez le sujet : on demande par exemple à la maman de dire comment l'enfant organise ses devoirs à domicile.

Dans un entretien en tête à tête

: les deux partenaires en présence s'adaptent les uns aux autres et l'interprétation d'une conduite particulière du sujet doit tenir compte de ses interactions avec le psychologue.

Exercice d'observation :

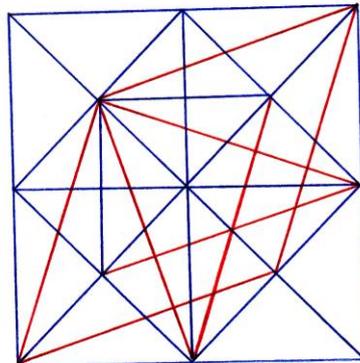
Combien de fois la figure suivante



est-elle

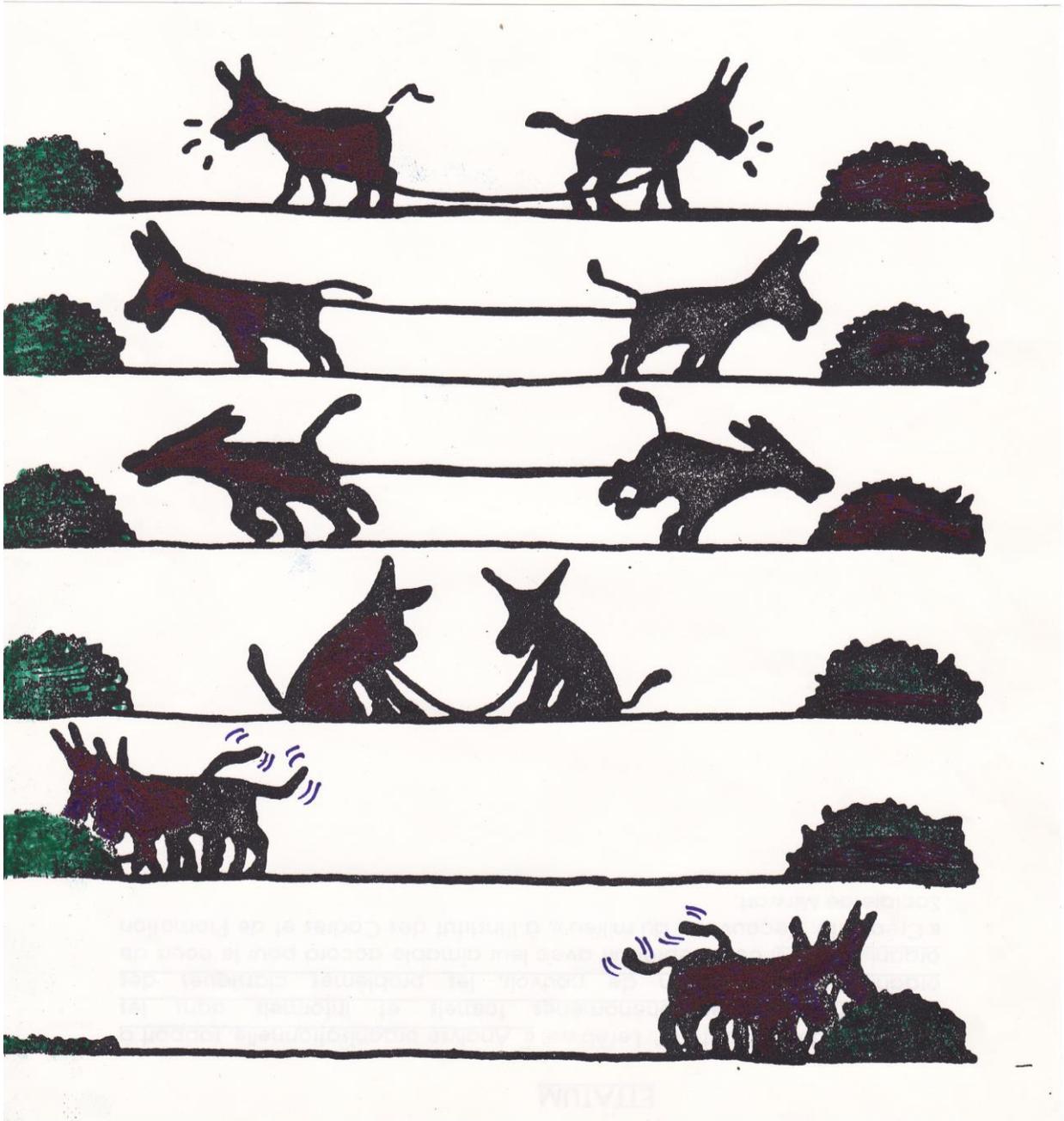
représentée dans le dessin ci-dessous ?

Attention, ce sont les dimensions qui importent quelle que soit l'orientation de la figure dans l'espace !

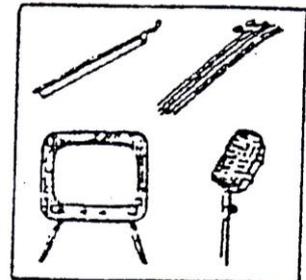
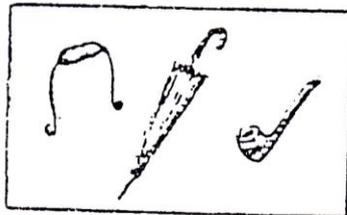
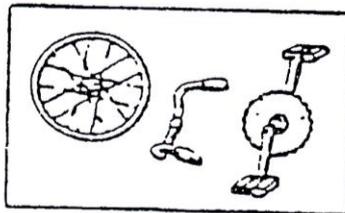
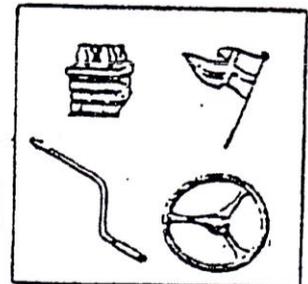
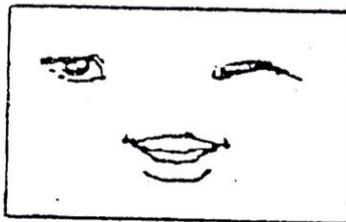
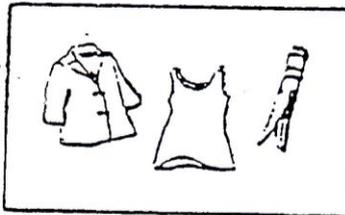
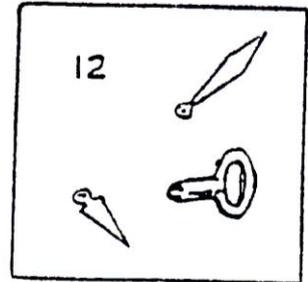
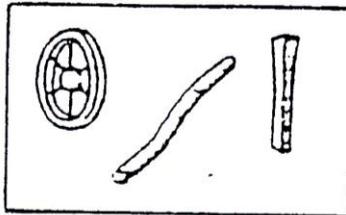
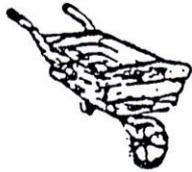
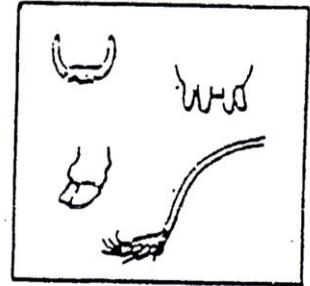
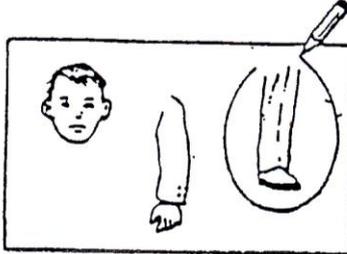


Cette bande dessinée muette est manifestement destinée à la compréhension.
Son auteur communique de toute évidence un message.

→ Quel est ce message ?



QUÉ MANQUE-T-IL ICI ?



2. Les types d'observation

(1) *L'observation libre*

Il s'agit d'une observation de sujets réalisée dans leur milieu naturel ou quasi naturel. Elle touche à tous les aspects de la personnalité des personnes observées.

C'est à ce type d'observation que les formateurs se réfèrent le plus souvent pour étayer les appréciations qu'ils portent sur leurs stagiaires (qualités personnelles, attitudes et goût ou travail, difficultés rencontrées et type d'aide qu'ils réclament). Les indices comportementaux jouent un rôle privilégié dans la mesure où ils guident les jugements qui sont inférés à partir des conduites observées chez les élèves.

L'observation libre est donc une stratégie pratiquée en cours de processus, sans plan préétabli. Néanmoins, elle joue un rôle fondamental car elle donne un feedback qui est immédiatement exploitable dans la conduite de la formation.

(2) *L'observation systématique*

A la différence de l'observation qui se pratique en l'absence d'un plan conscient et de critères opérationnels, l'observation systématique oriente l'attention de l'observateur vers des catégories de comportements précisées au préalable.

Cette observation peut s'opérer à l'aide de moyens divers tels que des grilles d'observation, des check-lists, des feuilles de notation, des listes de comportements indicateurs, etc.

Dans le domaine de la formation, on peut concevoir des instruments d'observation centrés sur les objectifs : chaque question ou chaque item est construit en relation étroite avec un objectif, de telle sorte qu'on puisse produire une équivalence entre la réussite ou l'échec à un item d'une part et la maîtrise ou la non-maîtrise de l'objectif correspondant, d'autre part.

d'observation dont les points sont rigoureusement définis.

Exemple: pour préciser des conduites agressives.

se met en colère sans raison apparente	
a des réactions brusques et imprévisibles	
fait preuve de violence verbale	
utilise sa force physique pour s'imposer	
etc.	

Il suffit à l'observateur de cocher la phrase correspondant à ce qu'il constate. Dans ce genre d'échelle, il est parfois utile de laisser une ligne en blanc pour décrire une situation non prévue dans l'échelle.

Autre exemple relatif à l'attention:

1^{ère} période 2^e ...

attentif dans toutes les activités			...
attentif dans ce qui lui plaît			...
moyennement attentif			...
difficultés de concentration			...
distracted, instabilité			...

Les échelles bipolaires.

Une autre manière d'apprécier les comportements: l'utilisation de traits bipolaires, c'est-à-dire de caractéristiques de comportements qui lui sont opposés.

Exemple: très attentif _____ inattentif

La tâche de l'observateur étant de placer une croix de manière judicieuse.

Autres exemples:

Passivité extrême _____ grande activité
 Dépendant _____ autonome
 Peu sociable _____ très sociable
 Irresponsable _____ responsable
 Peu soigneux _____ très soigneux
 Rendement insuffisant _____ très bon rendement

Remarque: les échelles d'observation peuvent aider _____ mais ce sont des instruments imparfaits (certaines réactions inattendues surgissent parfois). En outre, l'observateur peut encore introduire une variable par la signification qu'il accorde à chaque trait.

Cette correspondance suppose que l'on ait bien défini l'objectif et ses repères observables : la situation ou l'objet sur laquelle la performance va s'exercer, la performance attendue et les critères précis qui permettent de l'évaluer.

On peut aussi, comme en psychologie industrielle (1970), placer le sujet évalué dans une situation telle qu'il puisse faire la preuve d'un "savoir-faire" ou d'un "savoir-être" à travers certaines caractéristiques ou comportements observables.

Dans l'observation directe, en classe par exemple, on cherche à connaître les stimuli qui précèdent la conduite étudiée et les événements qui la suivent, précisant ainsi le contexte dans lequel la conduite se manifeste.

Comme il est impossible à un observateur de tout noter, on peut procéder à l'aide de repères qui peuvent être :

- 1) la fréquence de la conduite : on note par exemple chaque fois qu'un élève quitte son banc ou frappe un condisciple, chaque blocage d'un enfant bègue, etc. On peut connaître ainsi, avec précision, l'intensité d'une conduite déviante ou la gravité d'un problème ;
- 2) la durée de la conduite : dans certains cas l'observation portera sur le temps total de manifestation du comportement. Dans une observation dite "par intervalle", on établit la proportion du temps pendant laquelle la conduite a lieu. Si, par exemple, on désire observer pendant dix minutes la manifestation d'un tic facial chez un enfant on divisera d'abord la période totale d'observation en 20 intervalles de 30 secondes, et on notera, pour chacune de ces unités de temps, la présence ou l'absence du tic ;
- 3) un échantillon de temps : dans l'exemple du tic, on note si le comportement se produit à la fin d'un intervalle de temps : l'observation du client se fera seulement pendant ce court laps de temps, ce qui ne nécessite pas une observation continue et libère l'observateur qui peut noter d'autres comportements.

Pour s'assurer de la fiabilité de l'observation brute, on sollicite plusieurs juges indépendants (au moins deux) et on calcule le pourcentage d'accords entre eux.

(3) *L'observation holistique*

La personne ou l'objet observé est évalué en situation, par un ou plusieurs évaluateurs, sans aucun critère explicite, mais plutôt par un mécanisme d'impression globale.

Le cas le plus connu est celui des jurys qui sont chargés dans les écoles normales d'évaluer les futurs enseignants, dans le cadre des "leçons d'examen".

Beaucoup de maîtres sont soumis lors de leur nomination ou promotion, à des "pratiques" évaluatives qui se déroulent selon la même routine : quelquefois l'observation n'est faite que par une seule personne (l'inspecteur, le directeur de l'école), ce qui augmente les risques d'erreur liée à la subjectivité de l'observation (d'autant plus que l'observateur est pressé et qu'il n'apprécie pas toujours ce genre de mission).

(4) *L'auto-observation*

Au contraire de l'introspection qui visait des états de conscience, l'auto-observation est l'observation que fait le sujet de son propre comportement. Les spécialistes de l'analyse comportementale font appel à une méthode semblable, en fournissant à leurs sujets des moyens précis et systématiques d'observer et de noter la fréquence ou la durée des comportements inadaptés.

L'auto-observation a comme premier but de rendre le sujet attentif à ses propres conduites déviantes car l'homme n'est pas naturellement un observateur systématique et fidèle de ses comportements (beaucoup de nos conduites sont en effet automatiques telles que les actes nécessaires à la conduite d'une voiture).

Au cours d'études sur la régularité des habitudes studieuses, Bouchard et Ladouceur (1977) utilisent une fiche d'auto-enregistrement : la tâche de l'élève consiste à indiquer l'heure initiale et finale de sa période d'étude, la discipline étudiée, l'endroit du travail et le moment où l'observation est notée.

L'auto-observation sert non seulement à préciser la nature et l'importance des problèmes mais possède aussi une valeur thérapeutique : la fréquence de la conduite étudiée se modifie souvent dans un sens favorable. C'est ainsi que l'on a pu réduire des obsessions, des insomnies, des sentiments de persécution, etc.

4. Les tests psychologiques

La caractéristique fondamentale des tests est la création de conditions standardisées de passation de l'épreuve et l'utilisation d'une grille systématique de lecture (évaluation) des réponses.

Ils peuvent être utilisés en passation individuelle ou en passation collective. Dans le premier cas, le test peut être employé soit pour fonder le jugement sur des mesures précises (perspective psychométrique), soit comme révélateur de certaines conduites (le test n'est plus alors un instrument de mesure mais un réactif ou un déclencheur de réactions).

Comme nous le verrons plus tard (la construction classique des tests est organisée de manière à situer l'individu examiné dans la population à laquelle il appartient ou par rapport au rendement moyen des groupes pris comme références. La finalité est évidente : classer les sujets ou les sélectionner (pour un poste précis par exemple).

De nombreuses voix se sont élevées contre les abus commis dans l'utilisation des tests, d'autant plus que les outils actuels manquent de spécificité : si les tests permettent de constater des insuffisances globales ou de cerner la position relative d'un sujet par rapport à une population, nous manquons d'outils suffisamment précis pour diagnostiquer les carences et leurs causes et indiquer ensuite les remèdes les plus appropriés.

Typologie rapide des tests psychologiques et illustrations :

Les tests d'effcience.

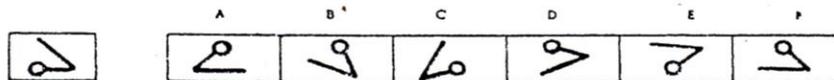
<p>Les tests d'intelligence : approche factorielle visant le facteur global et les facteurs numérique, verbal et spatial – Cours de Psychologie – UE2.1</p> <p><i>Vus en classe</i> : Le Matrix38 (Raven, 1948), la WAIS (Weschler, 1968), le test D48 (Anstey, 1948)</p>	<p>Les tests de mémoire : visant l'observation, la concentration, la vigilance</p> <p><i>Vus en classe</i> : Le Benton Mémoire (1982), le Weschler Mémoire (1969), la Figure complexe (Rey, 1959)</p>
---	---

Les tests de personnalité.

<p>Les questionnaires : visant les intérêts, le caractère, les comportements</p> <p><i>Vus en classe</i> : Le MMPI (Hathaway-Mc Kinley, 1943), le Mini Mult (Kincanon, 1968)</p>	<p>Les tests projectifs constructifs :</p> <p><i>Vus en classe</i> : Le dessin du bonhomme, le test de l'arbre</p> <p>Les tests projectifs interprétatifs :</p> <p><i>Vus en classe</i> : Le TAT (Murray, 1935), le Rorschach (1921), le Patte noire (Corman, 1972)</p>
--	---

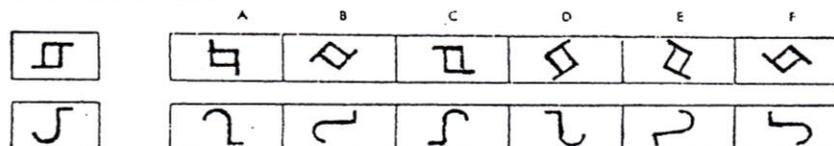
Sra Primary Mental Abilities, de Thurstone. Facteur spatial.

Dans la rangée de figures ci-dessous marquez d'une croix X, à droite, la lettre correspondant à CHACUNE des figures qui est COMME la première figure. Ne marquez pas les figures qui sont à l'envers.



Vous avez dû marquer une croix X en **A** et **E**.

Dans les deux rangées ci-dessous, marquez d'une croix X la lettre correspondant à CHACUNE des figures qui est COMME la première figure à gauche de la rangée. En cas d'erreur, si vous voulez modifier une réponse, tracez un cercle autour de cette réponse (comme ceci **(X)**), puis indiquez votre nouvelle réponse de la manière habituelle.



Dans la première rangée, vous avez dû marquer **A**, **D** et **F**.
 Dans la seconde rangée, vous avez dû marquer **C** et **F**.

Test de Vocabulaire, de Binois et Pichot. Facteur verbal.

Vous devez souligner celui de ces six mots qui veut dire la même chose que le mot proposé. Il n'y a jamais qu'un seul mot qui ait le même sens. Vous ne devez donc jamais souligner qu'un seul mot. — Voici deux exemples :

SOUHAITABLE

- opportun
- désirable
- probatoire
- analogue
- néfaste
- opérable

le mot qu'il faut souligner est **désirable** qui veut dire la même chose que souhaitable.

COUTUME

- pouvoir
- servitude
- habitude
- période
- gouverne
- travail

Quel mot faut-il souligner ?...

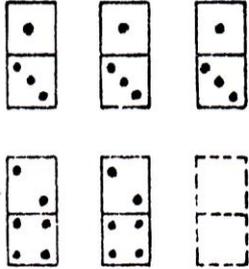
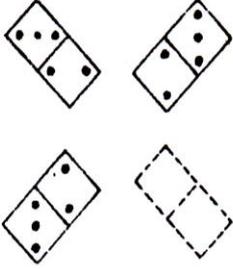
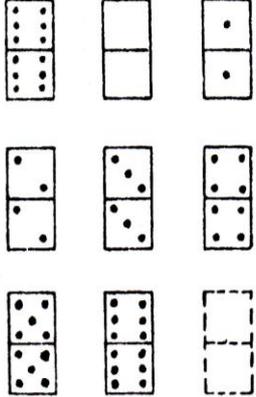
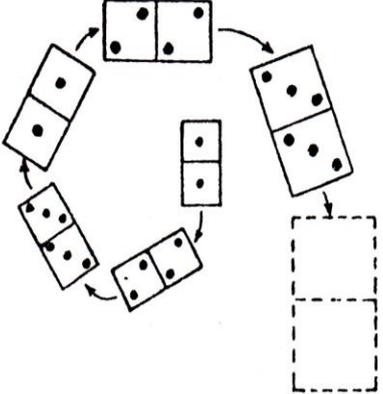
Le mot à souligner est **habitude** qui veut dire la même chose que coutume.

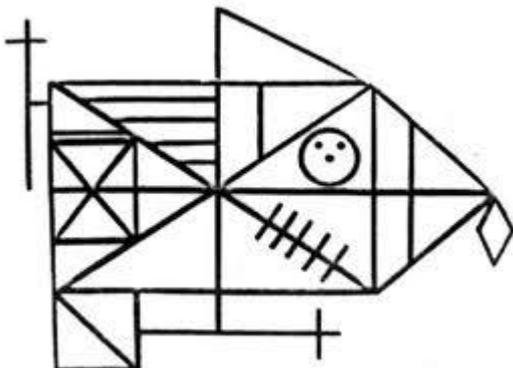
Chaque dessin représente un groupe de dominos.

Le nombre de points sur chaque moitié de domino peut varier de 0 à 6.

Regardez chaque groupe et cherchez la valeur du domino qui manque.

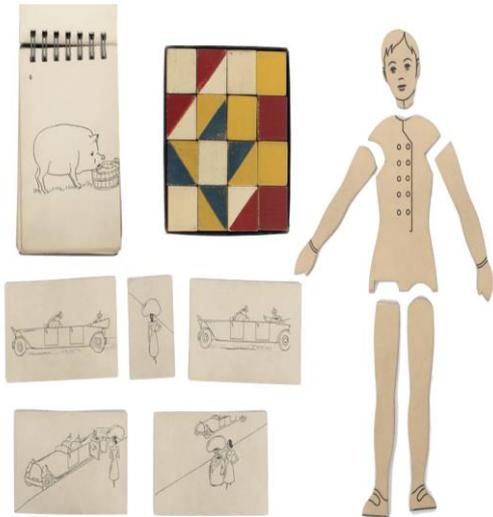
Inscrivez sur la feuille de réponses les chiffres correspondant à ce domino.

<p>A</p> 	<p>B</p> 
<p>C</p> 	<p>D</p> 

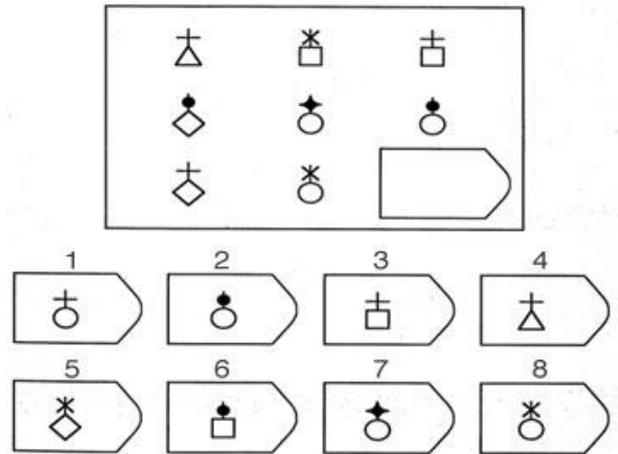


La figure complexe de A. Rey (1959)

Test d'intelligence WAIS de D. Weshler (1968) :



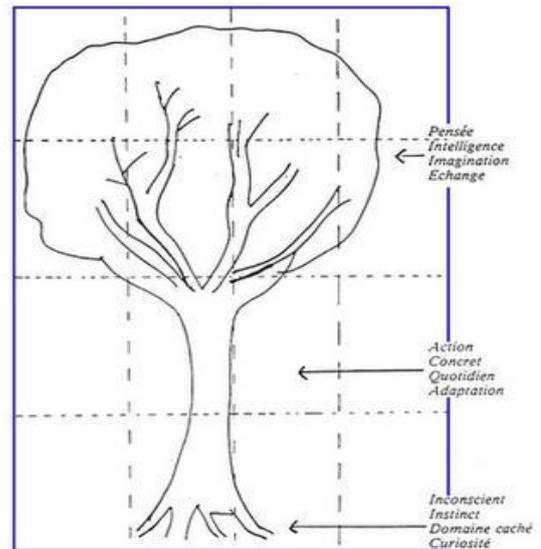
Test d'intelligence des matrices de J. C. Raven (PM 38 - 1938) :



Test de frustration de S. Rosenzweig (1948) :



Test projectif de l'arbre de Ch. Koch (1952) :



Test projectif de H. Rorschach (1921) :



Test projectif TAT de H. A. Murray (1935) :



5. Les questionnaires et les enquêtes ("survey" en anglais)

Le but d'une enquête est l'étude des informations susceptibles d'éclairer le "statut" d'une variable. Par exemple, un chercheur désire connaître le pourcentage d'élèves inscrits à une option dans l'enseignement secondaire rénové. A cette fin, il collecte des faits et résume les données en termes de moyennes, de % ou de variances. Dans le domaine psychométrique, ce type de recherche établit les normes des tests standardisés. Le chercheur peut recourir aux "surveys" lorsqu'il souhaite connaître l'opinion des maîtres vis-à-vis de l'enseignement, de leur statut actuel, etc.

L'analyse des données implique généralement le recours aux statistiques descriptives, cependant les statistiques inférentielles conviennent si certaines conditions d'échantillonnage sont remplies.

La méthode de recueil des données la plus utilisée est le questionnaire papier-crayon : il en existe par exemple pour mesurer les traits de personnalité (par exemple le questionnaire de Cattell). Grâce aux questionnaires bibliographiques, on obtient des informations standardisées sur les conduites passées ou présentes du sujet : ces questionnaires comprennent les descriptions de situations auxquelles le sujet répond en cotant sur une échelle à points sa manière d'y réagir ; dans d'autres cas, il doit dire si une scène qu'on lui décrit est agréable. Dans l'inventaire des peurs de Lang et Lazovik (1963) par exemple, le sujet évalue l'intensité de la peur ressentie dans des situations évoquées.

Les avantages du questionnaire sont importantes : obtention d'informations plus nombreuses que par un entretien clinique, économie de temps et d'énergie (surtout si la passation est collective) ; description assez objective de la perception qu'ont les sujets de leurs propres conduites.

Voir aussi – Cours de *Relation professionnelle : méthodologie* UE2.2

ELABORATION D'UN QUESTIONNAIRE

- La réalisation d'une enquête nécessite un instrument de collecte des données :
 - le **questionnaire** qui constitue l'instrument de mesure
 - avec lequel on communique par un **média de recueil**
- La rédaction du questionnaire constitue sans doute la phase la plus délicate dans la mise en œuvre d'une enquête

1) Planification préalable

- Définition des besoins d'information
 - ne pas chercher à tout aborder
 - recueillir toutes les réponses dont on a besoin et que celles là
 - nécessite l'analyse précise du problème et des hypothèses et des objectifs bien définis
 - penser au traitement statistique qui sera effectué pour vérifier si le questionnaire est complet
 - attention au lien entre informations désirées et choix de la population étudiée
- Mode de recueil
- Définition du type de questions à poser => traduction...
 - des questions pour résoudre un problème (sujet de recherche)
 - en questions pour obtenir les infos nécessaires (instrument de mesure)
- Le nombre et l'ordre des questions
 - dépend du lieu/mode de l'interview et du sujet étudié
 - l'ordre = élément de la dynamique du questionnaire, c'est un facteur important pour susciter et maintenir l'intérêt du répondant
- la rédaction du projet de questionnaire
 - prendre en compte la diversité de l'échantillon (niveau d'éducation...)

2) Nature de l'information recherchée

- Des faits
 - Domaine personnel de l'individu
 - Domaine de son environnement
 - Domaine de son comportement
- Des jugements subjectifs
 - Opinions
 - Attitudes
- Des indices de niveaux de connaissance

3) Construction du questionnaire

- Différentes parties :
 - Identification enquêteur, lieu et date de l'enquête
 - Identification de la personne interrogée
 - Corps du questionnaire
 - Différentes parties correspondant aux différents objectifs
- Accompagné d'un guide de l'enquêteur
- Différents types de questions
 - **questions ouvertes**
 - Liberté de réponse
 - **questions fermées**
 - Binaire (oui ou non)
 - Avec gradation (tout à fait d'accord, d'accord, indifférent, plutôt en désaccord, en désaccord complet)
 - Sans gradation (choix dans une liste de modalités)
 - **Questions semi-fermées**
 - **choix des questions**
 - le plus souvent questions fermées
 - les questions ouvertes témoignent le plus souvent d'une insuffisance de préparation du questionnaire

4) Avantages inconvénient format question

- **question fermée**
 - avantages**
 - se prête le mieux au dépouillement et à l'analyse statistique
 - compréhension aisée et réponse facile
 - garantit d'un certain anonymat
 - peuvent servir de filtres
 - inconvénients**
 - peut dicter la réponse
 - réponses peu nuancées (attitudes...)
- **question ouverte**
 - **avantages**
 - n'influence pas la réponse qui est plus spontanée
 - **inconvénients**
 - formulation très délicate, sans ambiguïté, ni contresens
 - dépouillement difficile (techniques d'analyse de contenu le cas échéant)

5) Exemples de question

« Pouvez-vous citer certaines maladies pour lesquelles une vaccination est possible ? »

=> question ouverte

- « Que pensez-vous des mesures visant à diminuer le taux de remboursement de certains médicaments dits de confort ? »

1. Tout à fait d'accord

2. Plutôt d'accord

3. Indifférent

4. Plutôt en désaccord

5. Tout à fait en désaccord

=> question fermée à choix simple

- « Quelles sont les mesures d'aide aux personnes âgées dont vous aimeriez bénéficier en priorité? »

1. Club du troisième âge

2. Repas portés à domicile

3. Aide-ménagère

4. Foyer d'hébergement temporaire

=> question fermée à choix multiple

remarque : si catégorie autres (en clair) => question semi fermée

Principes à respecter

■ Formulation des questions

- Formuler des questions courtes et précises
- Utiliser des mots simples, adaptés à la population
- Eviter les mots ambigus
- Eviter l'utilisation de négation ou de doubles négations
- Poser une seule question à la fois
- Eviter les questions trop générales
- Ne pas suggérer la réponse

Exemples de questions à éviter

- Ne pensez-vous pas qu'il ne faille pas autoriser l'usage du tabac dans les restaurants? »
 - doubles négations
- « Combien d'enfants avez-vous et combien sont vaccinés contre la rougeole? »
 - ne poser qu'une seule question à la fois
- « Vous-arrive-t-il souvent de ne pas être en forme? »
 - questions trop vague (souvent? pas en forme?)
- « Pensez-vous réellement que l'augmentation du prix du tabac puisse amener les fumeurs à réduire leur consommation? »
 - Suggestion réponse

6) Ordre des questions

- Des plus simples aux plus compliquées
- Placer les questions sensibles à un endroit adéquat
- Ne pas commencer le questionnaire par des questions demandant un effort de réflexion
- Alternier questions longues avec questions courtes
- Ne pas hésiter à rechercher des questions redondantes sur des points essentiels

Effets liés à l'interaction entre les questions

- Effets liés à l'interaction entre les questions
 - effet de halo
 - si plusieurs questions sont posées sous forme d'échelles orientées dans le même sens, la personne aura tendance à répondre toujours de la même manière
 - aligne les réponses sur une opinion moyenne
 - changer d'échelle pour faire réfléchir la personne interrogée sur chaque dimension
 - effet de contamination
 - influence directe d'une question sur une autre

7) Mise en page du questionnaire

- Bien séparer différentes parties
- Bien séparer les questions les unes des autres
- Prévoir des cases suffisamment larges
- Numéroté les questions
- Utiliser éventuellement un code pré-établi pour les réponses

8) Derniers conseils pratiques

- Faire un test du questionnaire
- Utiliser un papier robuste
- Penser au rangement et classement des questionnaires (pochettes...)
- Utiliser des crayons papiers

Le questionnaire

A. Voici quelques règles concernant la formulation des questions :

- le sens donné à la question doit être équivalent pour toutes les personnes interrogées ;
- une bonne question doit être brève ;
- la question doit être formulée sous la forme affirmative :

Bonne question	Mauvaise question
« Êtes-vous d'accord avec l'idée (...) ? »	« N'êtes-vous pas d'accord avec l'idée (...) ? »

- la question ne doit pas suggérer une réponse :

Bonne question	Mauvaise question
« Êtes-vous d'accord avec (...) ? »	« Êtes-vous de l'avis de (...) ? »

- une question ne doit porter que sur une seule idée à la fois :

Bonne question	Mauvaise question
« Êtes-vous d'accord avec l'idée de recycler les déchets ? Êtes-vous d'accord avec l'idée de faire payer une amende à ceux qui ne le font pas ? »	« Êtes-vous d'accord avec l'idée de faire recycler les déchets et de faire payer une amende à ceux qui ne le font pas ? »

- la question ne doit pas induire de gêne vis-à-vis de la réponse :

Bonne question	Mauvaise question
« Vous est-il déjà arrivé, ne serait-ce qu'une seule fois et par curiosité, de consommer de la drogue ? »	« Avez-vous consommé de la drogue ? Pourquoi ? »

- une question doit être suffisamment comprise par tous :

Bonne question	Mauvaise question
« Faites-vous attention au nombre de calories que vous consommez ? Faites-vous attention aux types d'aliments que vous consommez ? Faites-vous attention à la quantité d'aliments que vous consommez ? »	« Faites-vous attention à ce que vous mangez ? »

B. Sur le plan technique, une bonne question doit être **claire** et **univoque**. Ceci dit, une somme de bonnes questions ne fait pas toujours un bon questionnaire. Il convient ainsi :

- d'éviter un trop grand questionnaire (supérieur à 20 questions) ;
- de reléguer les questions « indiscretes » à la fin du questionnaire (par exemple, en France, les questions sur le revenu sont sujettes à caution de l'enquêteur) ;
- de soigner la présentation : de belles questions, de bonnes modalités de réponse et une clarté dans le fonctionnement et la présentation du questionnaire.

La forme des questions : questions ouvertes, fermées ou semi-fermées

En statistique, on désigne couramment les questions ouvertes et/ou fermées. Pour les questions fermées, l'individu choisit sa réponse (modalité de réponse) dans une liste pré-établie. Pour les questions ouvertes, l'individu répond comme il le désire (formulations, détails, commentaires). La difficulté pour l'enquêteur est de noter intégralement ce que l'enquêté dit. La seconde difficulté de la question ouverte est l'encodage des réponses données, qui nécessite la construction de catégories de réponses.

Voici un exemple de question fermée, présentée dans un tableau permettant à l'enquêteur de catégoriser rapidement les réponses :

« D'une façon générale, pensez-vous que la religion ait sa place en France ? »	
Oui	1
Non	2

Voici un exemple de question fermée à choix multiple dérivée de la question précédente, et nécessitant la création de catégories *a priori* :

« Si oui, quelle serait son utilité ? »	
Une réponse aux problèmes et aux besoins moraux des individus.	1
Une réponse aux problèmes qui se posent dans la famille.	2
Une réponse aux besoins spirituels des individus.	3
Une réponse aux problèmes sociaux d'aujourd'hui.	4

Le discours de l'enquête nécessite la création de catégories (ici au nombre de quatre) et donc la consultation et le dépouillement préalable des réponses de tous les individus de l'échantillon. Une question ouverte nécessite une orientation bien précise afin de ne pas obtenir de réponse trop éloignée du but. Envisageons alors de poser la question ainsi :

« Selon vous, quelle est l'utilité de la religion ? »

Les réponses recueillies permettraient d'élaborer d'autres questions fermées et de créer des catégories comme précédemment.

Face à la relative complexité du travail en questions ouvertes, deux possibilités s'offrent à l'enquêteur :

- il passe l'ensemble des questionnaires avec des questions ouvertes puis il doit recoder l'ensemble des réponses ;
- soit l'enquêteur va utiliser le questionnaire avec des questions directes dans une phase de pré-enquête.

Les questions fermées sont beaucoup plus faciles pour les individus, et simple à passer et à recoder que les questions ouvertes. Il est conseillé d'éviter plus de cinq questions ouvertes dans un même questionnaire.

Le contenu de la question

On distingue les questions selon leur contenu. Il existe des questions de fait, des questions dites «d'opinion» et des questions socio-démographiques.

Les questions de fait font appel à la mémoire et portent sur des événements précis : «Où avez-vous passé vos vacances l'année dernière ?». Les erreurs de mémoire peuvent traduire un simple oubli, soit il s'agit d'un acte volontaire de l'individu (relation de «domination» entre l'enquêteur et l'enquêté selon Bourdieu).

Une question d'opinion consiste à demander aux individus ce qu'ils pensent de tel phénomène. Mais il peut exister un écart entre ce que dit la personne et ce qu'elle pense réellement.

Les questions socio-démographiques ont pour objectif de recueillir des données sur l'âge, le sexe, les revenus, la catégorie socio-professionnelle etc. : «Quel âge avez-vous ?», pour obtenir l'état civil de la personne. Ces questions sont fondamentales car elles représentent des variables explicatives, ou indépendantes, qui expliquent les pratiques des individus. Il s'agit ici de croiser des catégories d'appartenance avec des pratiques, des opinions ou des représentations.

Ses limites en cas d'application individuelle sont inhérentes à toute évaluation clinique : l'examineur est dépendant de l'évaluation du sujet qui peut biaiser les résultats ; on connaît mal la validité de l'outil, en particulier le recouvrement entre ce que l'individu dit de soi et sa manière de se comporter en situation réelle.

6. Le jeu de rôle

L'observation directe du comportement en milieu naturel présente plusieurs difficultés et la méthode d'entretien ne permet pas d'évaluer la conduite réelle du sujet dans la vie quotidienne.

Le jeu de rôle consitue une alternative valable parce qu'il offre les avantages de l'observation directe tout en étant plus pratique et plus économique.

On peut distinguer 4 opérations principales de l'utilisation du jeu de rôle à des fins d'évaluation clinique :

- 1) définir des situations pertinentes, c'est-à-dire en rapport avec les problèmes à résoudre (à partir des données issues des entretiens, des questionnaires écrits ou auto-observations) : on construit des scénarios comprenant le lieu, les personnes, le type de relations, le ton de la voix, l'expression faciale des interlocuteurs, etc ;
- 2) justifier ce recours au jeu de rôle : il s'agit ici de lever les inquiétudes du sujet relatives à l'aspect ludique et factice de la méthode. Une technique consiste à annoncer au sujet que l'on va recréer, par un jeu de rôles, certaines situations qui peuvent survenir dans sa vie quotidienne. Le sujet est prévenu que l'on vise ainsi à comprendre la manière dont il vit ces situations. On annonce ensuite la procédure qui sera suivie : description des détails de la rencontre à simuler ; imagination de la situation ; l'examineur joue le rôle de l'interlocuteur ; le sujet est prié de répondre "comme il le fait habituellement", on prévient que la plupart des gens constatent qu'après quelque temps, il oublie qu'il s'agit d'un jeu et se comportent très naturellement ;

- 3) réaliser le jeu : on fournit au sujet des commentaires positifs sur sa conduite, du genre "très bien, vous avez réagi à la situation comme si vous y étiez vraiment". Les conduites du sujet sont enregistrées ;
- 4) interpréter les conduites enregistrées : on notera les conduites en rapport avec le problème examiné : la posture, le ton de la voix, l'expression du visage, le contenu verbal, la diversification des arguments, le taux d'agressivité, l'écoute de l'interlocuteur, etc.

La technique du jeu de rôle peut être utilisée à des fins différentes : pour évaluer la nature des déficits (au niveau social par exemple), pour tester l'efficacité des interventions thérapeutiques ou encore dans un but thérapeutique.

Dans ce dernier cas, le jeu de rôle expose le sujet à une situation simulée proche de la situation réelle ce qui favorise la réduction de l'anxiété dans cette situation ou un entraînement spécifique à la situation.

Dans une perspective d'évaluation, la méthode est quelquefois répétée au cours d'un processus thérapeutique : on dispose ainsi d'informations pour évaluer les gains et diagnostiquer les progrès qui restent à accomplir. Il est intéressant de mesurer le degré de généralisation et de transfert des conduites nouvellement acquises : on inclura à cet effet des interlocuteurs différents et des situations non familières.

La méthode du jeu de rôle a également ses contraintes et ses limites : la lecture des enregistrements nécessite une grille d'observation, des juges entraînés au décodage des interactions observées. Ce travail est souvent inaccessible au clinicien s'il est seul évaluateur car sa tâche principale consiste à conduire le jeu et à développer des hypothèses à partir de l'observation des conduites du sujet. Par ailleurs, on manque encore d'informations sur la correspondance entre les observations recueillies en milieu naturel et celles qui sont faites pendant le jeu de rôles.

Voir aussi – Cours de *Relation professionnelle : méthodologie* UE2.2.

7. Les check lists

1. Définition

Feuille d'inventaire destinée à faire constater la présence ou l'absence d'un fait, d'une opinion, d'une conduite.

2. Exemple

"Dans la liste suivante, vous trouverez divers procédés qui sont généralement employés par les élèves pour étudier le vocabulaire d'une langue étrangère. Marquez d'une croix le ou les procédés que vous utilisez d'habitude :

- ... je lis une ou plusieurs fois la série de mots puis je les répète mentalement ;
- ... j'essaie d'abord de traduire les mots dans ma langue en partant de la langue étrangère et ne m'arrête qu'à ceux que j'ignore ;
- ... quelqu'un me lit les mots en langue étrangère et j'essaie de traduire oralement ;
- ... etc "

(De Landsheere, 1982, p.99)

3. Technique de construction

1. construire une esquisse de check list selon la connaissance du problème que l'on possède ;
2. enrichir le projet à partir des études faites sur le sujet (analyse des tâches par exemple) ;
3. observation des conduites et demander l'avis des personnes appartenant au même groupe que la personne observée ;
4. essayer (préexpérimenter) la liste sur un échantillon (si possible représentatif) de sujets ;
5. contrôler la fidélité, l'objectivité et la validité de la liste.

4. Critique

On se contente de noter la présence ou l'absence d'un trait. Dans certains cas ceci n'est ni possible, ni peut être suffisant. On peut y remédier en demandant à l'évaluateur de nuancer sa réponse à l'aide d'une échelle d'évaluation (rating scale). Une autre manière de faire consiste à demander à l'observateur de préciser sa réponse, en ajoutant des commentaires personnels (ce qui permet ensuite d'affiner l'instrument).

8. Les échelles d'évaluation ("rating scale", en anglais)

1. Définition

Estimation sur une échelle à plusieurs niveaux (rubriques), de l'importance (ou de la fréquence) d'un trait, d'une conduite, d'un fait, d'une opinion,...

2. Exemple

Voici une échelle d'évaluation destinée à observer la "confiance en soi" (Schonell, cité par Warburne, 1961).

extrêmement confiant en soi, presque trop sûr de lui	très con- fiant en ses propres forces	confiant	manque de confiance, timide	manque total de confiance. Fuit les res- ponsabilités. Dépend des autres.
--	--	----------	-----------------------------------	--

.3. Types d'échelles

(1) Echelle numérique

L'appréciation est exprimée par un nombre qui correspond à une évaluation globale. Exemple : 1 = insuffisant; 2 = satisfaisant; 3 = moyen; 4 = très bien; 5 = excellent.

(2) Echelle descriptive

Chaque rubrique est une description du trait, comme dans l'exemple ci-dessus. Sous sa forme la plus simple et la plus frustre, chaque rubrique correspond à une évaluation globale du type "toujours", "le plus souvent", "parfois", "jamais".

4. Critique

1. Souvent, la réponse traduit autant la personnalité de l'évaluateur que celles des personnes ou des choses examinées. C'est pourquoi, les échelles d'évaluation servent aussi à connaître les sentiments et les valeurs des juges à travers les appréciations qu'ils émettent. Les goûts personnels et les préjugés des évaluateurs se marquent d'autant plus aisément que les degrés de l'échelle sont vagues (excellent, très bien, etc.).
2. Les juges ont une tendance naturelle à éviter les extrêmes des échelles et concentrent donc leurs appréciations autour de la moyenne.
3. La plupart des biais d'évaluation jouent ici, notamment la stéréotypie, l'effet de halo*, la contamination par les informations préalables, ou encore l'excès d'indulgence ou de sévérité des juges. Signalons le cas particulier du biais de contraste : un observateur qui possède une qualité à un degré élevé tend à sousestimer la même qualité lorsqu'elle apparaît chez autrui.

5. Conseils pour la construction

1. indiquer clairement l'objet sur lequel l'appréciation porte. Eviter des expressions vagues ou ambiguës du type "créativité", "persévérance", etc;
2. définir avec précision les degrés de l'échelle, par exemple en illustrant chaque définition par une situation-type;
3. se limiter à 5 ou 7 niveaux.

On peut encore améliorer l'utilisation d'une échelle d'évaluation, en demandant à l'observateur d'enregistrer aussi fidèlement que possible, les faits et les conduites et de n'apprécier ceux-ci que par après. D'abord, parce que l'enregistrement des comportements est plus facilement neutre que l'appréciation subjective. Ensuite parce que l'ajoute de la "photographie" des faits donne plus de rigueur et de richesse à l'évaluation. Enfin parce que l'accumulation des faits objectifs permet d'améliorer l'instrument lui-même, grâce à une meilleure définition (et illustration) des rubriques.

9. La méthode des incidents critiques

1. Buts

1. Déterminer les exigences d'une fonction (par ex. celle de formateur), en étudiant les "incidents" (faits saillants) liés aux personnes et qui semblent expliquer des succès ou des échecs remarquables.
2. Expliciter les exigences (les critères d'évaluation) des superviseurs ou des responsables à l'égard des personnes exerçant une fonction (connaître à quoi les superviseurs sont sensibles, sur quoi ils fondent leur évaluation).

2. Exemple

N. Limbosch (1956) a analysé la fonction d'instituteur, par la méthode des incidents critiques. Ses questions posées aux directeurs d'école sont modifiées ci-dessous pour donner une idée de la technique et montrer en

quoi elle peut aider la connaissance du métier d'instructeur (ou de formateur).

1. "Parmi ceux de vos formateurs (instructeurs) dont vous avez pu contrôler le travail depuis au moins trois mois, pensez au meilleur d'entre eux, particulièrement à la dernière chose qu'il a faite et sur laquelle votre attention a été attirée parce que, du point de vue professionnel, elle était réellement remarquable.
Dites-moi exactement ce qu'il a fait à ce moment-là".
2. Question similaire sur le "moins bon" des formateurs.
3. "Parmi ceux de vos formateurs dont vous avez pu contrôler le travail depuis au moins trois mois, pensez au dernier d'entre eux que vous avez suivi de près parce que vous sentiez que, du point de vue professionnel, il allait arriver à d'excellents résultats.
Dites-moi exactement ce qu'il faisait ou ce qu'il était déjà capable de faire avec votre aide à ce moment-là".
4. Question similaire sur le formateur qui "allait" commettre une lourde faute".
5. Il est probable que, toujours parmi ceux de vos formateurs dont vous avez pu contrôler le travail depuis au moins trois mois, quelqu'un ait fait l'une ou l'autre chose qui, du point de vue professionnel, constitue une belle réussite.
Donnez-moi exactement le dernier exemple, ou quelques-uns des derniers exemples, de ces choses excellentes que vous avez observées. Il n'est pas nécessaire que ces choses aient été faites par du personnel généralement considéré comme très bon".
6. Question similaire sur les "échecs" ou les "gaffes".

L'American Council on Education a également utilisé la technique des incidents critiques pour identifier "tout comportement observable des éducateurs qui puisse expliquer le succès ou l'échec de l'enseignement" (K.M. Evans, 1959).

Les exigences critiques furent finalement classées en trois catégories :

1) Qualités personnelles :

- a) optimisme
- b) justice
- c) self-control

2. Qualités professionnelles :

- a) Connaissance de la matière et de la méthode d'enseignement
- b) aptitude à rendre l'étudiant actif
- c) dégageant des préoccupations personnelles (business-like approach).

3) Qualités sociales :

- a) sympathie
- b) attitude démocratique
- c) amabilité, attitude encourageante
- d) aptitude à comprendre les réactions d'autrui.

3. Critique de la méthode

La critique de la méthode repose sur le problème de la validité des informations que l'on peut tirer de faits remarquables dans une activité professionnelle, et de la fidélité de la mémoire qui rapporte ces faits. On a objecté notamment que les comportements et les faits incriminés sont rares (et donc difficiles à observer et à vérifier) et que l'oubli risque de les rendre inexploitable.

Néanmoins, il est vrai que de tels incidents influencent l'estimation que les gens portent les uns sur les autres : dans la carrière d'un professionnel, les incidents critiques révèlent la personnalité. C'est d'ailleurs, dans des situations exceptionnelles et spectaculaires que les gens de valeur savent le mieux se mettre en évidence et faire reconnaître comme tels, par tous.

De manière plus générale maintenant, l'intérêt considérable de la méthode réside dans la référence à des situations précises et à des critères observables, afin de fonder toute inférence à des qualités plus abstraites. Il s'agit donc là d'une démarche intéressante pour décrire les attentes professionnelles, qui évite en tout cas le piège dans lequel tombent les analyses exprimées en termes de jugements de valeur ou de concepts abscons.

10. Approche de l'éducation intuitive et des démarches psycho-éducatives professionnelles

L'objectif ici est parvenir à commenter et expliquer le sens des interventions psycho-éducatives. Pour cela, il faut mettre en évidence la spécificité de la fonction d'éducateur spécialisé au sein d'une équipe pluridisciplinaire – Cours de *Relation professionnelle : méthodologie UE2.2*. De cette manière, s'élaborera la définition de la démarche psycho-éducatrice. Ce chapitre est basé sur la thèse doctorale (UCL- 2007) de M. Halleux - *Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire*.

La question de la professionnalisation de l'activité de l'éducateur est développée dans l'ouvrage de J. Brichaux (2002), inspiré du profil professionnel établi par G. Le Boterf (1998). Le professionnel est une personne capable de gérer une situation complexe, ce qui implique -« de savoir réagir avec pertinence, de savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte, de savoir transposer, de savoir apprendre et apprendre à apprendre, et de savoir s'engager ». Chacun des éléments peut s'envisager :

1. La complexité des situations socio-éducatives réclame un geste professionnel construit. Le travailleur socio-éducatif doit y démêler les dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques.
2. Agir avec pertinence, c'est savoir aller bien au-delà de ce qui est prescrit, c'est être capable de développer une intelligence de la situation, notamment être capable d'anticiper et de définir une stratégie pour prévenir toute dérive ou aggravation de la situation de départ. Le professionnalisme se mesure à sa capacité de prendre des initiatives et de faire des choix pertinents en regard des difficultés et souffrances des bénéficiaires.
3. Au-delà des savoirs et savoir-faire acquis en formation, le professionnel se distingue par sa capacité à mettre en œuvre ceux-ci dans un contexte spécifique au moment opportun. C'est le processus d'actualisation permanente, en raison du caractère mouvant de la réalité.
4. La capacité de transposer des acquis antérieurs dans des situations nouvelles ou dans des contextes distincts est également requise. Cela constitue l'une des principales compétences du professionnel.
5. Le professionnel doit être capable de tirer parti de son expérience. L'éducateur ne se contente pas d'agir. Par un travail de réflexion sur sa pratique, il construit petit à petit son savoir propre.
6. Enfin, son activité professionnelle implique l'engagement (P. Gaberan, 1998). Ici la personnalité, l'intelligence et l'éthique entrent en jeu : se confronter, interagir avec le bénéficiaire.

Selon M. Autès (1999), l'éducateur est un **professionnel interactif et réflexif**.

Vers le paradigme : interaction et réflexion.

L'éducateur n'est pas en relation avec un objet, du matériel mais bien des individus ou groupes humains → rationalité communicationnelle (Habermas, 1987).

Il y a une relation de coopération et de confiance entre l'éducateur et le bénéficiaire.

L'éducateur identifie un problème et tente d'y apporter une réponse acceptable sur le plan éthique et adaptée sur le plan conceptuel, il assume la responsabilité de l'action.

Modèle technicien (anciennement modèle tuteur)	Modèle réflexif
<p><u>Pratique éducative</u> : entreprise technique de résolution de problème. Activité socio-éducative = science appliquée.</p> <p><u>L'éducateur</u> : opérateur technique, au service de l'économie plutôt qu'agent de changement social, exécutant de programmes définis par d'autres et en d'autres lieux que le terrain de l'action quotidienne.</p> <p><u>Nature des problèmes</u> : instrumentaux.</p> <p><u>Modalités</u> : techniques, grilles d'interprétation issues des sciences humaines.</p> <p><u>Préoccupation</u> du résultat à atteindre.</p> <p><u>Relation</u> : expert-client. Eduquer revient à appliquer de manière rationnelle des moyens pour une fin déterminée.</p> <p><u>Rationalité</u> objective et instrumentale. → logique hypothético-déductive.</p> <p><u>Connaissances</u> scientifiques.</p>	<p><u>Pratique éducative</u> : entreprise morale et conceptuelle, consistant en la capacité de juger a priori et de manière intuitive de la valeur et du sens des façons d'agir dans une situation complexe en constante évolution.</p> <p><u>Tâche de l'éducateur</u> : problématiser une situation indéterminée et incertaine par essence (par l'action rationnelle, l'intuition, le bricolage, la ruse et l'improvisation, l'action stratégique et tactique).</p> <p><u>Nature des situations</u> : singularité, multi-dimensionnalité, simultanéité, urgence et incertitude.</p> <p>La <u>pratique</u> prend sens par rapport au contexte.</p> <p><u>Préoccupation</u> du sens à décrypter ou à construire.</p> <p><u>Relation</u> de partenariat. Pratique et constructiviste.</p> <p><u>Rationalité</u> subjective, existentielle, imprégnée d'affectif et d'émotionnel. → logique conjonctive.</p> <p><u>Savoirs</u> en action impliquant les dimensions symbolique, émotionnelle et communicationnelle.</p>
<u>Education intuitive</u>	<u>Démarches psycho-éducatives professionnelles</u>

Le point de vue historique.

- La *période 40-45* est marquée par l'**empreinte du scoutisme**. C'est le modèle des pionniers, des temps héroïques, les éducateurs y sont, à l'image de grands frères, des jeunes porteurs d'idéal, au service de l'enfance inadaptée. Leur engagement est provisoire, leur référence principalement chrétienne.
- Dans les *années 50*, le **modèle est familial-charismatique**, puis **familial-technique**. La position est celle de parents de substitution, il s'agit d'un engagement vocationnel à long terme qui peu à peu va se teinter de connaissances psychologiques.
 - La référence familiale (J. Fustier, 2006) est masquée. Avertis des pièges de la concurrence, les éducateurs évitent de se mettre en rivalité avec les parents et prônent le partenariat.
- Les *années 60* voient émerger le **modèle curatif** qui supprime la référence familiale et se donne pour mission de traiter les enfants qui présentent certains troubles. Le processus de technicisation se poursuit et l'éducateur devient thérapeute du quotidien, « technicien des relations humaines ».
 - D'une conception de type religieux où l'on s'attend à ce que l'enfant inadapté, par son évolution positive, rétribue le « don d'amour » de son éducateur, on passe donc à une conception où le savoir, la technicité de l'intervention, l'organisation formelle priment. C'est l'ère des techniciens et autres rééducateurs, l'objectif devient thérapeutique.

- Les *événements de mai 68* et la critique de la société vont bouleverser la représentation qu'a l'éducateur de sa profession par l'apparition d'un **anti-modèle** : le « travailleur-social flic de la société ». Son rôle est d'abord répressif, cela amène à un conflit de générations et de conflits hiérarchiques.

En tableau récapitulatif :

Périodes	Modèles dominants	Métaphores associées	Nature du savoir
Période caritative < 1965	Modèle tutélaire Substitut parental	Surveillant-éducateur Educateur-parent ou éducateur-grand frère	Savoir-être
Période positiviste 1965-1990	Modèle technicien	Educateur technicien de la relation Educateur opérateur technique Educateur agent d'une science appliquée Educateur expert	Savoir-faire
Période réflexive > 1990	Modèle réflexif	Educateur artisan moral Educateur stratège Educateur professionnel réfléchi	Savoir s'y prendre

F. Gaspar et A. Wéry (2000) dans *Les carnets de l'éducateur*, relèvent quatre caractéristiques de la profession d'éducateur :

- La diversité, aspect incontournable de la profession, est à la fois celle des lieux dans lesquels l'éducateur travaille, celle des groupes et des personnes auprès desquels il intervient, celle des situations auxquelles il est confronté, celle des méthodes de travail, des conditions matérielles et des conditions de travail.
- L'importance du travail réalisé au quotidien est dans le sens donné à l'action et plus accessoirement dans les difficultés techniques des tâches accomplies.
- L'éducateur ne travaille pas seul, il est en lien avec d'autres intervenants ou partenaires.
- Il inscrit son action dans des projets à différents niveaux : celui de la personne accompagnée, celui du service où il exerce son activité, un projet de société plus ou moins explicite, et enfin son projet propre.

L'éducateur et les autres travailleurs sociaux.

La participation des éducateurs au **projet pédagogique** de leur institution ou unité de vie s'est fortement développée. Cela implique les autres travailleurs sociaux les assistants sociaux, psychologues et psychiatres, ergothérapeutes et musicothérapeutes, hippothérapeutes, médecins, infirmiers et aides-soignants, kinésithérapeutes et sophrologues, ... la place et le rôle de chacun dépendant de la manière dont les travailleurs ou les pouvoirs de tutelle conçoivent le travail pluridisciplinaire.

Le médecin, les infirmiers et les aides-soignants touchent à la santé physique, les soins corporels et l'hygiène. L'assistant social établit le lien entre le bénéficiaire et le monde extérieur à l'institution, la famille comme dans ses démarches administratives, ou encore la recherche d'un lieu d'hébergement. L'ergothérapeute utilise le média du jeu ou du travail pour appréhender le comportement du bénéficiaire. Le psychologue et le psychiatre gère la prise en charge psychique, la souffrance et porte souvent la responsabilité du bénéficiaire.

L'éducateur se positionne parmi tous ces professionnels et se doit de respecter les limites de chacun. Sa prise de parole, son rôle de relais auprès du bénéficiaire, de sa famille, des autres professionnels baignent dans le relationnel. Sa mission d'accompagnement au quotidien du bénéficiaire se nourrit également du relationnel tout comme ses tâches d'éducation à travers les apprentissages. La pratique d'accompagnement fait de l'écoute le premier pôle de sa fonction et le premier rôle de l'accompagnateur. Ainsi, la vie communautaire institutionnelle exige qu'on soit sans cesse à l'écoute du cœur de l'autre. Pour écouter, il faut : être disponible, accueillir l'expression de l'autre, réfléchir sur la pensée de l'autre, réagir à la pensée de l'autre. Somme toute être en relation...

L'éducateur œuvre aux frontières de divers mondes : médical, psychologique, social, culturel, juridique... et opère des liens entre ces mondes. L'éducateur sera bien souvent au carrefour des discours et des actions de divers «spécialistes». Par son regard et son approche «généraliste», il pourra être amené à exercer une fonction liante et intégrative par rapport aux autres intervenants.

Il en est de même avec **les intervenants extérieurs au service** : les centres PMS, l'ONE, les écoles et leurs enseignants, les magistrats et les policiers, les délégués de l'Aide à la Jeunesse, le CPAS, les centres de guidance... La collaboration avec d'autres services prend de plus en plus d'importance, de même que les pratiques d'association de la famille et du milieu « naturel » de la personne. On parlera alors de « partenariat » et/ou de réseau, reconnaissant à chacun un rôle actif dans l'évolution de la situation qui a nécessité une intervention.