**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 2 (1980)

**Heft:** 2

**Artikel:** Vers la liberté de parole des maîtres

**Autor:** Romian, Hélène

**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-786078

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 09.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

# Vers la liberté de parole des maîtres

Hélène Romian

*Les libertés pédagogiques ne seront qu'un vain mot tant qu'une recherche et une formation scientifiques en pédagogie – reconnues comme champ d'action et de connaissance à part entière – n'existeront pas.*
*La recherche-action est, dans l'état actuel des connaissances, et de la recherche en pédagogie, l'une des voies qui permettent de réduire la distance entre la connaissance qui s'élabore et ce qui s'enseigne à l'école et dans le cadre de la formation des maîtres. Les outils de recherche et de formation qu'elle produit, pour innover, décrire les pratiques diverses et en évaluer les effets sont utilisables pour promouvoir des pratiques et une connaissance des pratiques à la fois plus dynamiques et mieux fondées scientifiquement.*

L'Ecole, en France, se trouve à la croisée des chemins. Continuera-t-elle à fonctionner par voie d'Instructions Officielles édictées par l' Autorité administrative, politique? En restera-t-on encore longtemps à l'ère des artisans, voire des «rebouteux» de la pédagogie? N'est-il pas temps que l'école se mette à l'heure de l'an 2000? N'est-il pas temps de réduire le décalage énorme qui existe entre l'état des connaissances scientifiques qui se construisent, ici et maintenant, et ce qui s'enseigne dans les classes? N'est-il pas temps de promouvoir une politique de prévention de l'échec, de la ségrégation scolaire appuyée sur un développement rationalisé de la recherche en éducation et d'une formation des maîtres «innervée» par la recherche?

## 1. Quels maîtres? Quelles libertés?

Où en serait aujourd'hui la Santé si les médecins étaient encore formés de manière purement pragmatique, sans contact avec une Recherche Médicale d'ailleurs à peine balbutiante? Imagine-t-on que les médecins en soient à exercer leur «art» par référence à l'expérience de leurs aînés et à des instructions édictées par le Ministère de la Santé? Pourquoi le métier d'enseignant n'est-il pas classé parmi les professions dites «libérales»?
Il est temps de libérer la pédagogie et les enseignants des carcans qui les emprisonnent: le poids d'une hiérarchie administrative qui «inspecte», note et sanctionne l'application des instructions officielles (1); l'exercice solitaire du métier, où l'enseignant est seul maître à bord dans sa classe (après l'inspecteur); l'idéologie pédagogique dominante, selon laquelle l'«art» pédagogique vit de «dons» et d'expérience pratique loin des «théories» et des «spécialistes»; la non-connaissance des déterminations qui pèsent sur l'école, les enseignants et les élèves; l'absence des moyens d'un contrôle objectif des effets des interventions pédagogiques; une gamme réduite d'outils de travail (2); un nombre croissant d'élèves dans les classes allant de pair avec la désertification scolaire de régions entières, etc... etc... Des éducateurs aliénés ne peuvent que former des élèves aliénés. A leur corps défendant. Et être les agents de processus ségrégatifs qu'ils condamnent.
Il est temps de prendre les mesures nécessaires pour former des éducateurs responsables, majeurs, ayant des pouvoirs effectifs dans le système éducatif. Des éducateurs libres, agissant librement, c'est-à-dire en connaissance de cause, sur des bases scientifiquement établies et démocratiquement élaborées dans la concertation, le travail d'équipe. Auxquels soit reconnu un droit collectif à l'innovation.
Utopie? Ces éducateurs, ces enseignants-là, je les ai rencontrés. Dans l'Unité de Recherche Français Ier Degré de l'I.N.R.P., j'ai pu, durant 10 années, participer à une aventure collective qui avait la saveur et l'odeur de la liberté, une liberté que nous construisions ensemble (3). Aujourd'hui notre Unité compte encore 6 groupes de recherche coordonnant les travaux de 30 équipes de terrain implantées autour d'Ecoles Normales départementales, soit quelque 150 enseignants-chercheurs de toutes catégories: de la Maternelle à l'Université. Quoiqu'il en advienne institutionnellement, notre expérience commune témoigne. Pour une Recherche-Ac-

tion, scientifiquement fondée, innervant la Formation des Maîtres et, par là, la pratique des classes. Transformant les pratiques pédagogiques, elle permet d'en avoir une connaissance dynamique et, par là, de transformer effectivement les pratiques. Connaître pour agir. Agir pour connaître.

En quoi et comment une recherche de ce type supprime-t-elle le fossé entre la connaissance qui s'élabore et celle qui s'enseigne? C'est la question que je voudrais esquisser ici, posant a priori que la Recherche n'innerve directement qu'un nombre limité de classes expérimentales, mais qu'elle est directement «branchée» sur la Formation des Maîtres par ses terrains d'Ecole Normale. Posant également, d'expérience, que les «résultats» de la Recherche ne sont pas, ce qu'on croit communément, des «équations» du genre: «C'est telle méthode pédagogique qui lave plus blanc.» Il ne sera guère question ici de résultats de cette nature, que les enseignants en formation auraient à ingurgiter, «précuits». Il sera question d'activités, de produits de la recherche, d'outils de recherche et de formation des maîtres: outils pour innover, outils pour décrire les pratiques, outils pour les évaluer.

## 2. Des outils pour innover

Innovation, terme piégé. Entendons-nous. Je n'appelle pas innovation le fait d'introduire tel ou tel «gadget» (magnétophone, ou bande dessinée, ou exercices structuraux) sans rien changer par ailleurs: l'expérience et de nombreuses évaluations menées sur cette base montrent que le «gadget» en question n'a aucun effet observable sur les comportements des maîtres et des élèves (langagiers et autres). J'appelle innovation un changement fondamental, durable, observable, dans les comportements et attitudes des maîtres et des élèves, au niveau des finalités, des objectifs, de la démarche d'ensemble des activités, des pratiques langagières entre autres; et puisqu'il s'agit de pratiques du français: des usages de la parole en situation de communication, des capacités d'analyse des fonctionnements de la langue en situation méta-linguistique.

L'innovation ainsi définie (telle que peuvent la pratiquer des mouvements pédagogiques) (4) peut – ou non – tendre vers la recherche-innovation, telle que nous la pratiquons. Alors que l'innovation a essentiellement des objectifs d'action immédiate sur une (des) classe(s) ou établissement(s) donnée(s), qui procèdent du militantisme, la recherche-innovation poursuit à la fois des objectifs de connaissance du système éducatif et d'action sur ce système dans son ensemble, par le canal de la formation des maîtres et celui de ses publications: elle est donc nécessairement institutionnelle. Si l'innovation opère sur des secteurs aléatoires, liés au choix militants d'individus ou de groupes, la recherche-innovation – du moins en matière de langue – doit opérer sur des réseaux de classes dans des milieux diversifiés, représentatifs sociologiquement et géographiquement. Notre réseau d'équipes intègre des classes de Picardie et de Provence, de Bretagne et d'Alsace, du Berry et de l'Ardèche, dans des milieux de vie divers où les parlers régionaux «marquent» la civilisation quotidienne à laquelle l'école (et la vie) «éveillent» les enfants. L'innovation, par ailleurs, peut, à la limite, être le fait d'un enseignant seul et/ou d'une équipe mono-disciplinaire: des enseignants de français par exemple. La recherce-innovation, parce que sa fonction première est d'enraciner la pratique pédagogique dans les connaissances scientifiques du moment, et que la pédagogie est, par construction, au «carrefour» de plusieurs disciplines scientifiques, ne peut être menée que par des équipes interdisciplinaires.

Ainsi dans notre Unité de Recherche, le Groupe C.P.-Langue Ecrite (5) comprend 9 instituteurs-chercheurs de classes expérimentales, des formateurs-chercheurs (maîtres-formateurs, professeurs et directeurs d'Ecole Normale, conseillers pédagogiques et inspecteurs), des universitaires: linguistes, sémioticiens, socio-linguistes, psychologues. Enfin, pour garder ce

même exemple, les 9 équipes de terrain qui composent le Groupe, travaillent certes globalement l'ensemble des activités de français selon la démarche de libération de la parole/structuration de la langue définie par le Plan de Rénovation INRP (6): pas de recherche-innovation qui ne s'enracine dans l'innovation. Mais chaque équipe a pris en charge un thème de recherche plus focalisé impliquant des hypothèses et, partant, des variables à cerner de plus en plus rigoureusement, en termes d'effets observables: étant donné la variable (ou le faisceau de variables) X, on «prédit» l'(les) effet(s) X' sur les comportements observables (représentations et discours oraux et écrits notamment) des maîtres et des élèves. Cette «prédiction» découle certes de ce qu'il est légitime de poser théoriquement en l'état des connaissances, mais aussi de ce que l'innovation contrôlée a permis de constater empiriquement dans les classes expérimentales (par rapport à d'autres).
Pour concrétiser ce qui précède, voici les thèmes de recherche travaillés actuellement par le Groupe C.P. – Langue Ecrite: les situations de lecture/écriture en classe, les rôles de la littérature enfantine, usages scientifiques et usages poétiques de la langue, relations oral/écrit, découverte des fonctionnements de l'écrit, rôle de la fonction sémiotique/symbolique.
Dans un contexte de travail, tel que celui qui vient d'être évoqué, l'outil premier de formation, c'est l'équipe de recherche, à partir du moment où elle s'est défini des enjeux, un projet de recherche qui la dépassent, une organisation et une méthodologie de travail selon les compétences individuelles et collectives. Tous les membres de nos équipes de formateurs-chercheurs en témoignent: la recherche, engendrant en permanence des besoins de formation, l'équipe de recherche locale comme le groupe de recherche national deviennent pour eux des outils de formation continue irremplaçables qui leur permettent de progresser, au niveau de la pratique comme de la théorie, dans une confrontation, une discussion permanentes, où se conjugent libération des initiatives et structuration des acquis. Tout naturellement, les acquis de l'équipe de recherche – formation diffusent dans les groupes de formation de l'Ecole Normale, de la circonscription (et inversement d'ailleurs) constituant un mode de contrôle collectif permanent, et de la recherche et de la formation, d'une efficacité certaine. Il est certain qu'un «modèle» de ce type (au sens scientifique du terme) pourrait servir de référence pour organiser un réseau de groupes d'innovation-formation par lesquels la formation continue des maîtres s'enracinerait dans les besoins pratiques et théoriques nés de projets pédagogiques au lieu de se définir en termes de «stages» coupés de la vie professionnelle, sans histoire et sans lendemain.
Outre leur organisation même, les équipes de recherche se sont donné d'autres outils de formation, fonctionnant d'abord à usage «interne», puis à usage «externe»: leurs publications. A l'INRP, les publications ont toujours été considérées comme une sorte de «diarrhée» incoercible des chercheurs, source de problèmes budgétaires dont on ferait volontiers l'économie, les chercheurs ne disposant d'aucun support technique: pas de Service d'Editions à l'INRP. Chacune des publications dont il va être question implique une bataille incessante, des ennuis de toute nature. Mais nous avons tenu bon, convaincus du rôle vital des publications (de l'écriture à destination socialisée) dans un processus de recherche (comme de formation): écrire pour «servir» à d'autres, c'est nécessairement trier, classer, décentrer, synthétiser, généraliser. Donc avancer, par cela même qu'on cherche à faire avancer autrui. Une équipe qui n'écrit pas, pour faire le point, pour soumettre ses travaux en cours à la discussion, c'est une équipe qui tend à s'enfoncer dans l'autosatisfaction, à piétiner, qui ne se «forme» plus: qui «cause».
Le premier outil de formation produit par l'Unité de Recherche, c'est le Plan de Rénovation (7). Par rapport aux discours pédagogiques portant sur l'ensemble des activités de français, il présente plusieurs caractéristiques fort importantes pour la formation des maître. Tout d'abord, il met l'accent très fortement sur les options théoriques fondamentales (absentes des Instructions Officielles) et sur la démarche d'ensemble des activités: libération de la paro-

le/structuration de la langue (8) (reprise timidement dans les I.O. de 1972 sous la forme: spontanéité/élaboration qui est autre chose). Cadre d'action théorique voulu cohérent, il est également voulu explicite: il est inséparable de son analyse de contenu que précisent d'une part les options d'ordre idéologique, linguistique, psychologique, sociologique et d'autre part les hypothèses d'action pédagogique qui le sous-tendent. C'est pourquoi ce cadre, élaboré dans/par/pour la discussion est ouvert, évolutif.
Notre lexique, depuis 10 ans, a donc pu évoluer sans remettre en cause les options fondamentales: nous ne parlons plus aujourd'hui, par exemple, de «handicaps socio-culturels», de «langue adulte élaborée», d'«imprégnation par les textes», voire même de «libération», mais de réduction des inégalités d'ordre social, d'usage différencié de la langue, d'apprentissage incident, de situations fonctionnelles de production. Et c'est justement parce qu'il est cohérent, explicite, évolutif, que le Plan de Rénovation est un outil de formation (parmi d'autres, comme les productions analogues du Mouvement Freinet ou de l'A.F.E.F. par exemple).
«Repères, la revue de l'Unité de Recherche (9) est un outil de formation différent: si le Plan définit un état synthétique historiquement daté (même s'il est évolutif), les articles rédigés par les équipes rendent compte de leurs bilans ponctuels provisoires, de leurs acquis et de leurs questions, en cours de recherche. C'est «Repères» qui donne la mesure des évolutions dans l'approfondissement des options majeures. Ainsi en grammaire. Du no 10-11, consacré aux «exercices structuraux», aux numéros 47 et 55 consacrés à «l'éveil à une approche scientifique de l'objet-langue», on peut évaluer tout un cheminement: d'une technique de linguistique appliquée conçue pour «améliorer l'expression» à une démarche, définie épistémologiquement et méthodologiquement, de connaissance des faits de langue inscrite dans «l'éveil» aux faits d'ordre divers qui interviennent dans les milieux de vie des enfants: biologiques, physiques, historiques, géographiques, etc. C'est dire qu'il ne s'agit pas de «modèles» (au sens courant) à reproduire, mais de documents de travail appelant le questionnement, l'essai en retour, la «falsification» (la réfutation), en somme la discussion. Selon une enquête faite en 1976 par le Centre de Formation des Professeurs d'Ecole Normale de l'E.N. d'Auteuil, «Repères» était alors utilisé par 75% des professeurs de français des E.N.
Un troisième type d'outils existe, depuis 1977, à usage surtout «externe»: la Collection INRP-Nathan (10). Chaque type d'activités est défini, «problématisé» à partir de séquences de classe transcrites, cadrées, analysées sous l'angle linguistique, psychologique, sociologique, pédagogique. Cette «mise à plat» constitue, plus encore que le film, une mise à distance, une objectivation impitoyables qui donnent prise justement à l'analyse, à la discussion en groupes de formation. Chacun des ouvrages de la série se termine par l'inventaire des pistes de recherche dont les essais présentés sont une émergence, et par une sélection d'outils pour la formation: les productions qui, selon notre expérience de formateurs, fonctionnent comme outils de sensibilisation, de (re)mise(s) en question(s), de structuration des pratiques pédagogiques.
Car nos productions ne prétendent nullement résumer l'ensemble du dossier de la formation des maîtres en français, qui doit comprendre également (et pour le moins) les Instructions Officielles, les productions du Mouvement Freinet. Pourtant l'expérience montre que cette Collection est le plus souvent reçue, au départ, comme «modèle» à reproduire/rejeter. Tant l'habitude du jugement de valeur en bon/mauvais (transposé en non directif/directif) selon des catégories générales, abstraites, peu explicites, domine encore les pratiques de formation des maîtres. Tant que la formation consistera à porter l'anathème ou l'encensoir sur des pratiques qu'on ne cherche pas à analyser objectivement, on enferme, on réduit: la question est aujourd'hui de passer d'une pédagogie «moralisante» de la formation à une pédagogie «descriptive» d'ordre scientifique. Un problème de même nature se pose au niveau de l'évaluation des productions des élèves: tant qu'on «corrigera» des «fautes» d'orthographe, des «incorrec-

tions», des «impropriétés», des «maladresses» . . . D'où l'importance, la nécessité, en recherche comme en formation, d'outils pour décrire les pratiques.

### 3. Des outils pour décrire les pratiques

Il n'existe pas d'outils de description des pratiques de la classe en matière d'activités de français: les grilles existantes procèdent de catégories de pédagogie générale (type: directif/non directif) et/ou de catégories valables pour des activités référentielles, scientifiques. C'est que le champ de la didactique du français est encore à théoriser, à structurer de manière à séparer, définir des variables, du moins hypothétiques.
C'est-à-dire que j'exclus toute observation «sauvage» qui procéderait par accumulation de données à l'état brut. Le travail premier a donc consisté à élaborer un cadre théorique susceptible d'inscrire les faits observés dans un réseau de relations, ceux-ci permettant en retour de réfuter/dépasser/intégrer le cadre théorique. Ce qui suit ne s'inscrit donc pas dans le vécu/perçu immédiat d'une «parole» pédagogique individuelle mais dans le conçu/distancié de la «langue» pédagogique, des dominantes générales par rapport auxquelles on peut repérer telle ou telle pratique.
Eprouvant le besoin d'un système théorique de repérage des pratiques, j'ai élaboré, en 1973, des «schémas théoriques» synthétisant les options majeures auxquelles tout enseignant de français répond, explicitement ou non. J'ai, à cet effet, opéré une analyse de contenu des discours pédagogiques écrits qui définissent l'ensemble des activités de français (à l'exclusion donc des méthodes de lecture, par exemple): les Instructions Officielles, la «Méthode naturelle» de Freinet, le Plan de Rénovation INRP. (11)
La méthode d'analyse est d'inspiration phonologique. Ayant repéré des «traits distinctifs» susceptibles de différencier les trois démarches pédagogiques considérées (ou deux d'entre elles), j'ai catégorisé ces «traits» en «classes», pour aboutir à des schémas regroupant l'ensemble des classes de traits en opposition. Ces schémas ne valent donc pas en eux-mêmes mais par opposition les uns aux autres.
J'ai défini ainsi une pédagogie I, pédagogie de la transmission des normes, une pédagogie II, de l'expression libre, une pédagogie III, de la libération/structuration. La pédagogie I, centrée sur un savoir minimum, notamment en lecture et en orthographe, procède de l'imitation des modèles du bon usage en vue de l'acquisition du fonds commun de traditions et de conventions qui permet d'écrire (et de parler) correctement. La pédagogie II, dérivant des besoins naturels de l'enfant, de l'élan vital qui le pousse à s'exprimer, créer, affirmer sa puissance sur les choses, prend appui, par le tâtonnement expérimental, sur un ensemble de techniques de vie réalisées en ateliers coopératifs et vise à une libération des profondeurs de l'être. La pédagogie III, définie à partir de données scientifiques sur le langage, les signes, la langue, le développement de l'enfant, l'apprentissage, la vie en groupes, prend appui sur une dialectique articulant d'une part une libération de la parole dans des situations fonctionnelles de communication orale et écrite, et d'autre part une structuration de la langue dans des situations de manipulation/observation des usages et des fonctionnements de la langue. La pédagogie III vise une effective liberté de parole par la maîtrise de l'ensemble des usages oraux et écrits de la langue et de ses fontionnements.
Ayant défini ces schémas, j'ai, plusieurs années après, eu le plaisir de trouver témoignage d'un même cheminement, répondant à une même préoccupation. Ainsi Marcel Lesne distingue trois «modes de travail pédagogiques» dans la formation d'adultes: un M.T.P.I. «de type transmissif à orientation normative» un M.T.P.II «de type incitatif à orientation personnelle»,

un M.T.P.III «de type appropriatif centré sur l'insertion sociale» (12). Une rencontre qui donne à penser . . .
Outils de recherche et de formation, mes schémas ont été à la base d'autres outils de recherche et de formation: un Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français au C.M. (Q.I.P.F.) (13), un descriptif théorique des objectifs des pédagogies de l'écrit au Cours Préparatoire (14). En quoi, pourquoi ces outils sont-ils – aussi – des outils de formation? D'abord parce qu'ils sont, non pas prescriptifs mais descriptifs, ils visent non pas à prescrire ce qu'il faut (ou ne faut pas) faire mais à définir les options idéologiques et scientifiques explicites incontournables que suppose toute pratique. Aucune technique, de ce point de vue, n'est innocente, et «l'épellation phonétique» du Sablier (par exemple) en apprentissage de la lecture, renvoie à une théorie de la langue, de l'apprentissage, de la connaissance, qui ne sont pas n'importe quoi (et à quoi on souscrit ou pas). Outils d'explicitation des pré-supposés théoriques de toute pratique, nos outils fonctionnent non pas en soi mais dans une perspective contrastive. Faut-il préciser que les schémas théoriques ne renvoient à aucune classe particulière mais à une catégorie de pratiques? Ils conduisent non pas à la description «existentielle» de l'unicité d'une classe, mais au repérage de la (des) dominante(s) de telle classe, de ses lignes de cohérence ou de non-cohérence, par rapport aux trois schémas possibles. Ils permettent donc une (re)mise en question(s) des pratiques quotidiennes, en les situant dans un cadrage théorique. Ils donnent prise aux re-définitions, aux ré-orientations: si tel maître qui se veut «Freinet» s'apperçoit que ses pratiques, en fait, relèvent plutôt du schéma I, il lui appartient d'en tirer les conclusions.
Je me situe donc, délibérément, dans une conception pluraliste de la formation. La formation permet d'expliciter les choix possibles mais les choix appartiennent aux éducateurs eux-mêmes; tel formateur, convaincu pour sa propre gouverne que le schéma III est le plus légitime, compte-tenu de ses objectifs, respecte d'autres choix procédant d'objectifs autres. Le problème-clé est celui de la cohérence entre finalités, objectifs, pratiques. Pas de pédagogie officielle imposée à tous. Pas de philosophie d'Etat à l'école. Apprendre les libertés pédagogiques, c'est apprendre à choisir en connaissance de cause.
Dans cette perspective, les résultats d'un essai du Q.I.P.F. opéré en 1972 sur 48 classes de CMI, versent au dossier de la formation des maîtres des indications qui donnent à penser (15). Dix-huit mois après la diffusion du Plan de Rénovation, I/3 seulement des 25 maîtres des classes expérimentales (INRP) a fortement intégré ses options (et, en priorité, les options linguistiques). Les autres évoluent de manière conflictuelle, tendant à juxtaposer aux attitudes et comportements normatifs et directifs (dont ils ont une longue expérience) des attitudes et des comportements de type nouveau: diversification fonctionnelle des activités de communication orale et écrite, appui sur des fondements et opérations linguistiques, prise en compte des registres de langue, pédagogie d'analyse de la langue faisant appel à la découverte, à l'implicite, prise en compte de capacités diversifiées: intelligence, affectivité, imaginaire. Parallèlement on constate une relative diffusion des options du Plan parmi les maîtres (de bons maîtres) des classes non-expérimentales, et d'abord selon la première dimension indiquée: la diversification des activités de communication, mais sans enracinement théorique. Enfin l'on s'aperçoit que les cheminements des maîtres, de la pratique à la théorie et inversement, sont très divers.
De tels constats, s'ils étaient confirmés par les enquêtes nécessaires, devraient «peser»: pour une formation continue distribuée dans le temps qui ménage le temps de l'intégration des innovations, et sur la base d'une formation initiale, théorique et pratique poussée; pour une formation qui permette tous les cheminements possibles, pratique théorie, qui ne gomme pas les conflits mais prenne appui sur eux pour les nier/dépasser/intégrer à des problématiques larges, ouvertes sur de libres choix.

Nos outils de description sont donc, pour le moment, encore essentiellement des outils de conceptualisation du champ de la didactique du français: pour décrire, il faut savoir ce qui est à décrire. Les enquêtes à faire se dessinent seulement, s'amorcent, selon des variables en cours de définition. Tels quels, ces outils s'avèrent opération – nels en matière de formation des maîtres pour trier, classer les pratiques. Et s'ils ne servaient qu'à cela . . .

## 4. Des outils pour évaluer les effets des pratiques

Il convient ici de préciser que, selon l'opinion qui prévaut actuellement à l'INRP, tout ce qui précède – et qui représente un cheminement de dix années – n'est que recherches exploratoires, tolérables pendant 6 mois au plus. Le sérieux, le scientifique, c'est l'évaluation. A laquelle nous nous sommes essayés, pour conclure, je l'indique d'emblée, qu'il ne sert de rien d'évaluer si on ne sait pas définir les variables en jeu, dans ce sur quoi doit porter l'évaluation: les performances langagières des enfants en situation de communication orale et écrite premièrement, et leurs capacités métalinguistiques secondairement; les représentations, attitudes, comportements et conduites pédagogiques des maîtres en matière de pédagogie de la langue auxquel les ces performances et ces capacités ont à être rapportées, de même qu'à des facteurs sociologiques définis avec précision. L'étude des performances langagières et des capacités métalinguistiques des enfants en situation scolaire intéresse les linguistiques, les psycho et socio-linguistiques. L'étude des facteurs sociologiques en œuvre dans l'acquisition de la langue maternelle, orale et écrite, est du ressort également d'équipes universitaires. Mais personne, et c'est là qu'un groupe comme le nôtre est le mieux armé, ne travaille sur les variables pédagogiques, dont beaucoup pensent d'ailleurs qu'elles n'existent pas.
Peut-être aboutirons-nous à cette même conclusion. Mais a-t-on le droit de la poser a priori et d'interdire par là des travaux qui tendent à la réfuter?
D'où l'importance que nous accordons – contre les idées reçues – aux modes de repérage empirique des variables pédagogiques pré-supposées: par la recherche-innovation et par des observations de type clinique, et aux études théoriques du champ de la didactique du français. A partir de quoi nous pourrions ensuite procéder à des évaluations mieux fondées que notre essai de 1972.
L'opinion reçue à l'INRP, c'est que l'Unité de Recherche a «tourné en rond» «sans aboutir à des résultats» (sic). Ce qui est vrai, c'est que nous n'avons pas cherché, et que nous ne cherchons pas à savoir, par exemple «quelle est la méthode de lecture la plus efficace», celle que l'on pourrait ensuite généraliser. D'autres ont mené ce type d'évaluation, qui en sont revenus. Il n'existe pas de méthode efficace en soi, de «savoir-lire» inconditionnel: tout dépend des finalités, des objectifs que se donne chaque type de méthode. Mais quels sont les types de méthode existants? Une telle question – préalable selon nous – renvoie aux recherches présentées précédemment.
C'est à dire que notre essai d'évaluation, opéré en 1972, ne se situait pas dans une optique d'évaluation sommative, constatant que tels élèves à tel moment, sont capables de telles performances langagières (à supposer qu'on soit capable de les analyser selon un cadre théorique d'analyse de discours adaptable à des enfants entre 5 et 11 ans, qui n'existe guère encore). De quelle utilité serait ce constat pour la pratique pédagogique, pour la formation des maîtres? Qu'est-ce qui prouve que, dans un contexte pédagogique de type II ou III – qui n'est pas dans l'ordre du schéma théorique I, actuellement dominant – on obtiendrait les mêmes constats? Qu'est-ce qui prouve que ces performances, pré-déterminées sociologiquement selon des aspects de mieux en mieux cernés, ne sont pas sensibles à des variables pédagogiques?

Avec un tel questionnement, on se situe dans une optique d'évaluation formative, les performances langagières des enfants se trouvant mises en relation, non seulement avec des donnés sociologiques mais aussi avec des données pédagogiques. On peut alors escompter d'une part un «feed-back» pédagogique dans les classes enquêtées, les maîtres (ou mieux l'équipe pédagogique) analysant leurs propres résultats et les implications pédagogiques qui peuvent en découler, et d'autre part des conclusions d'ensemble, dont les implications intéressent la formation des maîtres et la connaissance des fonctionnements du système éducatif en général. Le problème-clé est alors, non de rapporter les performances des enfants à des normes, mais de se demander quels facteurs pédagogiques peuvent modifier quelles performances langagières, et dans quel sens.

Notre essai d'évaluation de 1972, limité par l'état des connaissances et des moyens dont nous pouvions disposer, a porté, au niveau du CM I, sur 25 classes expérimentales INRP et 23 classes non-expérimentales, avec de «bons maîtres», expérimentés dans les deux cas. Ces maîtres ont été classés en deux catégories: PR et $\overline{PR}$, selon que leurs réponses au Q.I.P.F. (v. plus haut) réfèrent ou non en dominante aux options majeures du Plan de Rénovation: diversification fonctionnelle des activités de communication orale et écrite; fondements et opérations linguistiques; différenciation oral/écrit; prise en compte des registres de langue (soit 4 dimensions d'ordre linguistique); démarche générale fondée sur la libération/structuration; démarche d'analyse de la langue fondée sur l'occasionnel/systématique et une pédagogie de la découverte; grammaire implicite; appui sur des capacités diversifiées d'ordre intellectuel, affectif, imaginatif (soit 5 dimensions d'ordre psychologique). Comme il a été dit plus haut, 8 maîtres seulement, sur les 24 maîtres $\overline{PR}$ réfèrent fortement aux options majeures du Plan, et 9 maîtres sur les 24 maîtres PR s'y opposent fortement. L'essai d'évaluation se situait 18 mois seulement après la diffusion du Plan de Rénovation (et après 6 mois de travail en vocabulaire par exemple), ce qui était suffisant pour une relative diffusion des idées, y compris hors des classes expérimentales, mais pas pour une intégration forte, généralisée dans les classes expérimentales (parmi les bons maîtres, d'expérience) qui formaient notre population.

Les enfants ont été classés en 4 Groupes Socio-Professionnels (G.S.P.): 1:cadres supérieurs; 2: cadres moyens; 3: petits artisans, commerçants; 4: ouvriers, employés. Leurs comportements verbaux ont été observés en situation expérimentale, à partir d'épreuves essentiellement métalinguistiques: épreuves d'intelligence verbale et non-verbale INED-INOP; épreuves INRP de syntaxe portant sur la morphosyntaxe du verbe, la négation, la pronominalisation, l'enchâssement; épreuves INRP de lexique/sémantique portant sur les capacités de compréhension/choix d'après le contexte et par opposition à d'autres termes, sur les capacités de tris/classements lexicaux; épreuves INRP dites de «créativité» inspirées des tests de Kogan et de production de textes supposés comporter des «faits poétiques».

Des traitements intra-épreuves approfondis nous ont permis tout d'abord une critique interne de nos épreuves et de nos données. Savoir sur quoi porte une évaluation nous paraît en effet capital (16). Les traitements inter-épreuves mettant en relation les trois types de données selon une méthode d'analyse de la variance reposaient sur plusieurs hypothèses. La première hypothèse, à savoir une supériorité des performances des élèves de classes PR, est confirmée, significativement. La seconde hypothèse: à savoir une réduction des écarts de performances entre les enfants de G.S.P. 1 et 4 dans les classes PR n'est pas infirmée: on observe une tendance allant dans ce sens. Les interactions significatives statistiquement, entre facteurs sociologiques et données pédagogiques sur les performances linguistiques des enfants, sont rares, mais les résultats indiquent une tendance sensible, qui va dans ce sens. On peut supposer qu'en opérant sur des classes fortement typées en PR et $\overline{PR}$, on pourrait obtenir des résultats plus significatifs.

Un dernier résultat, non prévu dans le plan expérimental, a quelque importance, pédagogiquement. Si l'on met en parallèle le classement des 9 dimensions du Q.I.P.F. d'après leur liaison avec les performances des élèves d'une part, et d'après la proportion de maîtres en non-cohérence pour chaque dimension avec leur dominante pédagogique globale en PR ou $\overline{PR}$, on constate de très sérieuses analogies. D'où une hypothèse (à vérifier): plus les maîtres PR sont en cohérence avec la démarche d'ensemble du Plan de Rénovation, et plus les performances métalinguistiques (et langagières en général?) sont supérieures à celles des enfants de classes $\overline{PR}$. Et si la cohérence était une variable pédagogique?
Et voici les conclusions de notre essai, schématiquement rapportées:
1) Pour évaluer une innovation (au sens défini plus haut), il faut attendre 2, 3 ans afin que les maîtres (et les élèves) aient pu l'intégrer dans leurs attitudes, comportements et conduites (17).
2) Dans l'état actuel des connaissances dans le champ de la didactique du français, un programme de recherche-action ne peut être réalisé en moins de 6 ans (mise en place de l'innovation, élaboration des outils d'enquête, enquête à plusieurs moments «topiques» de l'année, traitement des données et interprétation des résultats) (17).
3) Il est fondamental de continuer à structurer le champ des recherches en didactique du français, si l'on veut le mettre en question(s), définir des variables pédagogiques qui devraient être l'objet (construit et non donné a priori) des recherches utiles pour la connaissance et pour la formation des maîtres. Les recherches descriptives, classificatrices, de type exploratoire, entreprises, ont à être poursuivies.
4) Ces variables pédagogiques seraient à chercher, non pas au niveau des techniques, des méthodes, mais de la démarche d'ensemble et de ses propriétés, notamment la cohérence des finalités, objectifs, pratiques. (17)
Et je pose en hypothès, à vérifier, que ces voies – qui n'en excluent pas d'autres – devraient permettre (enfin) une approche scientifique de la didactique de la langue maternelle, livrée jusqu'ici aux aléas du pragmatisme, de l'éclectisme, de l'«art» (18). Jusques à quand la bonne conscience, les bons sentiments démocratiques paveront-ils l'enfer de la ségrégation scolaire où la langue maternelle joue (y compris à travers l'enseignement des mathématiques, pierre de touche de la sélection actuellement), un rôle capital? Jusques à quand la recherche-action sera-t-elle considérée comme une infra-recherche, indigne du statut de recherche scientifique? Jusques à quand la formation et le travail des instituteurs, en France, seront-ils définis en termes d'instructions, de pédagogie «officielle»?
C'est en fait poser la même question. Quand reconnaîtra-t-on la pédagogie comme champ de pratiques sociales spécifiques évolutives, et objet de connaissance scientifique? Quand les libertés pédagogiques des enseignants figureront-elles parmi les libertés fondamentales?

## Die pädagogische Freiheit des Lehrers

*Pädagogische Freiheit wird es so lange nicht geben, als der Forschung und Ausbildung in der Pädagogik nicht der Status echter Wissenschaft zuerkannt wird. Beim gegenwärtigen Stand der Kenntnisse und der Forschung ist die Aktionsforschung ein nicht zu unterschätzendes Mittel, um den Abstand zwischen schöpferischer Forschertätigkeit und dem Wirken in Schule und Ausbildung zu verringern. Die von ihr entwickelten Methoden und Instrumente der Forschung und Ausbildung, die der Beschreibung und Erneuerung der Praxis und der Erfassung ihrer Wirkungen dienen, sind geeignet, praktische Lösungen zu fördern, die zugleich dynamischer und wissenschaftlich besser abgestützt sind.*

## Teacher's freedom

*Teacher's freedom will not become a reality as long as their scientific training in pedagogy is insufficient and the status of educational research is not fully recognised.*
*Research-action is in our present state of knowledge and research in education one of the ways used to reduce the distance between the scientific work carried out by researchers and the actual teaching in schools and teachers 'colleges. Combining research and training it offers methods for initiating and describing innovative practices and the possibility of evaluating their effects. It can be used for the understanding and promotion of dynamique and scientifically tested teaching methods.*

Décodage des sigles figurant dans cet article:

| | |
|---|---|
| C.D.D.P. | Centre départemental de documentation pédagogique |
| C.R.D.P. | Centre régional de documentation pédagogique |
| G.F.E.N. | Groupe français d'éducation nouvelle |
| I.C.E.M. | Institut coopératif d'éducation nouvelle |
| I.N.R.P. | Institut national de recherche pédagogique |
| Q.I.P.F. | Questionnaire d'identification des pédagogies du français |

**NOTES**

1 Certes, des inspecteurs, aujourd'hui, ont une tout autre conception de leur rôle. Mais le système qui les emprisonne, eux aussi, demeure.
2 Si certains éditeurs ont compris qu'il faut préparer la relève des manuels scolaires – outil de «répétition» anachronique – ce n'est pas le cas de tous.
3 Liberté si fortement menacée au moment où ces lignes sont écrites, en avril 1980, que l'Unité n'existera peut-être plus lorsqu'elles seront publiées . . .
4 Tels que l'I.C.E.M. (Mouvement Freinet), le G.F.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle, héritier de Langevin et Wallon ou l'A.F.E.F. (Association Française des Enseignants de Français).
5 Ce Groupe travaille sur les apprentissages premiers de la langue écrite au Cycle préparatoire (de 5 à 8 ans) (voir «Repères» 56). Les 5 autres Groupes travaillent sur la langue orale des enfants de C.P. (voir «Repères 53); les relations entre usages scientifiques et usages poétiques de la langue (voir «Repères» 50 et 57); les relations entre activités de français et activités d'éveil scientifique (voir «Repères» 49 et 58); l'analyse de la langue, activité d'éveil scientifique (voir «Repères» 47 et 55); la formation des maîtres.
6 Appelé improprement Plan Rouchette, il a été publié par l'INRP dans une version censuré: «Recherches Pédagogiques» no 47, 1971. La version intégrale a été publiée dans une brochure: «La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent», les Cahiers de la Fédération de l'Education nationale, 1971.
7 Et son analyse du contenu faite par opposition aux Instructions Officielles alors en vigueur (1923 et 1938) et au projet d'Instructions de la Commission Rouchette, dans «Recherches Pédagogiques» no 61.
8 Notions antinomiques, y compris pour certains de nos amis, qui n'ont pas le sens de la dialectique . . . (de l'unité dynamique des contraires).
9 Diffusée gratuitement à 2500 ex. de 1970 à 1977, et vendue à 1000 ex. depuis. Elle rend compte 4 fois par an, non seulement des essais de recherche – innovation mais des essais de recherche description (v. plus loin).
10 Deux ouvrages parus: «Activités de grammaire», de C. Gruwez et L. Malossane; «Vers la liberté de parole», de F. Best. Un ouvrage sous presse: «Orthographe sans dictée», de M. Chaumont et H. Romian, et neuf autres en préparation.
11 Le Plan de Rénovation INRP. Pour ces deux derniers discours, il convient d'ajouter les écrits synthétiques présentés comme explicitation et actualisation, et notamment «L'Educateur» de novembre 1978 ou la Collection INRP-Nathan, ou certains numéros de «Repères»: 45, 53, 56 entre autres.
12 M. Lesne, «Travail pédagogique et formation d'adultes», Coll. l'Educateur, P.U.F., 1977. M. Lesne est professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers.
13 Etude à paraître, en principe, dans une Collection INRP: «Vers l'évaluation des effets d'une pédagogie du français».
14 A paraître également, en principe, dans «Recherches Pédagogiques». Des extraits des versions de travail sont parus dans «Repères» 31 (épuisé, en consultation dans les CRDP et CDDP). Ce descriptif est la base d'une observation, de type clinique, menée actuellement dans des Cours Préparatoires «contrastés». L'objectif est un repérage empirique de variables qui pourraient être ensuite l'objet d'une enquête portant sur les pédagogies de la langue au Cycle Préparatoire.

15 Essai sans lendemain, comme l'ensemble où il s'inscrit, les moyens nécessaires à l'évaluation projetée – dont il sera question ci-après – n'ayant pas été accordés.

16 C'est pourquoi nous en avons longuement rendu compte dans la série de 5 volumes: «Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français», INRP: 1) «Performances linguistiques/facteurs sociologiques/variables pédagogiques». 2) «Vers l'observation des variables pédagogiques. Un QIPF»; 3) Vers l'évaluation des capacités syntaxiques des enfants» (sous presse); 4) «Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques des enfants» (a fait l'objet d'une thèse du IIIe Cycle en Psychologie); 5) «Etude du fait poétique dans des productions d'enfants» (a fait l'objet d'une thèse du IIIe Cycle en Sciences du Langage). Auteurs: C. Barré de Miniac, A. Lafont, G. Ducancel, H. Romian, J. M. Principaud, F. Sublet. L'ensemble est à paraître, en principe.

17 Nous sommes là en contradiction avec les positions des «décideurs» et des scientifiques qui entendent réduire les recherches de l'INRP à des études ponctuelles de 2, 3 ans de type classique.

18 Sur l'ensemble des thèses développées dans cet article – trop schématiquement – voir H. Romian, «Pour une pédagogie scientifique du français» Coll. l'Educateur. P.U.F., 1979.