

## OBSERVER POUR ADAPTER RECHERCHES EVALUATIVES ET FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE

Jean-François PERRET

I.R.D.P., Faubourd de l'Hôpital 43, Case postale 54  
CH 2007 Neuchâtel 7

Le présent article propose une réflexion sur les visées et le fonctionnement des travaux conduits à l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRD.P.). Cette réflexion est celle d'un chercheur qui tente de situer sa pratique par rapport à deux sources d'interrogations. La première a trait à la critique qu'une sociologie des acteurs adresse aux modèles de planification rationnelle des innovations. La deuxième source de questionnement est liée à notre propre expérience de la recherche évaluative, principalement dans le domaine de l'enseignement de la mathématique. Pour entrer en matière, nous commencerons par caractériser le contexte de recherches dans lequel s'ancrent nos réflexions.

Les rapports entre la recherche et l'action se laissent en effet difficilement discuter dans l'abstrait. Une recherche-intervention s'inscrit nécessairement dans un contexte précis, au sein d'institutions qui ont leur histoire et leur logique. Ce contexte, pour l'IRD.P., est celui des innovations pédagogiques engagées dans le cadre de la coordination scolaire romande. Ces recherches, sans être qualifiées à proprement dit de recherches-intervention, se présentent néanmoins comme tentatives d'articulation étroite entre, d'une part, le champ d'action des responsables politiques et administratifs de l'école (champ de la planification et de la gestion) et, d'autre part, le champ de la recherche pédagogique à fonction évaluative, recherche orientée vers la décision. Selon le degré d'implication des enseignants dans le déroulement même de la recherche, celle-ci est quelquefois dite observation participante, interactive, ou encore recherche-action.

### La toile de fond

Dès la création de l'IRD.P., la vocation des travaux à engager est clairement définie. Il n'est pas inutile de rappeler ici, en quelques mots, la perspective de recherche qui forme la toile de fond constante des investigations mises en oeuvre. Celles-ci s'inscrivent, tout d'abord, dans la mission générale de l'IRD.P. qui, selon ses statuts, est un Institut "au service des Départements de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, pour faire progresser et coordonner les efforts communs en matière d'instruction et d'éducation à tous les niveaux de l'enseignement, de l'école enfantine au passage à l'Université".

Un concept-clé qui s'impose alors est celui de la régulation du fonctionnement de l'école. Pour y contribuer, comme l'exprime S. Roller en 1972, l'IRDP a pour tâche de "développer un dispositif d'observations du fonctionnement de l'école, qui permette en toute objectivité, mais aussi en toute sécurité, d'établir ce qui va, ce qui va moins bien, et ce qui ne va pas du tout, de telle sorte que l'on puisse, dans les délais les plus brefs, amender, corriger, ajuster. Un tel ouvrage proposé par l'IRDP, préorganisé par lui, ne peut être qu'entrepris et mené à chef par tous ceux qui, de près ou de loin, sont engagés dans le fonctionnement de l'école" (Roller, 1977, p. 139).

C'est dans ce cadre général, pour assurer en particulier le suivi et le contrôle des innovations engagées dès le début des années septante en matière de curriculum scolaire, que des démarches d'évaluation élargie (Cardinet, 1979) prennent forme. Les principaux travaux portent tout d'abord sur l'apprentissage de la lecture, sur l'enseignement de la mathématique, puis, actuellement, sur l'enseignement du français. Un projet d'évaluation de l'enseignement de l'allemand est en élaboration.

Ce bref survol permet de comprendre en quoi les recherches évaluatives à fonction régulatrice constituent un axe central dans le programme d'activités de l'IRDP. Autour de cet axe principal viennent se greffer des investigations complémentaires plus ponctuelles, qui relèvent tantôt de la didactique, de la recherche de développement ou de la psychologie sociale (construction d'instruments pour apprécier en classe le travail des élèves, élaboration de nouvelles conceptions de moyens d'enseignement, étude des représentations du curriculum, etc.).

Comment se négocie chacune des recherches avec les responsables scolaires et les instances concernées ? Nous ne pouvons entrer ici dans le détail des procédures, présentation qui nécessiterait en soi tout un article. C'est en fait souvent lorsque l'acceptation d'un projet de recherche par les instances administratives concernées rencontre des difficultés, que l'on est conduit à s'interroger sur le processus même de négociation. Ces difficultés renvoient alors à l'examen des failles ou des maladroites qui ont pu jaloner la négociation. Ce mode d'explication ne rend compte, probablement, que d'un aspect des choses. Sous-jacent au processus de négociation, le degré de compatibilité de la logique de la recherche proposée avec la logique administrative, est sans aucun doute un facteur important dans l'accueil réservé à un projet de recherche. Autrement dit, la mise en oeuvre d'une recherche, c'est-à-dire le passage d'un projet à sa réalisation, dépend peut-être plus de la congruence du projet avec les préoccupations administratives, que de la manière plus ou moins heureuse de le négocier.

Pour vérifier cette hypothèse, il serait utile et intéressant de porter un regard rétrospectif sur l'ensemble des projets qui ont vu le jour, ceux qui ont pris vie comme ceux qui sont restés finalement en tiroir. Qu'est-ce qui fait que certains d'entre eux rencontrent un terrain d'emblée favorable de négociation, et que d'autres ne passent pas la rampe ? Un examen rapide de la

question permet, en première approximation, de constater qu'une recherche évaluative est bien reçue lorsqu'elle se présente conjointement au lancement d'une innovation qui comporte une part d'incertitude quant à son accueil ou à ses effets. Lorsque ceux-ci, après investigations, sont globalement connus et souvent propres à rassurer les responsables scolaires, les actions de recherches qui visent à approfondir tel ou tel aspect, à compléter ou "rénover" l'innovation initiale sur certains points, ne rencontrent plus le même écho. Comment se l'expliquer ? Dans certains cas, le rapprochement, ou la coprésence étroite, des fonctions de recherche et de gestion, paraît être à l'origine des difficultés rencontrées. Depuis une vingtaine d'années, la recherche évaluative tente de se poser comme un domaine de recherche pédagogique directement utile à la conduite des affaires scolaires. Prend-elle par là même le risque de devenir victime de son succès ? L'hypothèse n'est pas à exclure.

Nous touchons là en fait à la question des attentes à l'égard des recherches évaluatives, attentes liées elles-mêmes aux représentations que les partenaires se font du processus de régulation. Sur le principe général d'assurer une régulation, l'accord est aisé à trouver, mais sur le plan du processus concret, les perceptions peuvent différer, de nombreuses questions restent ainsi ouvertes : De quelle régulation s'agit-il ? Quel en est son contenu ?

De qui relève-t-elle ? Sur quoi s'appuie-t-elle ? Ces questions n'ont rien d'abstrait ou de théorique, elles se trouvent soulevées par notre pratique de recherche, par les choix, les options inévitables que suppose toute démarche d'évaluation.

### Sur la conduite rationnelle des innovations

Il n'est pas rare que soit mise en doute la pertinence du modèle général, inspiré notamment par les approches systémiques et cybernétiques appliquées au fonctionnement de la société, modèle à l'aide duquel est pensé le rapport entre décisions et recherches dans le cadre de l'IRDP. Les critiques portent sur la conception de la rationalité de l'action que ce modèle consensuel véhicule, et, plus généralement, sur la conception du changement social contrôlé qui le sous-tend. Des travaux, tant en sociologie qu'en sciences de l'éducation, en montrent les limites (Rivière, 1978 ; Huberman, 1982 ; Perrenoud & Montandon, 1988). Ce qui est chaque fois souligné, est le risque de masquer la multiplicité des niveaux ou instances d'un système, et "la diversité des acteurs sociaux dont la concordance des objectifs et des actions est encore moins souvent réalisée qu'elle n'est souhaitée" (Rivière, 1978, op. cit., p. 87).

Nous pourrions, à partir de là, en conclure qu'il est nécessaire de reconsidérer la toile de fond évoquée plus haut, pour repenser en d'autres termes nos actions de recherches et leur articulation à la gestion des affaires scolaires. Cette option nous semble cependant moins raisonnable qu'il n'y paraît.

Plusieurs arguments militent, en effet, pour ne pas évacuer hâtivement le modèle de référence que l'on désignera, pour être bref, par l'expression "observer-réguler". Nous soulignerons, dans un premier temps, à quel point ce modèle fait partie d'un paysage mental et culturel bien établi. En cela, il est, sous forme vulgarisée, un fait social, et non seulement une option théorique de chercheur. Dans un deuxième temps, nous montrerons que la question du maintien ou du rejet d'un modèle est liée à la fonction que l'on fait jouer à celui-ci.

On peut constater que malgré son caractère schématique, le principe d'une conduite rationnelle des innovations est, sous formes diverses, présent dans les esprits, et ceci aussi bien en milieu administratif qu'en milieu de recherche. Ce principe participe d'une représentation sociale largement partagée. L'ancrage de ce modèle est sans doute dû à sa consonance avec l'expérience propre de chaque individu. En effet, qui ne souhaite dépasser une difficulté sur la base d'un diagnostic, ou guider son action en fonction d'une appréciation objective des conditions de réussite ? Même au sein d'une réalité scolaire décrite en termes de marchandages permanents entre acteurs poursuivant chacun leurs propres intérêts (Huberman, op. cit., 1982), on voit réémerger des îlots privilégiés, "des dispositifs d'appui et de ressources", où sont censés s'articuler rationnellement les problèmes que posent la pratique pédagogique et la recherche de solutions. Comme le préconise Huberman (1986), un dispositif de ressources doit en effet pouvoir "poser un diagnostic précis, conduire une recherche de solutions (en son sein ou à l'extérieur), formuler des réponses appropriées et les diffuser de manière à constituer effectivement des solutions" (p. 10).

La question de la rationalité de l'action en milieu scolaire ne peut pas aisément être réduite à une question de camouflage du fonctionnement complexe et conflictuel de tout processus de changement. Prétendre le faire, tient plus de l'option idéologique que scientifique. Par contre, la question gagnerait probablement à être abordée sous divers angles. Par exemple, plutôt que de s'interroger sur la ou les rationalités en jeu dans le fonctionnement scolaire, on pourrait aussi se demander qui dit ou nie la rationalité de tel ou tel contexte d'actions. En résumé, le fait que le modèle "observer-réguler" soit imprégné, certes, d'une haute exigence de rationalité, n'est pas une raison suffisante pour en discréditer globalement l'intérêt et l'apport.

Il nous faut aborder ici une deuxième remarque relative à la fonction des modèles. Que ceux-ci portent sur le changement social, sur les stratégies d'innovation ou d'évaluation, la littérature spécialisée les présente fréquemment sous forme d'inventaires. Le lecteur peut ainsi prendre connaissance des points forts et des faiblesses de chacun d'eux. Cette approche comparative convient particulièrement, si le but est d'identifier les modèles les plus efficaces ou opératoires (de type prescriptif), ou les modèles les plus valides comme reflet de la réalité (modèle descriptif). Mais une autre fonction, moins fréquemment envisagée, est celle du modèle heuristique, modèle qui, à titre d'outil, permet à la fois de réfléchir l'action et de développer de nou-

velles compréhensions de la réalité scolaire. C'est dans cette dernière perspective d'un modèle heuristique, que la démarche "observer-réguler" présente, à notre sens, le plus d'intérêt et mérite une attention soutenue.

### Tirer parti de l'expérience

Avec quelque dix ans d'expériences de la recherche évaluative dans le même cadre institutionnel, il nous paraîtrait peu sérieux de prétendre repenser le rapport entre recherche et décision, sans nous appuyer, en premier lieu, sur l'expérience acquise. Analyser de près et de manière suivie ce qui se passe, ce que l'on peut apprendre lorsqu'un modèle donné est utilisé comme outil, ne peut manquer d'être épistémologiquement fécond.

Que permet de voir, de comprendre, de faire, le modèle "observer-réguler" en tant que trame de base des recherches évaluatives ? Dans la pratique, quels sont les écueils sur lesquels il amène à se heurter ? Quels sont ses points forts, ses zones d'ombre ? Adopter une perspective de recherche et son cadre de référence, est en soi une expérience concrète qui donne à voir et à comprendre.

Il faut noter que la préoccupation d'évaluer les évaluations réalisées, est une préoccupation permanente à l'IRD. De cas en cas, de recherches en recherches, les dispositifs d'observation ont été ainsi ajustés en fonction des expériences antérieures (Cardinet & Weiss, 1979 ; Cardinet, 1985 ; Tschoumy, 1987 ; Perret, 1988). Chaque projet se caractérise par un contexte propre qui requiert une adaptation des démarches de recherche. Les ajustements introduits sont ainsi souvent guidés par les nécessités et les intuitions du moment. En la matière, un corps de connaissances systématisées n'est pas vraiment constitué ; on peut d'ailleurs se demander s'il est utile et possible d'en élaborer un. Il importe, pour l'instant, de poser des jalons, de collationner tout élément de réflexion et d'analyse, même partielle, sur les travaux faits, ou en cours. C'est à cette tâche que les lignes qui suivent tentent de contribuer.

### De l'observation à la régulation

Avec la question des relations entre l'observation et la décision régulatrice, nous abordons le noeud central où se rencontrent la recherche et l'action. A ce sujet, il n'est pas rare que l'on nous demande, avec plus ou moins de naïveté, si toutes les enquêtes réalisées pour évaluer les programmes d'enseignement servent à quelque chose, si elles contribuent réellement à adapter ce qui doit l'être. En fonction des expériences faites, nous pouvons répondre que, certes, adaptation il y a, mais selon un processus qui n'est pas toujours

aussi direct que pourrait laisser le supposer l'apparente simplicité de l'expression "observer pour réguler". Il est utile de distinguer en fait deux cas de figure. Le premier cas est celui dans lequel on se trouve lorsque les recherches évaluatives mettent en évidence des difficultés locales ou ponctuelles. Par exemple, telle activité didactique en mathématique s'avère trop longue et peu motivante pour être maintenue dans les moyens d'enseignement ; certaines acquisitions paraissent manifestement hors de portée des élèves au niveau scolaire visé, et leur report à un degré ultérieur s'impose ; ou encore, telle consigne ou énoncé de problème peu clairs se révèlent devoir être améliorés.

Dans ce type de cas, la liaison entre le constat et la régulation est relativement directe. Les solutions s'imposent presque d'elles-mêmes. Les rééditions des moyens d'enseignement et l'ajustement des programmes de mathématique ont pu ainsi prendre en compte tout un ensemble de corrections que l'expérience a montré nécessaire.

Le deuxième cas de figure est celui où les recherches évaluatives mettent en évidence des dysfonctionnements plus diffus, plus difficiles à localiser. A titre d'exemple, signalons le malaise des enseignants au sujet de programmes jugés trop chargés, ou encore les difficultés à mettre en oeuvre certaines pratiques didactiques rénovées (travail par groupe, technique des situations mathématiques, pédagogie de l'expression orale, etc.). Dans ces cas-là, le passage du constat aux solutions n'a rien d'immédiat. Ce passage requiert un travail préalable qui peut être de longue haleine, travail d'interprétation du constat, tout d'abord, puis de recherche active de solutions adéquates.

Pour illustrer ce dernier cas de figure, nous prendrons l'exemple des activités mathématiques dites de "Découverte de l'espace", activités proposées aux élèves des quatre premières années primaires. Les enquêtes auprès des enseignants nous ont montré que ces activités sont souvent peu pratiquées en classe ; les raisons qui en sont données sont le manque de temps, ou leur intérêt jugé secondaire. Ce constat soulève un ensemble de questions qui se résument ainsi : le manque de temps invoqué est-il en soi un facteur déterminant, ou n'est-il qu'une autre manière d'exprimer l'intérêt secondaire du chapitre en question ? La non-valorisation des activités de découverte de l'espace, si c'est de cela qu'il s'agit, s'explique-t-elle par le fait que traditionnellement il n'y avait pas d'enseignement de géométrie avant la quatrième ou la cinquième année, et que par conséquent, ni les enseignants, ni les parents, n'ont d'attente précise en ce domaine ? Est-ce une méconnaissance du domaine et de ses fondements psychopédagogiques qui est en jeu ? Faut-il mettre en cause la qualité des approches didactiques retenues, la nature des activités proposées aux élèves, activités dont l'apport paraît, dans certains cas, très restreint ?

Il n'est pas nécessaire d'allonger cette énumération d'hypothèses interprétatives. On voit d'emblée que chacune d'entre elles appellerait de nouvelles investigations pour y répondre avec assurance. Ce qui apparaît également,

c'est que les mesures adaptatives à préconiser vont dépendre étroitement de l'interprétation (ou des interprétations) retenue. Si, comme nous le pensons, la dernière hypothèse relative aux faiblesses des approches didactiques en est une à retenir, les adaptations à réaliser relèvent alors manifestement plus d'une logique de réinvention que d'une logique de correction. La tâche consiste en effet à développer de nouvelles approches didactiques, développements qui, pour être consistants, appellent à leur tour de nouvelles investigations. Cet exemple illustre un cas de figure où la régulation n'a rien d'immédiat. De telles situations sont fréquentes. Pour rester dans l'enseignement de la mathématique, nous aurions pu également prendre l'exemple de l'apprentissage de la numération. Là encore, du diagnostic de la situation aux propositions d'adaptation, le chemin ne s'impose pas d'emblée (Perret, 1985).

Lorsque l'on se trouve dans une situation où aucune solution générale ne s'impose, ceci ne signifie pas qu'aucune régulation n'a lieu. Il est en effet nécessaire, ici, de distinguer différents plans d'adaptation. Les moyens d'enseignement et le contenu des programmes constituent le plan d'adaptation qui engage le plus directement les responsables scolaires et l'IRD. A ce niveau, les régulations suivent des cycles relativement longs ; un moyen d'enseignement, par exemple, n'est généralement pas modifié avant quelque six années d'utilisation dans les classes. Les corrections d'un plan d'études sont nécessairement encore à plus longue portée ; elles ne sont possibles que lorsque le bien-fondé des modifications préconisées est solidement établi.

Mais, entre-temps, d'autres types d'adaptation se déroulent, notamment sur le plan cantonal (des objectifs d'apprentissage sont spécifiés, des moyens d'enseignement complémentaires sont créés, des actions de formation continue sont engagées, etc.). Enfin, chaque enseignant, dans sa classe, adapte également son enseignement en fonction, bien entendu, de ses propres expériences, de sa propre compréhension de ce qu'il est important que les élèves acquièrent, et de la manière dont ils apprennent, mais aussi en fonction d'éléments d'appréciation et d'évaluation qui lui viennent de l'entourage (collègues, inspecteurs, chercheurs ou parents).

Pour penser l'articulation entre la recherche et l'action, les relations entre ces différents plans de régulation sont à prendre en compte. Comment caractériser les rapports qu'ils entretiennent entre eux ? On ne peut pas vraiment parler d'antagonisme. Les tensions qui s'observent portent moins sur des divergences quant à l'aménagement du contenu du curriculum que sur des décalages de vitesse dans les procédures d'adaptation.

Illustrons ce point : L'enseignant qui contribue au sein d'une commission ad hoc à l'examen critique d'un moyen d'enseignement, est en mesure de tirer directement parti de ce travail d'analyse pour sa propre classe. Mais les ouvrages revus et corrigés sur la base de cet examen, ne lui seront remis qu'une ou deux années plus tard. Un autre exemple a trait aux programmes scolaires qui, dans leur ensemble, sont reconnus très chargés. Dans ce contexte où, sur le constat général, un consensus existe, les adaptations person-

nelles sont diverses : le programme est interprété et les objectifs d'apprentissage sont pondérés de multiples manières, sans oublier les "coupures" toujours possibles. Les uns et les autres attendent que des mesures générales soient prises. Or, celles-ci ne s'improvisent pas d'un jour à l'autre. Dans l'attente, une situation inconfortable, sinon conflictuelle, perdure.

Ces décalages temporels ne sont pas sans lien avec les considérations faites plus haut sur le passage non immédiat du constat à la régulation. Ils renvoient à la question du poids relatif de deux types d'investissement correspondant à des fonctions différentes : l'une (actuellement, certainement privilégiée) tournée vers l'observation, l'analyse, le diagnostic ; l'autre tournée vers la recherche de solutions alternatives, vers l'invention pédagogique qui, souvent, est à la traîne. D'un point de vue institutionnel, quelles sont, en Suisse romande, les ressources disponibles, les structures de ressources, de recherche, d'appui, à même d'assurer l'une ou l'autre (l'une et l'autre) de ces fonctions ? La question mériterait d'être examinée, non pas globalement pour la recherche éducationnelle, mais par rapport à des domaines précis d'investigations pédagogiques ou didactiques.

En résumé, les recherches évaluatives réalisées nous ont montré qu'entre l'observation et l'action, un certain jeu existe. La liaison de l'une à l'autre ne relève pas d'une mécanique simple, elle se révèle plus complexe et multiforme que prévu. Ce jeu, néanmoins, n'est pas nécessairement à déprécier ; c'est là, en particulier, que se logent des temps de réflexion sur les expériences faites et de mûrissement de projets, temps qui appartiennent à chacun des acteurs du système scolaire.

#### Avant de réguler : observer

Toute recherche évaluative à fonction régulatrice se donne pour tâche initiale un recueil systématique de données fiables. C'est la fonction même d'un dispositif d'observation. Cette démarche paraît des plus raisonnables, et pourtant les écueils rencontrés dans sa réalisation, risquent constamment de miner l'opération. Certes, il est généralement commode de faire comme si l'opération était simple ; mais cela ne change rien à l'affaire. Nous pourrions rappeler les nombreux biais liés au fait même que tout regard porté sur une réalité sociale est inévitablement sélectif. Cette appréhension sélective se joue dans l'échantillonnage des questions, dans leur formulation, comme dans l'analyse et l'interprétation des faits recueillis (Huberman, 1983). Aucune recherche n'est à l'abri de prismes réducteurs ou déformants. Existe-t-il quelque méthodologie-miracle, susceptible de les déjouer ? On peut en douter. De recherche en recherche, il s'agit probablement chaque fois d'inventer des procédures d'investigation ad hoc, susceptibles d'élargir les champs de vision et de compréhension.

Nous nous centrerons ici sur une interrogation relative au contenu même de l'observation. Dans le texte de Roller, cité plus haut, un dispositif d'observation vise à établir "ce qui va, ce qui va moins bien et ce qui ne va pas du tout". A la lecture de nombreux rapports d'évaluation, on peut toutefois se demander si l'observation n'a pas tendance à se focaliser sur ce qui ne va pas, autrement dit, sur les décalages entre l'escompté et l'observé. Qu'est-ce qui peut conduire une recherche évaluative à peindre le tableau en noir plutôt qu'en rose ? Y a-t-il moyen de pondérer objectivement les éléments positifs et négatifs ? Le rapport personnel que l'évaluateur entretient avec l'innovation et son contexte, entre certainement en ligne de compte comme source de biais. Selon Gordon et Morse (1975), des chercheurs "affiliés" à l'innovation auraient tendance à conclure plus fréquemment à la réussite de celle-ci.

Mais il nous paraît également utile de voir que les appréciations positives et négatives ne fonctionnent pas en symétrie ; les unes et les autres ont leur propre logique. Tout d'abord, elles ne remplissent pas la même fonction : les premières confortent et rassurent, les secondes appellent des adaptations. Une recherche dont la fonction centrale est de contribuer à la régulation du système scolaire, mettra spontanément l'accent sur le repérage des dysfonctionnements, ceci pour être à même de remplir pleinement son rôle. Cependant, il est vrai qu'on peut toujours mettre en évidence des dysfonctionnements ; il suffit, dans certains cas où ils ne sont pas flagrants, de recourir à une loupe suffisamment grossissante, pour que des traces de failles deviennent des gouffres béants.

Le fait qu'une recherche évaluative tendrait, par fonction, à privilégier l'étude des dysfonctionnements, n'est pas le seul facteur en jeu. Des raisons de nature épistémologique peuvent également expliquer la focalisation du regard sur ce qui ne va pas : tout d'abord, un dysfonctionnement présente une plus grande visibilité ou saillance qu'un fonctionnement ; il est en effet plus facile d'identifier avec assurance une difficulté, un échec, qu'une réussite. En plus de sa visibilité, le dysfonctionnement présente l'avantage d'être paradoxalement très informant sur le fonctionnement. En effet, un bon fonctionnement ne fait pas de bruit, il est en soi insaisissable.

On peut relever que la psychologie et la pédagogie ont une longue tradition d'analyse privilégiée des difficultés et des réponses erronées des élèves. La contribution de ces analyses à la compréhension des processus cognitifs généraux, est reconnue comme fondamentale. Même si aujourd'hui, la recherche évaluative ne porte plus seulement sur les acquisitions des élèves, mais aussi sur le processus d'innovation en matière d'enseignement, elle se trouve néanmoins héritière, pour une large part, d'une tradition de recherche psychopédagogique sensible aux dysfonctionnements.

Cette sensibilité pourrait également être mise en relation avec la logique de la découverte scientifique qui veut que la connaissance progresse plus par infirmation d'hypothèses que par leur confirmation. Autrement dit, les situations dans lesquelles le réel résiste, c'est-à-dire les situations d'échec, se révè-

lent épistémologiquement les plus fécondes, d'où l'attention privilégiée qui leur est portée.

En résumé, dans notre pratique de la recherche évaluative, nous avons constamment rencontré la délicate question de la dissymétrie, ou différence de nature, entre les appréciations positives et négatives portées sur une situation pédagogique donnée. Comme nous venons de le voir, la pondération des unes et des autres ne se pose pas en termes simples, comme s'il s'agissait d'équilibrer les deux plateaux d'une balance.

### Observer ce qui fonctionne

Pour être à même d'assurer sa fonction régulatrice, une recherche évaluative tend ainsi à se centrer tout naturellement sur les décalages entre les objectifs visés et les objectifs atteints, décalages révélateurs d'échecs partiels ou complets. On peut se demander s'il s'agit là d'une caractéristique congénitale et stable de la recherche évaluative, ou si d'autres orientations de recherches sont envisageables. Peut-on, en particulier, imaginer une recherche centrée spécifiquement sur ce qui va ? Quel peut en être le sens, l'impact ? Une telle recherche suppose tout d'abord que l'étude approfondie de ce qui fonctionne, soit reconnue intéressante, que l'on en perçoive le parti à tirer. Cela n'a rien d'évident pour plusieurs raisons. Du point de vue de la gestion scolaire, lorsque la réussite d'une innovation est acquise, l'intérêt pour son étude tombe, au profit de questions plus urgentes et problématiques.

Du point de vue de la recherche pédagogique, l'analyse spécifique d'une réussite, même locale, rencontre peu d'écho. Cela n'est pas sans lien avec les difficultés bien connues que pose la transposition d'une réussite d'un site à l'autre. En effet, les difficultés rencontrées dans la généralisation des innovations de laboratoire, ont conduit à suspecter les réussites locales (en zones pilotes ou expérimentales) de disposer de conditions par trop spécifiques et favorables pour être transposables. La prise en compte d'effets globaux, tel que l'effet Hawthorne, a eu pour conséquence de détourner l'attention des chercheurs de l'analyse détaillée des innovations localement réussies.

Certes, des travaux existent sur les structures de contraintes, d'appuis et de ressources qui permettent à un projet novateur de s'inscrire dans les faits et de résister à l'usure du temps. Mais, que sait-on de ce qui tient debout tout seul, sans échafaudages ni béquilles ? Les mouvements de rénovation n'ont certainement pas totalement désarmé et disqualifié l'ensemble des enseignants. Comment expliquer la qualité du travail qui se fait dans un certain nombre de classes, sans que celles-ci ne bénéficient de ressources ou de soins intensifs particuliers ?

D'aucuns se demanderont en quoi connaître de manière approfondie les caractéristiques d'un enseignement de qualité et les conditions qui le rendent

possible, est utile pour l'action et la décision. De toute évidence, ce n'est plus ici d'action régulatrice au sens de correction dont il s'agit. Repérer les caractéristiques et conditions d'une réussite, peut par contre conduire à imaginer des mesures de facilitation, et ceci en connaissance précise de cause. Concernant ce type de mesures et leurs modalités possibles, on se trouve aujourd'hui beaucoup moins avancé qu'en matière d'adaptations correctrices. Il y a pourtant là un domaine-clé où l'articulation entre la recherche et l'action administrative de type facilitatrice, mériterait d'être étudiée de près.

### Conclusions

Les réflexions développées dans les pages qui précèdent, prennent appui sur les expériences faites à l'IRDIP en matière de recherche évaluative. Au point de départ de ces travaux, une conception des rapports entre la recherche et l'action, ou plus exactement, entre l'évaluation et la régulation en milieu scolaire, est proposée et formulée avec force. Le couple "observer-réguler" prend alors valeur de programme ou de base d'orientation pour donner vocation à un ensemble de travaux dont la démarche, au début des années septante, reste à préciser et la réalisation à mettre en oeuvre.

Avec l'expérience des évaluations réalisées, le modèle de référence en vient, comme nous l'avons souligné, à remplir la fonction d'outil heuristique pour penser et analyser de manière plus serrée les rapports qui, de fait, s'instaurent entre les recherches et les décisions d'adaptation en matière de curriculum. Plutôt que de nous interroger, a priori, sur le bien-fondé du modèle systémique de référence, nous l'avons fait fonctionner, en avons fait l'expérience, pour examiner ce qu'il permet de repérer, de comprendre et de réguler.

Qu'avons-nous ainsi appris ? Les principaux points mis en évidence plus haut, peuvent se résumer ainsi :

L'articulation entre la recherche et l'action, dans un cadre administratif, relève d'un processus plus complexe, à la dynamique plus diffuse, mais aussi plus riche, qu'initialement prévue.

Tout d'abord, la relation entre l'observation et la régulation s'établit simultanément sur plusieurs plans d'actions et de décisions impliquant divers acteurs. Responsables scolaires, formateurs et enseignants, procèdent tous à des adaptations en fonction de l'expérience. Plutôt que d'apporter ses propres propositions d'adaptations, la recherche contribue souvent à identifier des lignes de forces dans l'ensemble des mouvements repérés, à en dégager les disparités ou les convergences. Dans cette dynamique, qui fait la vie d'une innovation, les résultats des recherches jouent certes un rôle important, mais ne recouvrent pas l'ensemble des éléments d'appréciation qui entrent en ligne de compte dans les décisions des uns et des autres. L'interaction, voire

l'imbrication, entre les évaluations savantes et ordinaires, sont encore mal connues.

Nous avons également relevé que de l'observation aux propositions d'adaptations, le passage n'a souvent rien d'immédiat. Dans de nombreux cas, même lorsqu'un diagnostic est établi, les solutions restent entièrement à inventer. Les lieux et démarches de cette invention constituent sans aucun doute une zone d'ombre que la pratique de l'évaluation a mise en évidence.

Dans le tableau brièvement brossé ici, l'apport des recherches évaluatives est certes tangible, mais selon des modalités qui pourraient déconcerter les esprits très géométriques. La régulation d'une innovation suit effectivement une rationalité qui se réduit rarement à des relations logiques simples, du type a implique b. Rendre compte de la dynamique réelle d'une innovation et de sa régulation, requiert un outillage sociologique plus sophistiqué.

Dans ce paysage à la complexité certaine, nous sommes inévitablement conduits à réinterroger la spécificité de l'apport des activités de recherche. Il ne s'agit pas, dans notre esprit, de céder à l'inconfort que peut susciter la situation décrite, en préconisant un repli temporaire dans quelque tour d'ivoire ou de plastique. Notre interrogation porte sur les caractéristiques de base d'une recherche qui, avec deux pieds dans le terrain, souhaite rester utile à l'optimisation des situations d'apprentissage scolaire que vivent jour après jour les élèves.

La première caractéristique porte sur la capacité à discerner et à voir d'autres choses que ce que chacun voit ou sait. Autant il importe que le chercheur connaisse très bien, et de l'intérieur, la réalité qu'il étudie, autant il est nécessaire, même au prix de quelque problème d'appartenance identitaire, qu'il cultive également un regard en extériorité. Le chercheur est le mieux accepté dans un milieu éducatif, lorsque sa connaissance approfondie du terrain l'amène à partager les mêmes vues, les mêmes hypothèses, que l'entourage. Mais, c'est également à ce moment là qu'il est le plus inutile. L'apport d'une démarche de recherche est directement lié au renouvellement de la manière de voir et de comprendre le réel qu'elle favorise. C'est pour assurer ce renouvellement permanent du regard, qu'une recherche évaluative requiert d'examiner l'utilité potentielle de tout cadre conceptuel qui émerge et s'élabore au sein de la recherche fondamentale dans les sciences de référence pour l'éducation.

La deuxième caractéristique générale d'une recherche utile est de repérer suffisamment tôt les problèmes éducatifs qui sont actuellement en phase discrète d'incubation, et qui risquent de se poser tôt ou tard de manière aiguë. Il n'est pas exclu, par exemple, que le curriculum scolaire actuel, conceptualisé pour l'école primaire dans les années soixante, et dont on poursuit aujourd'hui la mise en oeuvre, se révèle brusquement devoir être repensé sur de nouvelles bases, en raison de développements rapides et nouveaux dans notre société. Une recherche qui se veut au service de l'enseignement, n'a-t-elle pas pour fonction de prêter la plus grande attention à tout indice de secousse

culturelle probable, tout en imaginant, dès que possible, des scénarios de recherches de solutions ?

A notre sens, il ne suffit pas que l'utilité de la recherche évaluative soit affirmée comme un principe acquis. Cette utilité, pour être effective, requiert sans aucun doute une réinvention permanente des modalités de recherche adaptée aux besoins et contextes nouveaux qui se font jour.

Un réaménagement qui paraît aujourd'hui indispensable pour optimiser le rapport entre la recherche et l'action, concerne le développement d'une meilleure synergie entre deux types d'investigations : l'un tourné vers la description et la compréhension des situations pédagogiques actuelles, l'autre tourné vers l'invention concrète de solutions d'avenir. Les investissements consacrés, d'une part, au travail de discernement et, d'autre part, aux tâches créatives de l'ingénierie pédagogique, sont actuellement trop déséquilibrés ou trop peu articulés, pour assurer pleinement la fonction de régulation attendue. La maîtrise des questions scolaires requiert que le réel et le possible soient investigués de pair.

#### BIBLIOGRAPHIE

- CARDINET J. (1979), "L'élargissement de l'évaluation", *Education et Recherche*, 1, pp. 15-34.
- CARDINET J. (1985), A la poursuite de l'objectivité dans l'évaluation des innovations pédagogiques, (IRDP/R 85.16), IRDP, Neuchâtel.
- CARDINET J. & WEISS J. (1979), "L'observation interactive au confluent de la formation et de la recherche", *Les Sciences de l'Education*, 1-2, pp. 177-203.
- GORDON G. & MORSE E. (1975), "Evaluation Research", *Annual Review of Sociology*, 21, pp. 339-361.
- HUBERMAN M. (1982), "De l'innovation scolaire et son marchandage", *Rev. Europ. des Sc. sociales*, 63, pp. 59-83.
- HUBERMAN M. (1983), S'évaluer pour s'illusionner ? Promesses et écueils de l'évaluation "adaptative/interactive" des innovations scolaires, (IRDP/R 83.08), IRDP, Neuchâtel.
- HUBERMAN M. (1986), "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants", *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 5-15.
- PERRENOUD P. & MONTANDON C. (1988), "Les transformations de l'école : entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs", *Qui maîtrise l'école ?*, *Réalités sociales*, Lausanne.
- PERRET J.-F. (1985), *Comprendre l'écriture des nombres*. Collection Exploration, Peter Lang, Berne.
- PERRET J.-F. (1988), *Connaissances mathématiques à l'école primaire. Présentation et synthèse d'une évaluation romande*, Peter Lang, Berne.
- RIVIERE C. (1978), *L'analyse dynamique en sociologie*, PUF, Paris.
- ROLLER S. (1977), *Convergences*, Peter Lang, Berne.
- TSCHOUMY J.-A. (1987), *Les nouveaux équilibres de la recherche en éducation*, (Ouvertures 87.404), IRDP, Neuchâtel.