

D'UN PARCOURS À SES INTERPRÉTATIONS

Jean Cardinet

Il est tentant, pour un chercheur en fin de carrière, de se retourner sur son passé pour parcourir du regard tout le chemin parcouru. Comme il serait satisfaisant pour l'esprit d'en saisir d'un coup le sens profond, d'en découvrir la "raison mathématique" qui expliquerait à elle seule les étapes successives de sa progression ! L'intéressé lui-même semble d'ailleurs le mieux placé pour le faire, puisqu'il a accès, par ses souvenirs, aux intentions qui ont guidé ses démarches, alors qu'un historien extérieur ne pourrait normalement les établir que par inférence et à titre d'hypothèses seulement.

1. Une reconstruction risquée

La facilité qu'apporte cette position privilégiée d'autobiographe risque cependant de constituer un avantage illusoire, car le souvenir déforme le passé en cherchant à le structurer. Notre mémoire est sélective. Je serais tenté, par exemple, de résumer mon projet professionnel en disant que j'ai voulu rendre l'institution scolaire plus soucieuse de promouvoir les élèves que de les sélectionner. Mais ce serait oublier la première moitié de ma carrière, consacrée à la psychologie différentielle, c'est-à-dire à l'exploitation des différences individuelles, et donc à l'encouragement de la compétition...

Le simple choix de rapporter tel événement plutôt que tel autre colore différemment un récit et révèle l'arbitraire de la reconstruction

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993

demandée par une "histoire de vie". Nous n'atteignons du réel que les structures que nous créons pour rendre compte de nos observations, et ces constructions interprétatives peuvent être multiples, divergentes, voire même contradictoires.

Il me paraît donc plus intéressant pour les lecteurs et utilisateurs éventuels des "Itinéraires de recherche" de ne pas privilégier une interprétation particulière de mon parcours professionnel, mais d'en confronter plusieurs, en offrant une série de "fils rouges" pour faire apparaître de diverses façons une continuité dans mes activités passées. Cela permettra à chacun d'en faire une évaluation personnelle, en s'appuyant sur telle ou telle de ces interprétations possibles. Le point d'aboutissement demeure de toute façon le même : je résumerai pour terminer les apports méthodologiques qui me semblent résulter de ce parcours.

2. L'incohérence des faits bruts

On trouvera excessif peut-être que je présente ces interprétations comme arbitraires, puisqu'un curriculum vitae apporte des faits objectifs, de signification relativement claire, semble-t-il. Comme on va le voir, pourtant, en ce qui me concerne, cette énumération d'activités scientifiques fait ressortir plutôt des discontinuités et des contradictions qu'une progression bien ordonnée, répondant à un projet initial cohérent.

Étudiant en philosophie à la Sorbonne en 1947, le règlement des études m'oblige alors à m'inscrire aussi à un certificat de la Faculté des Sciences. Je choisis celui de psychophysologie, à cause de ses implications philosophiques particulièrement marquées. J'y trouve vite tant d'intérêt que je change d'orientation et complète également une licence de psychologie. Une série de coups de chance me permettent de travailler comme assistant de recherche, d'abord au Laboratoire d'Henri Piéron au Collège de France, puis au Psychometric Laboratory de Léon Thurstone à l'Université de Chicago. Je reviens finalement en France avec un doctorat de cette institution renommée et une solide formation en psychologie différentielle, rare pour l'époque en Europe.

J'allais enseigner ce sujet à l'Institut de Psychologie de la Sorbonne quand la guerre d'Algérie brise cette première carrière qui s'ouvrait à

moi et m'amène à choisir l'exil. La Suisse m'accueille. J'y trouve du travail dans l'horlogerie en tant que psychologue industriel, puis à l'université, dans une recherche destinée à améliorer la sélection à l'entrée des écoles secondaires romandes.

Je quitte ces emplois en 1962 pour enseigner aux USA à l'Université d'Illinois et y travailler comme collaborateur du Pr. Lee Cronbach, qui prépare à cette époque son livre sur "la généralisabilité des scores et des profils" (CRONBACH, L. et al., 1972). J'hésite à faire carrière dans une université américaine, mais je préfère finalement tenter de développer la psychologie quantitative en Suisse.

A mon retour, j'enseigne d'abord les statistiques à l'Université de Genève, puis j'obtiens un poste de professeur de recherche à l'Université de Neuchâtel en 1964. Ému à ce moment par la brusque suppression du laboratoire de psychologie pour l'horlogerie, qui m'avait accueilli à mon arrivée en Suisse, j'en recueille les chercheurs et développe, avec le Pr. Philippe Muller, un Institut de Psychologie du Travail à l'Université de Neuchâtel. Les crédits nous sont accordés par le FNRS, (Fonds National suisse de la Recherche Scientifique), jusqu'en 1970, moment où ils sont brusquement supprimés. Je quitte alors l'Université de Neuchâtel, pour rejoindre le Pr. Samuel Roller qui vient de lancer l'IRDP (Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques). J'y reste 19 ans, chef du Service de la Recherche, jusqu'à ma retraite en 1990.

C'est apparemment cette dernière carrière qui peut intéresser les lecteurs de "Itinéraires de recherche" et je ne traiterai que de celle-ci dans les pages qui vont suivre. Mais il était nécessaire de relever que j'avais été appelé à faire des recherches en éducation par le Pr. Roller, alors que je n'avais aucun diplôme dans ce domaine. En même temps, ces années d'expériences de recherche dans des domaines très divers semblent m'avoir préparé utilement aux travaux dont j'allais être chargé, même si aucune intention n'avait planifié ce parcours. Une spécialisation trop étroite aurait plutôt été un obstacle aux innovations que j'allais être appelé à introduire. (On verra plus bas, en effet, qu'au cours de mon activité de chercheur en éducation, j'ai dû changer plusieurs fois de méthodologie, et même d'épistémologie)

3. Les déterminants externes de l'évolution des méthodes

Simplement énumérer les recherches dont j'ai été chargé successivement, ou les méthodologies que j'ai employées, n'aurait qu'un intérêt historique très limité. Ce qui peut intéresser les lecteurs, c'est de connaître le ressort caché de cette évolution : ils désirent sans doute découvrir le moteur qui met en mouvement ce mécanisme évolutif et fait apparaître tel type de recherche après tel autre, comme dans une horloge à personnages. Quelle forme de déterminisme explique la succession de ces événements ?

Le premier fil rouge qui peut leur être proposé est relatif à l'influence du contexte socio-politique, contexte qui est lui-même sous la dépendance de l'activité économique de la société en question. On peut dire, dans ce sens, que la conjoncture historique dans laquelle se sont situées mes recherches, explique mes choix méthodologiques.

En Suisse, en effet, les années de 1950 à 1970 ont été marquées par une prodigieuse expansion économique et en même temps par une politique sociale ouverte, visant à améliorer la situation des divers milieux défavorisés du pays. En ce qui concerne l'éducation, c'est le début de la politique de démocratisation des études à Genève et des réformes de structures dans beaucoup d'autres cantons. C'est à ce moment que l'idée d'unifier les conditions d'enseignement dans tous les cantons (durée des études, âge d'entrée à l'école, début de l'année scolaire, programmes d'études, moyens d'enseignement...) est vigoureusement réclamée par le syndicat des enseignants francophones ; elle est rapidement acceptée par les autorités politiques de Suisse romande. L'utopie prodigieuse de l'Éducation Permanente mobilise alors à la fois les milieux économiques (à court de personnel qualifié) et éducatifs, qui souhaitent tous confier à la Confédération un rôle moteur dans l'éducation des adultes.

C'est dans ce contexte que je décide moi-même de passer de la psychologie industrielle (où je traitais de plus en plus des problèmes de formation continue), à l'éducation fondamentale, (pour préparer tous les enfants, dès l'école de base, à leur éducation permanente). En accord avec ces hautes ambitions, la première recherche de l'IRDP vise à déterminer les conditions d'un apprentissage de la lecture qui

serve de base aux apprentissages futurs. Il s'agit de conseiller les autorités cantonales, divisées sur le choix de la méthode à introduire en Romandie. Une expérimentation de deux ans sur 2400 enfants permet de fonder le lancement d'une approche nouvelle, relativement audacieuse, puisqu'elle abandonne tout manuel de lecture, au profit de textes créés par les enfants et répondant mieux ainsi à leurs besoins de communication.

Mais la crise économique, consécutive au choc pétrolier, arrête l'expansion en Suisse en 1972. Du coup, le repli est général. Le manque de crédits bloque tous les projets sociaux et éducatifs. En 1973, à quelques voix près, le peuple suisse refuse de donner des compétences à la Confédération pour l'éducation des adultes. Les partisans de l'autonomie cantonale traditionnelle relèvent la tête et l'idée d'École Romande est officiellement abandonnée.

Le rôle de la recherche pédagogique doit changer. Alors qu'on attendait d'elle au départ de montrer le chemin du progrès, on lui demande désormais un travail d'arrière-garde : rassurer l'opinion publique au sujet des innovations lancées précédemment, faciliter la gestion administrative en signalant à temps les problèmes éventuels. C'est à cette époque, en 1975, que j'écris *L'élargissement de l'évaluation*, où j'abandonne l'espoir de déterminer expérimentalement les meilleures solutions pédagogiques et je propose d'aider simplement les responsables éducatifs à prendre des décisions plus "éclairées", en informant à temps ces derniers des réactions de tous les intéressés (CARDINET, J., 1979).

Après 1980, la situation économique se stabilise, sans retrouver son dynamisme antérieur. L'OCDE met désormais l'accent sur la "qualité" de l'enseignement donné dans les classes, par réaction sans doute à la faible rentabilité des réformes de structures lancées au cours des décennies précédentes. Aucune transformation pédagogique nouvelle n'est plus lancée collectivement par les cantons romands mais, pour satisfaire les enseignants, les responsables politiques autorisent certaines expériences ponctuelles, sous le contrôle de la recherche. L'heure n'est plus, en effet, aux mouvements pédagogiques, mais aux initiatives d'équipes de maîtres personnellement motivés.

Le rôle de la recherche devient alors celui de soutenir et d'évaluer ces expériences innovatrices. En accord avec les propositions du Pr. Michael Huberman, il faut assurer la communication des informa-

tions entre ces équipes, pour faciliter la diffusion progressive des idées nouvelles et l'exploitation des techniques didactiques les plus efficaces. La construction de groupes de travail intercantonaux et de réseaux de compétences spécialisées en est la conséquence. Par exemple, de multiples tentatives pour transformer les méthodes d'évaluation des élèves voient le jour dans tous les cantons suisses, suite aux premiers travaux des Équipes SIPRI (CARDINET, J., 1983). La théorie pédagogique devient, dans cet esprit, une analyse réflexive au second degré sur les conditions de réussite de ces expériences. C'est du moins ce que je propose dans *À la poursuite de l'objectivité dans l'évaluation des innovations pédagogiques*, (CARDINET, J., 1985).

4. Les déterminants internes de l'évolution des méthodes

Un tout autre regard peut cependant être porté sur la transformation des méthodes de recherche, au cours des 25 dernières années, dans les domaines dont j'étais responsable. Les autorités scolaires ne sont en effet jamais intervenues directement dans le travail des centres de recherches romands, pour faire pression en faveur de telle ou telle conception de la recherche pédagogique, sur une base politique ou idéologique. Ce sont les chercheurs eux-mêmes qui ont proposé de modifier leur mode d'attaque des problèmes, en fonction de raisons d'une toute autre nature.

La première recherche sur l'enseignement de la lecture, déjà évoquée, correspondait aux critères les plus élaborés de la pédagogie expérimentale et de l'analyse des données de l'époque : études longitudinales sur de grands effectifs, conduisant à des analyses statistiques multivariées, à partir de scores factoriels condensant des centaines de variables... Tout était réuni pour aboutir à une publication scientifique de niveau international. Et pourtant tous ces efforts se sont révélés absolument inutiles ! Le rapport présentant cette recherche (CARDINET, J. et WEISS, J., 1976) était nécessairement d'une technicité telle que même les collègues chercheurs suisses n'en comprenaient guère le sens. Il a fini sur les rayons poussiéreux de quelques bibliothèques universitaires. Une journée de présentation orale des résultats, à des spécialistes de la lecture, rendit manifeste l'absence de communication entre chercheurs et praticiens, même si

ces derniers voulaient bien me croire sur parole. Manifestement, les méthodes de recherche qui s'inspirent de l'épistémologie des sciences expérimentales s'appliquent mal à la gestion du système scolaire. Pour changer l'école, il faut que les chercheurs s'y prennent autrement !

C'est pourquoi, dans le deuxième programme de recherche de l'IRD sur l'évaluation du curriculum de mathématique, les analyses statistiques ont été réduites presque au minimum, pour que les responsables aient toujours le sentiment de comprendre les conclusions et puissent en tirer parti directement quand ils élaborent leurs décisions (CARDINET, J., 1977a).

Un certain mécontentement apparut, par contre, chez les enseignants à l'issue de cette recherche, parce qu'ils n'avaient participé à l'étude qu'en tant que pourvoyeurs d'informations, sans possibilité véritable d'intervenir dans la formulation des questions, ni dans l'interprétation des réponses.

D'où la décision commune des responsables des centres de recherche romands de proposer une autre formule pour l'évaluation du curriculum de français. Il s'agissait cette fois de suivre dès le départ (c'est-à-dire dès la formation des enseignants) l'introduction du nouveau programme et de proposer des démarches correctives immédiates, élaborées au sein de commissions paritaires, à la fois sur le plan cantonal et sur le plan romand, selon la nature des objets traités (CARDINET, J. et WEISS, J., 1979).

La démocratie comporte des risques, surtout lorsque, comme dans ce cas, les domaines de responsabilité ont été mal définis. Ces commissions ont ainsi connu bien des conflits, ce qui a amené à proposer pour la recherche suivante de s'appuyer sur l'avis d'un réseau de spécialistes, bien à l'écoute à la fois des milieux de l'enseignement et de la recherche universitaire (CARDINET, J., 1988). C'est sur cette base qu'ont été choisis les membres de la CRÉA (Commission Romande pour l'Évaluation de l'Enseignement de l'Allemand). On espérait voir se dégager plus facilement un consensus parmi des spécialistes déjà au courant des problèmes, que des commissions paritaires précédentes. La commission travaille encore, et c'est pourquoi il est trop tôt pour porter un jugement définitif sur son fonctionnement.

Une idée claire ressort pourtant des paragraphes précédents : c'est celle d'un déterminisme interne à l'histoire des méthodes utilisées :

chaque façon de faire a des inconvénients, qui amènent à compenser ses manques dans la recherche suivante. L'influence des déterminants externes semble passer presque inaperçue dans cette dialectique.

5. Leurs modes d'interaction

Juxtaposer deux modes d'explication contradictoires ne permet pas une interprétation satisfaisante : l'esprit a besoin de résoudre le conflit cognitif qui en résulte. Comment se fait-il que deux logiques d'évolution différentes puissent s'accorder ?

5.1. Influences convergentes

La première réponse à cette question, c'est que ce sont finalement les chercheurs qui doivent prendre en charge la synthèse des exigences diverses auxquelles ils sont confrontés. Cela les amène à choisir des démarches qui satisfassent à la fois l'un et l'autre déterminisme.

Ainsi, ils ne peuvent pas présenter à leurs partenaires, que ce soient les autorités scolaires ou les syndicats d'enseignants, des projets de recherche qui aillent à l'encontre des demandes expresses des uns ou des autres. Si une procédure d'enquête fait l'objet de critiques, il faut que la prochaine étude évite ces objections. C'est ce qui explique l'évolution des méthodes, à partir de critères internes de validité et d'acceptabilité.

Mais par ailleurs, pour obtenir les crédits qu'ils demandent, les chercheurs doivent gagner le soutien de l'opinion publique, qu'il s'agisse des associations de parents, des partis politiques, des syndicats ou des diverses conférences romandes. Il en résulte un effort d'anticipation de la part des chercheurs de toutes les objections qu'on risque de leur présenter, et donc une auto-adaptation préventive de leurs propositions. Un observateur plus critique pourrait parler d'auto-censure. Il s'agit en tous cas, pour les responsables de la recherche, de "sentir venir le vent", de s'abriter derrière les thèmes à la mode ou les suggestions de l'OCDE, de ne pas susciter de débat idéologique qui risquerait de mettre en péril le consensus sur lequel ils cherchent à s'appuyer. Cet indispensable savoir-faire social suffit à

expliquer la sensibilité des projets scientifiques à l'atmosphère socio-politique du moment.

En résumé, critères externes et internes convergent sur cette obligation primordiale du chercheur dans un système scolaire : satisfaire ses partenaires. Sans que j'en ai toujours été pleinement conscient, voilà bien sans doute la première raison qui m'a amené à abandonner la démarche expérimentale pour des études de cas inspirées d'une autre méthodologie, de type historique et sans visée de généralisation : c'est surtout cela que l'on attendait de mes travaux !

5.2. Influences stimulatrices

D'autres facteurs, pourtant, ont aussi contribué à mon évolution. Après la philosophie du personnalisme (une rencontre avec Emmanuel Mounier en 1947 m'avait ébloui), l'idéologie de l'Éducation Permanente, telle que Bertrand Schwartz (SCHWARTZ, B., 1973) l'envisageait, m'est apparue comme susceptible de rassembler les désirs de progrès de tous les milieux dans un projet de société cohérent. Le Groupe de Réflexion sur l'Éducation et les Techniques d'Instruction (GRETI) m'a aussi fortement poussé dans cette direction. Il est clair que mes idées ont subi l'influence de ces "modes", mais je ne les renie pas pour autant et je n'en tire pas de raison de scepticisme. Il est normal que l'histoire de la pensée progresse parallèlement chez des contemporains, confrontés aux mêmes problèmes.

Les interactions personnelles peuvent nous marquer de façon plus prononcée encore. Je considère que les Prs. Oléron, Faverge, Thurstone et Fiske m'ont offert, au moment de mes études, des cours d'une qualité exceptionnelle. Ma formation a été réorientée ultérieurement de façon radicale par les Prs. Lee Cronbach, Robert Stake, Michael Huberman et Jacques Ardoino, qui m'ont fait prendre conscience de dimensions de la réalité que je n'aurais pas aperçues sans eux.

Quant à mes réalisations personnelles, elles doivent beaucoup à mes collègues et amis, Yvan Tourneur, décédé prématurément, Linda Allal et Jean-Marie De Ketele, avec qui j'ai pu discuter et mener à bien toute une série de projets. Mes collaborateurs à l'IRDP ont eu un autre rôle, en me suggérant beaucoup d'idées nouvelles, qui ont pris corps progressivement par la suite, comme Jacques Weiss, avec l'évaluation interactive, ou Jean-François Perret, avec la conception psychosociale

de l'évaluation. Placés dans la même situation que moi d'avoir à satisfaire à la fois des critères externes (d'acceptabilité par nos partenaires) et internes (de validité scientifique reconnue par le monde universitaire), ce sont souvent eux qui ont su proposer les synthèses novatrices.

5.3. Influences correctrices

Il serait faux de croire, pourtant, que l'évolution des idées en matière de recherche pédagogique se soit faite sans conflits.

En 1970, le modèle expérimental anglo-saxon, celui même qu'on m'avait enseigné, était encore dominant en pédagogie scientifique. (J'imagine d'ailleurs que c'est la raison de mon acceptation à l'IRDP) Il fallait constituer deux groupes d'élèves aussi semblables que possible et leur appliquer au hasard deux traitements qui ne diffèrent que par un seul facteur, de manière à pouvoir contrôler l'effet de ce déterminant particulier. On oubliait que la complexité du dispositif qu'il fallait mettre en place pour "rendre toutes choses égales par ailleurs" faussait totalement la signification des résultats et rendait leurs conclusions inapplicables dans des situations de classes ordinaires.

Je m'en suis rendu compte à mes dépens lors de tentatives de validation de cours programmés, où l'attitude des enseignants, variable non prise en compte par moi au départ, s'était révélée le facteur de réussite le plus déterminant. En racontant mes déboires, et en critiquant ainsi certaines pratiques habituelles au sein de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, je me suis sans doute créé de solides inimitiés chez certains collègues.

Mais j'ai été moi-même critiqué tout aussi violemment, en raison de la méthodologie behavioriste que j'appliquais spontanément, du fait de ma formation américaine. J'ai dû apprendre progressivement, notamment des chercheurs du Service de la Recherche Pédagogique de Genève, qu'une réponse correcte à un item ne prouvait pas qu'un élève avait compris, et qu'une erreur pouvait au contraire très bien résulter de l'essai courageux, par l'enfant, d'un nouveau mode d'attaque du problème, davantage porteur d'avenir. Ce sont les disciples de Piaget qui ont imposé à nos enquêtes leur versant qualitatif, qui me paraît aujourd'hui constituer leur apport essentiel.

Mon apprentissage s'est fait aussi grâce aux leçons de modestie et de réalisme qu'ont su me donner amicalement les premiers membres de l'IRDP, son directeur d'abord, Samuel Roller, qui a récrit certains de mes rapports, incompréhensibles par les autorités à qui ils étaient destinés.

Catherine Rübner aussi a eu l'intelligence de percevoir que la comparaison brutale des résultats cantonaux en mathématique, et l'interprétation critique que j'en avais faite, allaient susciter des problèmes politiques aux répercussions catastrophiques. Elle sut trouver le ton neutre qui convenait pour reformuler mon rapport, en évitant de donner des leçons à quiconque.

Mon apport personnel à la recherche pédagogique s'est limité à peu de chose, mais je crois avoir eu le mérite de tenir compte des critiques qui m'étaient présentées. C'est en tout cas la principale leçon que je tire de mon expérience : on n'apprend qu'en acceptant de corriger ses erreurs. Ce peut aussi être un message d'encouragement pour de jeunes chercheurs...

5.4. Influence des débats scientifiques

Mais n'est-ce pas justement l'essentiel de l'attitude scientifique d'accepter de toujours remettre en cause ce qui paraissait acquis, ou en voie de l'être ? Au début de ma carrière, la psychologie différentielle semblait offrir une théorie assurée des composantes de la réussite scolaire. Il a fallu que les critiques des sociologues montrent la part d'arbitraire dans la "fabrication" de cette réussite, selon l'expression de Philippe Perrenoud (PERRENOUD, P., 1984), pour que je prenne conscience des limites de ce premier modèle.

De même, à la suite des travaux d'Anne-Nelly Perret-Clermont (PERRET-CLERMONT, A.-N., 1979), les analyses qualitatives de l'école de psychosociologie cognitive m'ont révélé l'importance du contexte social dans lequel s'organise la résolution d'un problème. Une question en cache généralement une autre, dont dépend la compréhension de la tâche, comme l'ont dit Jean-François Perret et Martine Wirthner (PERRET, J.-F. et WIRTHNER, M., 1991).

Je n'ai donc guère extrapolé les découvertes des chercheurs précédents en défendant des thèses apparemment brutales, comme l'idée qu'on peut faire réussir ou échouer un élève à volonté, selon la façon

dont on l'interroge, ou sa conséquence encore plus radicale, que les examens ne peuvent pas atteindre une fidélité suffisante et devraient donc être remplacés par des portefeuilles de réalisations, constitués tout au long de la vie.

C'est toujours une position "critique" qui apporte les informations les plus intéressantes, celles qui font progresser le débat scientifique en mettant en cause les idées reçues.

6. Résultats en fin de course

Si j'arrive aujourd'hui, me semble-t-il, à une position relativement cohérente en ce qui concerne les finalités et les méthodes de l'évaluation des institutions et des élèves, les pages qui précèdent montrent suffisamment qu'il s'agit d'une reconstitution a posteriori, d'un effort pour arranger dans un cadre commun des éléments totalement disparates au départ, et provenant aussi souvent d'autrui que d'un programme de travail personnel à long terme.

Le lien même entre les deux grands domaines (fonctionnement d'une institution et résultats d'un apprentissage) m'a été révélé, en fait, par les fondateurs du RIRELF (Jacques Ardoino, Guy Berger et Jean-Jacques Bonniol, notamment). Ces chercheurs, philosophes de formation, avaient clairement perçu qu'on n'évalue jamais que par rapport à des critères arbitraires et qu'il faut donc prendre le temps de négocier ces critères avant de se perdre dans la recherche de faits. Cette investigation préalable se révèle même la clé de l'évaluation formative, parce que c'est elle qui permet de redresser le fonctionnement d'une institution, (par la détermination d'un projet commun entre ses membres), ou bien parce qu'elle réoriente l'approche didactique d'un sujet d'étude, (en faisant apparaître les démarches qu'un élève doit suivre pour progresser dans son apprentissage, et non seulement pour atteindre l'objectif terminal).

Dans l'un et l'autre domaine, je crois avoir mis en évidence dès le départ (CARDINET, J., 1977b) les trois finalités de base de l'évaluation (prédictive, formative et sommative), mais je tends aujourd'hui à privilégier la fonction formative, parce que la prédiction est toujours imparfaite et le bilan toujours discutable.

La théorie de la généralisabilité, dont Yvan Tourneur, Linda Allal et moi avons beaucoup développé le modèle théorique et les

domaines d'application possibles, paraît contredire cette préférence, parce que cette théorie ne s'applique convenablement qu'à l'établissement de bilans (CARDINET, J. et TOURNEUR, Y., 1985). Elle estime en effet la moyenne d'une population d'observations possibles. Il peut s'agir d'une population de questions appliquées à un élève, ou d'une population d'élèves traitant une question, ou de deux populations de résultats échantillonnés à des stades d'apprentissage différents, etc.

Il est pourtant possible de réconcilier cette théorie avec une évaluation formative en cours d'apprentissage. J'ai pu l'appliquer à la mesure des progrès intra-individuels (CARDINET, J., 1988-89). Les quelques essais effectués à cette occasion me persuadent du fait qu'aucun examen ne peut juger de façon suffisamment fidèle le niveau de performance absolu d'un élève, ni même son progrès absolu. Certes une mesure relative reste possible, lorsque l'on compare les élèves les uns aux autres, comme le fait la psychométrie. Mais l'approche la plus prometteuse me semble être de comparer les niveaux de performance successifs du même élève, par rapport aux activités didactiques choisies arbitrairement par son maître. Ceci est possible, sans faire appel à aucune comparaison entre élèves.

On arrive ainsi à fonder une évaluation de l'apprentissage entièrement individualisée. On pourrait donc délivrer l'école de la compétition (qui écrase injustement les élèves moins avancés que leurs camarades) et redonner alors à l'institution scolaire la fonction promotionnelle que les lois lui assignent en principe.

La théorie de la généralisabilité peut aussi s'appliquer utilement à la mesure des résultats d'un curriculum et au contrôle de son évolution dans le temps (CARDINET, J. et TOURNEUR, Y., 1977). Mais il est clair que l'évaluation d'un programme d'étude déborde largement la mesure des progrès moyens des élèves. Il s'agit plutôt d'une négociation entre partenaires (CARDINET, J., 1990), où le choix des aspects à prendre en compte dépend de la définition d'une politique éducative à long terme. Les chercheurs n'ont pas à influencer ce choix politique, mais ils peuvent jouer un rôle utile en facilitant le dialogue entre partenaires, en résumant leurs points de vue respectifs, obtenus par des enquêtes ou des entretiens, et en circonscrivant les problèmes sur lesquels doit se centrer la recherche des améliorations.

On voit que l'évaluation, une fois ramenée à sa fonction essentielle (formative), ne ressort plus du paradigme expérimental, ni même

d'un modèle cybernétique de régulation en système fermé, mais d'un cadre de référence plus large, essentiellement politique, où les significations, les intentions, les symboles, les idéologies et toutes les représentations subjectives doivent être prises en compte pour parvenir à des décisions.

On quitte ainsi la recherche de lois généralisables pour entrer dans le champ de l'histoire et de l'individuel. C'est du moins ainsi que je résumerais le chemin que j'ai parcouru du point de vue épistémologique au cours des deux dernières décennies dans le domaine de l'évaluation.

Méthodes de recherche à privilégier

Il serait déraisonnable de proposer à d'autres chercheurs de poursuivre un projet qui ne serait pas le leur. Je n'ai de conseils à donner à personne. À titre documentaire simplement, je peux exprimer mon avis sur la démarche qui me semblerait aujourd'hui la plus fructueuse.

Beaucoup de recherches effectuées en Suisse dans le domaine de l'éducation sont du type de celles que j'ai évoquées ci-dessus : des études mandatées par des autorités scolaires, pour préparer ou corriger des décisions relatives aux programmes, aux méthodes, ou aux moyens de l'enseignement. Dans ce cadre, divers types d'enquêtes (portant sur des opinions ou sur des résultats, psychopédagogiques ou sociologiques) peuvent utilement éclairer les choix des autorités politiques. Je ne nie donc pas l'intérêt des travaux que j'ai effectués.

Mais ce type de recherche "évaluative" au niveau du système scolaire reste relativement étroit. Ce n'est pas ainsi qu'apparaîtront de nouvelles démarches éducatives, comme la pédagogie Freinet, ni même de nouvelles didactiques. C'est au sein des classes, dans chaque école, que s'élabore en fait la pédagogie de l'avenir. Le chercheur devrait donc intervenir (c'est-à-dire observer, expérimenter, analyser, etc.) à ce niveau, celui de la pratique réelle.

L'éducation, en effet, exige une attitude authentique, un engagement de la personne, chez l'enseignant comme chez l'élève. Il est impensable de l'étudier en situation artificielle, comme en laboratoire. Les lois à dégager (car il y en a !) ne sont donc pas des généralisations statistiques, mais résultent d'une interprétation contrôlée des réac-

tions subjectives des divers partenaires, en particulier naturellement des enseignants et des élèves.

La recherche-action me semble se situer au bon niveau de généralité dans ce cadre épistémologique. Elle permet d'observer et d'interpréter la réalité scolaire des classes dans toute sa richesse et sa complexité. Elle peut aussi formuler des synthèses provisoires et les confronter à d'autres situations concrètes. Elle paraît la méthode la plus capable de révéler à la fois l'unité et la multiplicité de l'acte d'enseignement.

Il me semble donc que la recherche-action, (j'entends par là la conduite de projets d'amélioration authentiquement pris en charge par les intéressés et l'analyse des réactions des divers partenaires), peut constituer l'outil exploratoire par excellence des chercheurs en éducation. Sans doute faudra-t-il la faire évoluer elle-même, en adaptant son accompagnement de formation et de contrôle et le contexte institutionnel où elle s'insérera, (les "projets d'établissement" en sont un exemple). Mais le fait qu'il s'agisse d'expériences réelles, faisant appel à toutes les facultés d'imagination de ceux qui y participent, donne toutes ses chances à la vie et à ses inépuisables ressources adaptatives : c'est ainsi qu'on aura les meilleures chances de voir apparaître des façons nouvelles d'attaquer et de résoudre les grands problèmes pédagogiques, qu'ils soient déjà connus ou encore émergents.

Jean Cardinet
Professeur interim de pédagogie
Université de Fribourg, Suisse

Bibliographie

- CARDINET, J. L'évaluation du nouvel enseignement de la mathématique en première année primaire : présentation de l'expérience romande/ CIEAM. *Évaluation et enseignement mathématique*. Lausanne : CIEAM, 1977a, p. 65-76.
- CARDINET, J. *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*. Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1977b.
- CARDINET, J. L'élargissement de l'évaluation. *Éducation et recherche*, 1979, n°1, p. 15-34.
- CARDINET, J. Quelques directions de progrès possible dans l'appréciation du travail des élèves. *Mesure et évaluation en Éducation*, 1983, 6, n°5, p. 5-35.
- CARDINET, J. *À la poursuite de l'objectivité dans l'évaluation des innovations pédagogiques*. Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1985.
- CARDINET, J. *Pour une étude de l'enseignement de l'allemand*. Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1988.
- CARDINET, J. La construction de tests d'apprentissage selon la théorie de la généralisabilité. *Bulletin de Psychologie*, 1988-89, vol. XLII, n°388, p. 190-199.
- CARDINET, J. La confrontation de référentiels multiples in COLOMB, J. et MARSENACH, J., dir. *L'évaluateur en révolution*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1990, p. 101-106.
- CARDINET, J. et TOURNEUR, Y. How to structure and measure educational objectives in periodic surveys in SUMMER, R., dir. *Monitoring National Standards of Attainment in Schools*. Windsor : National Foundation for Educational Research, 1977, p. 94-115.
- CARDINET, J. et TOURNEUR, Y. *Assurer la mesure*. Berne : Peter Lang, 1985.
- CARDINET, J. et WEISS, J. *L'enseignement de la lecture et ses résultats*. Berne : Herbert Lang, Frankfurt : Peterhalg, 1976. 206 p.
- CARDINET, J. et WEISS, J. L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, 1979, vol. 3, p. 177-202.
- CRONBACH, L., GLESEK, G., NANDA, H. et RAJARATNAM, N. *The dependability of behavioral measurements : theory of generalizability for scores and profiles*. New York : Wiley, 1972.
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz, 1984.
- PERRET, J.-F. et WIRTHNER, M. Pourquoi l'élève se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre ? in WEISS, J., dir. *L'évaluation : problème de communication*. Cousset, Fribourg : Delval, 1991, p. 137-167.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang, 1979.
- SCHWARTZ, B. *L'éducation demain*. Paris : Aubier Montaigne, 1973.