

# Pour une politique démocratique de l'éducation

Louis Legrand

Directeur de recherche à l'Institut National de Recherche Pédagogique  
Presses Universitaires de France, 1977.

Première partie

Quinze ans d'innovation pédagogiques ou le compte des illusions perdues

## CHAPITRE VIII

*L'innovation sur les contenus et les méthodes: l'exemple du français à l'école élémentaire  
(Pages 142 à 150)*

Le 4 décembre 1972 paraissait une circulaire portant réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Cet acte administratif était l'aboutissement d'un processus fertile en incidents commencé dix ans plus tôt, en 1962, sous le ministère Fouchet et à la demande de M. Capelle, alors directeur de la pédagogie. Nous croyons utile de retracer brièvement ici ces dix années d'histoire pédagogique auxquelles nous avons été étroitement mêlé. Plusieurs études sont d'ailleurs en cours ou en voie de publication sur ce sujet. Le lecteur pourra s'y reporter pour plus de précision<sup>1</sup>.

M. Rouchette, inspecteur général, qui présida la première commission de réforme, a rappelé la genèse de l'entreprise lors d'une table ronde organisée le 20 décembre 1971 par la Société française de pédagogie<sup>2</sup>. M. Rouchette rappelle l'origine de la commission qu'il fut chargé de présider. Dans l'esprit de M. Capelle, il s'agissait avant tout de tirer les conséquences pour l'école élémentaire de la prolongation de la scolarité obligatoire décidée en 1959. Le profond changement de finalité de l'école élémentaire, autrefois seule école du plus grand nombre, aujourd'hui école préparatoire de tous à l'entrée dans le premier cycle secondaire, devait conduire, selon M. Capelle, à mieux adapter l'école élémentaire aux populations qui la fréquentent, et, en particulier, à élaguer les programmes de tout ce qui paraissait désormais superflu ou prématuré. La commission Rouchette, pour le français, était d'ailleurs doublée d'une commission Beuleygue, pour les mathématiques.

Le premier objectif de cette commission était donc de faire le point du souhaitable à l'entrée en sixième et du possible à l'école élémentaire. La composition de la commission était équilibrée. Elle comprenait des professeurs de sixième et des instituteurs de cours moyen ; des spécialistes de pédagogie expérimentale, des administrateurs (inspecteurs départementaux et d'académie), des représentants syndicaux. Très rapidement la commission fut conduite à élargir le champ de ses réflexions. Elle aboutit en un premier temps à la proposition d'allègements sur le programme de grammaire qui, pratiquement, se voyait amputé du programme du CM2. Mais surtout, la commission va s'orienter vers une refonte totale des instructions en vigueur. De 1963 à 1965 la commission *s'achemine vers* la rédaction d'un texte qui, dans l'esprit de ses membres *et* de son président, était bien, dès ce moment, l'esquisse *sinon la* lettre de nouvelles instructions. Ce premier texte, fruit de plusieurs sous-commissions, fut réécrit en 1965 par M. Carles, inspecteur départemental, puis par moi-même. Cette version finale fut largement diffusée<sup>3</sup> par le syndicat des inspecteurs départementaux, et l'INRDP, alors IPN (Institut Pédagogique National), l'a publiée dans le n° 38 de *Recherches pédagogiques*<sup>4</sup>. Une analyse en a été faite par H. Romian et C. de Miniac dans le n° 61 de la même collection<sup>5</sup>.

Quelles étaient les grandes orientations de ce texte ? Issu d'une commission composite, il porte la marque des compétences et des insuffisances de ses membres. On peut y déceler trois courants : d'une part, l'accent est mis sur la communication, orale et écrite, comme technique privilégiée de motivation et d'enracinement de toutes les activités. C'est là l'apport du mouvement Freinet et, de façon plus large, celui des méthodes actives dont plusieurs membres de la commission étaient de chauds partisans. En second lieu, on constate la volonté de tirer parti des études docimologiques et des résultats de la pédagogie expérimentale dans le souci d'adapter les contenus enseignés, la grammaire et l'orthographe en particulier, aux possibilités réelles des élèves et non plus par référence aux exigences du second degré. Ce ne

<sup>1</sup> Le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Cf., en particulier l'article d'Hélène Romian, *Trois ans de travail collectif*, à paraître. INRDP ; V. ISAMBERT-JAMATI, étude en cours dans le cadre d'une ATP, CNRS.

<sup>2</sup> Bulletin de La Société française de Pédagogie, 1972.

<sup>3</sup> <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf>

<sup>4</sup> L'enseignement du français à l'école élémentaire, RP, n° 38.

<sup>5</sup> L'enseignement du français à l'école élémentaire. Plan de rénovation. Hypothèses d'action pédagogique, RP, n°61.

fut d'ailleurs pas chose facile et les oppositions furent vives au sein de la commission. Nous nous souvenons des discussions que suscita la proposition de repousser hors scolarité élémentaire l'apprentissage de la règle d'accord du participe passé. Kit troisième lieu, on peut remarquer un apport timide de la linguistique, issu de la connaissance que certains membres pouvaient avoir des techniques d'apprentissage des langues vivantes, en particulier des exercices structuraux et de l'imprégnation par les textes. Le programme de grammaire proposé reste très « mentaliste ». Il se borne à systématiser l'analyse syntagmatique telle qu'elle était déjà présente dans la progression « Beslais » (usage systématique de « groupes de mots »). La linguistique « militante » est absente à ce moment.

Quel usage devait être fait de ce texte ? En 1964, le ministère est réorganisé. Le recteur Capelle quitte le ministère. M. Théron lui succède. La commission est mise en sommeil... jusqu'au jour où le ministre Fouchet s'avise qu'il conviendrait de se décider enfin et de transformer le texte de la commission en « instructions ». C'est le moment de la « réécriture » par laquelle on espère donner à ce texte composite l'allure noble, d'un seul jet, des « instructions ». C'est le moment également où se produit un événement insolite dans le système éducatif français : M. Rouchette et moi-même, devenu entre-temps chef du département de la recherche pédagogique à l'IPN, nous accordons pour penser que ce texte doit être « expérimenté » avant d'être officialisé. M. Gauthier, devenu directeur de la pédagogie, nous écoute et nous approuve. En 1966 l'expérimentation est lancée.

Arrêtons-nous sur cette décision et sur la signification qu'avait alors pour nous une telle « expérimentation ». Il faut en convenir, ni M. Rouchette ni moi-même n'avions une vue très claire de ce que pouvait être une telle « expérimentation ».

Conformément aux habitudes en vigueur - les classes de transition avaient été « expérimentées » peu avant de cette façon - nous pensions tout simplement à un essai aboutissant à des observations dont nous aurions pu tirer profit pour modifier le texte initial. Mais nous étions fort loin de concevoir ce qui se passa réellement et le processus nouveau en France qui allait ainsi être mis en route pour plusieurs années.

La décision d' « expérimenter » étant prise, nous fûmes conduits à solliciter la collaboration d'une trentaine de directeurs et directrices d'école normale que nous connaissions personnellement. Le texte fut mis entre leurs mains en leur demandant d'en essayer l'application dans une école élémentaire sous la direction d'un professeur de lettres. Quelques crédits furent dégagés pour tenir des stages d'information. Des expérimentateurs ont pu décrire la manière dont ils vécurent alors ce début d'expérience<sup>6</sup>. Ce qui dominait était la bonne volonté mais aussi un certain désarroi. Les expérimentateurs attendaient des directives : ils recevaient des exhortations à la créativité. Les deux premiers stages furent assez confus. Soucieux d'offrir matière concrète à réflexion, nous fûmes conduits tout naturellement, et comme toujours en la matière, à nous appuyer sur les innovations existantes : celles du XXe arrondissement en particulier où M. Gloton, sur l'incitation de Roger Gal, avait introduit dès les premiers temps de la commission un essai d'application ; celles de Belfort où j'avais moi-même et dans les mêmes conditions procédé à des essais de grammaire nouvelle ; celles aussi du mouvement Freinet qui accepta de collaborer à la fabrication d'émissions de télévision pour les maîtres avec Annette Bon et Pierre Schwab. Ce remue-ménage était observé de loin avec méfiance et esprit critique par l'Inspection générale de l'élémentaire. Mais il l'était également avec plus de sympathie mais non moins d'esprit critique par un certain nombre d'universitaires, linguistes pour la plupart, qui allaient peu à peu nous apporter leur concours. C'est le stage de Sèvres, tenu en 1968, qui marque un tournant véritable dans l'opération. Nous avons pu, entre-temps, nous adjoindre une équipe jusqu'alors parallèle, celle de Lille, avec Gruwez et Génouvrier, équipe qui allait apporter une impulsion décisive avec l'entrée en force dans nos rangs de la linguistique distributionnelle et générative ; avec également l'appui du Belc et du Credif qui permettaient de faire découvrir à bon nombre de professeurs d'école normale les orientations et les techniques propres à l'apprentissage du français, langue étrangère. L'opposition grammaire explicite/grammaire implicite était désormais assimilée. Les exercices structuraux et la reconstitution de texte avaient désormais droit de cité dans nos équipes. Enfin l'intervention des psychologues, à la suite du stage de Paria, allait permettre de mieux poser les problèmes de l'apprentissage et d'attirer à nouveau l'attention sur l'importance des situations de communication.

Entre-temps le dispositif avait pris une véritable vie d'équipe grâce à l'activité infatigable d'Hélène Romian. Les professeurs d'école normale expérimentateurs constituaient désormais un véritable groupe de décision. Il leur apparut que le moment était venu de tirer parti des observations et des critiques faites au cours des trois années d'essai par plus de 80 professeurs d'école normale et IDEN travaillant avec près de 600

---

<sup>6</sup> Etude citée à paraître, INRDP.

instituteurs et institutrices. Un stage de réécriture du plan fut organisé et préparé par le rassemblement d'un nombre considérable de textes, mis en ordre et redistribués par l'équipe de l'Institut. Le stage de réécriture eut lieu du 24 au 27 novembre 1969 à Paris. Il associa l'Inspection générale au complet, des professeurs d'université, des professeurs d'école normale, des IDEN, des directeurs d'école normale. De ce stage sortit le plan de rénovation publié depuis sous le titre « L'enseignement du français à l'école élémentaire, principe de l'expérience en cours » (*Recherches pédagogiques*, n° 47). Entre la conception et la publication s'insère ce qu'on a pu appeler *La guerre du français* sur laquelle il est important de se pencher dans la mesure où l'épisode est révélateur des problèmes généraux de l'innovation en France et de l'enseignement (lu français en particulier).

A partir de 1970, c'est-à-dire en fait près de dix ans après la constitution de la commission Rouchette, l'opération va prendre deux orientations parallèles : l'une que l'on peut sans crainte caractériser de « politique », dans la mesure où la question est portée sur la place publique et discutée passionnément. L'autre, technique, dans la mesure où le souci d'approfondissement né chez les chercheurs et les préoccupations d'évaluation qui peu à peu se font jour conduisent progressivement à restreindre le dispositif, à élaborer des instruments d'observation des comportements pédagogiques et des performances des élèves, à orienter finalement les travaux du service de l'INRDP qui succédait à l'IPN vers la fabrication de documents utiles aux formateurs. Il convient cependant de souligner que la transformation des activités de la recherche est le fruit d'une conjonction involontaire entre, d'une part, le décrochage d'un nombre croissant d'équipes dont les intérêts tournés vers l'innovation s'accommodaient mal d'une orientation plus contraignante vers l'observation et l'évaluation et, d'autre part, l'absence d'une véritable politique de développement et plus encore la méfiance croissante des autorités à l'égard du dispositif d'innovation, retombée évidente des polémiques politiques développées par ailleurs. Le service de recherches de l'INRDP avait en effet conçu la nécessité et la possibilité d'articuler étroitement l'innovation à grande échelle et l'approfondissement à petite échelle, l'une et l'autre se nourrissant réciproquement. Mais cela aurait nécessité des moyens financiers, modestes à l'échelle nationale, mais que les responsables politiques ne jugèrent pas utile de donner à l'Institut précisément parce qu'ils considéraient comme dangereuse cette symbiose d'un développement de l'innovation à grande échelle et d'une recherche approfondie. Cette symbiose donnait en effet le pouvoir aux innovateurs eux-mêmes dépossédant par la même occasion le pouvoir politique et le pouvoir hiérarchique de ses prérogatives traditionnelles. Les descriptions qui suivent des deux courants annoncés ne sont donc séparées que pour les commodités de l'exposition. En réalité tout cela forma un tout dans l'évolution politique qui suivit la grande secousse de 1968.

Le 17 mars 1970, Olivier Guichard réunit pour la première fois la commission de réforme de l'enseignement du français, présidée par l'académicien et poète Pierre Emmanuel<sup>7</sup>. Il s'agit, pour le ministre, de constituer un organe de réflexion comparable à la commission Lichnerowicz sur les mathématiques. Cette commission avait pour mission de préciser l'état actuel de l'enseignement du français et de proposer toute amélioration jugée souhaitable pour tenir compte des nouveaux besoins et des connaissances nouvelles acquises tant dans le domaine de la linguistique que dans celui de la psychologie et de la didactique. Parallèlement à cette création officielle, se constituait une Association française des professeurs de français dont l'objectif avoué était de jouer, dans la réforme annoncée, le rôle de moteur qu'avait eu l'association des professeurs de mathématiques dans la réforme de l'enseignement des mathématiques<sup>8</sup>.

Peu auparavant, avaient été lancées, dans le cadre de l'Institut pédagogique, plusieurs actions de recherche au premier cycle secondaire. Ces recherches étaient patronnées et dirigées par des linguistes universitaires, MM. Martinet, Chevalier, Pottier et Ducrot. La commission Emmanuel allait tout naturellement se nourrir des actions ainsi entreprises et bénéficier de l'appui de l'association nouvellement créée. Mais c'est précisément ce contexte général qui mit le feu aux poudres et révéla des oppositions violentes.

Le conflit allait en effet éclater au sein de la commission Emmanuel à propos du « plan Rouchette » dont elle s'était saisie dès la première année de son fonctionnement. On a vu que les expérimentateurs étaient parvenus, fin 1969, à la rédaction d'un texte de synthèse, devenu la charte nouvelle de l'expérimentation et destinée, dans l'esprit de leurs auteurs, à orienter désormais l'enseignement du français à l'école élémentaire. On ne parlait plus d'« instructions » : mai 1968 était passé par là. Le texte était considéré comme indicatif ; il n'en reste pas moins que les expérimentateurs attendaient une prise en considération officielle de leurs travaux et, sur cette base, la mise en place d'un dispositif de développement continu, à base de formation permanente et d'innovation contrôlée. C'est pourquoi, tout naturellement, la commission Emmanuel se saisit de ce texte, en débattit et s'achemina vers une prise en considération courant 1970. Entre-temps, le scandale avait éclaté.

<sup>7</sup> On peut trouver une brève description de la vie de cette commission dans le rapport qu'elle a publié en 1975 : *Pour une réforme de l'enseignement français*, INRDP, Préambule.

<sup>8</sup> Cf. *Le manifeste de Charbonnière*, septembre 1969; *Le français aujourd'hui*, n°9, février 1970.

Cet épisode est au fond révélateur des problèmes fondamentaux soulevés, presque sans qu'ils s'en aperçoivent, par les expérimentateurs du plan Rouchette. Rappelons les grandes orientations de ce plan. La pédagogie traditionnelle du français est incapable de répondre aux exigences de la démocratisation. L'école élémentaire accumule les retards scolaires et ceux-ci sont principalement explicables par l'impossibilité pour les élèves issus des classes populaires d'accéder à un maniement aisé et correct de la langue écrite. La réforme proposée part donc de ce constat. Elle cherche à l'expliquer par la nature de la méthode traditionnellement utilisée. La didactique classique du français prétend constituer de toutes pièces la personnalité linguistique de l'élève. Elle part des textes, ceux des « bons auteurs ». Elle prétend en « imprégner » l'esprit de l'élève et lui en faire comprendre le fonctionnement par la réflexion consciente et l'énoncé de règles. L'application de ces règles doit conduire l'élève, par une imitation consciente de la langue modèle et par une censure intériorisée, à parler et à écrire correctement dans son expression personnelle, aboutissement de cette construction.

La critique de cette pédagogie constitue le point de départ des novateurs. Mais cette critique est ambiguë. Dans le plan Rouchette, on peut affirmer qu'elle reste délibérément technique. La pédagogie de l'« imposition » est critiquable parce qu'elle méconnaît le hiatus profond qui sépare le langage spontané de l'élève et le langage normé, objectif de l'enseignement. Il convient donc de partir du langage de l'élève et, par conséquent, de ses besoins spontanés d'expression, pour le conduire par les voies d'une correction progressive et tâtonnée à la langue normée. L'exercice de la parole et en particulier de la parole orale doit donc être le point de départ d'une pédagogie rénovée. L'instauration de la communication en classe est le premier impératif. Quant à l'apprentissage, il doit beaucoup plus faire fond sur l'usage et l'imitation que sur la réflexion souvent prématurée, partant inefficace. La grammaire enseignée sera d'abord une grammaire implicite ; la prise de conscience des règles de fonctionnement de la langue doit être seconde, intervenir comme un couronnement des exercices de manipulation du langage et ce, quand cela est devenu possible, par le jeu d'une maturation intervenue au sein même de l'usage de la langue en situation de communication. C'est pourquoi le plan juxtapose consciemment deux faces complémentaires de la didactique nouvelle : une libération de l'expression et de la communication dans des techniques empruntées aux mouvements d'éducation nouvelle : Freinet ou GFEN ; une structuration progressive s'enracinant dans les écarts à la norme constatés au cours de ces activités d'expression et de communication. Cette structuration doit s'appuyer sur les données de la linguistique, permettant de décrire le fonctionnement réel de la langue, et sur ceux de la psychologie de l'apprentissage dissociant les montages d'automatismes verbaux et les essais motivés d'expression pour en montrer les articulations possibles.

Les débats politiques qui vont surgir à partir de ces orientations auront finalement le mérite d'explicitier les contradictions internes du plan, contradictions que bon nombre d'expérimentateurs, dont nous étions, n'avaient pas clairement perçues jusque-là.

A la lumière de ces débats, l'opposition de méthodes que le plan Rouchette présente comme un débat technique apparaît finalement comme un choix de valeur et un problème de pouvoir. La « libération » de l'expression spontanée, le parti pris de fonder l'apprentissage de la langue élaborée sur le langage propre de l'enfant et sur ses intérêts culturels spontanés ont été, d'emblée, perçus par les conservateurs comme une entreprise de démolition de la tradition culturelle française et comme les prémices d'une révolution culturelle inaugurée en mai 1968. « De graves menaces pèsent actuellement sur l'enseignement du français et, par là même, sur la langue et la civilisation françaises. Il s'agit d'une tentative avouée ou inavouée, consciente ou inconsciente, pour préparer une révolution culturelle, prélude à une subversion généralisée. A cette fin, on entend couper de leurs racines les nouvelles générations en les privant de toute référence linguistique, intellectuelle, artistique ou morale, de façon à les livrer sans défense à toutes les manifestations idéologiques par la voix des slogans et de l'intoxication »<sup>9</sup>.

Une campagne violente est alors déclenchée sur ce thème dans *Le Figaro* et la *Revue des Deux Mondes* qui retrouve à cette occasion une vitalité perdue. Jean Guéhenno ajoute sa voix à ce concert, mêlant la nostalgie du « hussard noir de la république » à la hargne des conservateurs bourgeois.

En écho à cette campagne, se développe chez certains novateurs une radicalisation de la réforme, confortant les conservateurs dans leurs analyses : « Dans le domaine de la rénovation de l'enseignement du français, on touche nécessairement à des valeurs fondamentales et à des tabous de notre civilisation. Il y a là une révolution qui va loin et qui suppose l'exacte inversion des rapports humains de notre société »<sup>10</sup>.

Désormais le débat n'est plus technique, il est politique. Ce ne sont plus les conditions d'accès à la langue de

<sup>9</sup> J. Mistler et G. Matoré, Communiqué de l'Association pour l'enseignement du français, *Le Monde*, 1<sup>er</sup> décembre 1970

<sup>10</sup> P. Barberis, président de l'Association française des professeurs de français, *Le Monde*, du 29 mars 1970.

culture qui sont au cœur du débat, mais la notion de culture elle-même, c'est-à-dire la norme que le plan Rouchette première manière ne mettait aucunement en cause conservant sans plus la notion de « bon usage ». C'était, au fond, un autre débat qui commençait avec la conscience prise soudain des arrière-plans idéologiques des techniques traditionnelles : ceux d'une volonté jacobine d'unification nationale par l'imposition de la langue dominante à l'ensemble du corps social. Dans une France régionale, où les langues locales étaient florissantes, l'apprentissage du français ne pouvait être qu'une imposition d'une langue normée présente avant tout dans les textes. La libération de l'expression prônée par le plan Rouchette apparaissait soudain comme le véhicule possible d'une culture populaire par opposition à l'imposition d'une culture nationale bourgeoise. La didactique du français devenait le champ clos d'une lutte idéologique.

En réalité ce durcissement ne fit qu'obscurcir le débat. Le problème de la norme ne semble pas pouvoir être résolu de façon manichéenne. Si la didactique de l'imposition est bien historiquement marquée par la volonté unificatrice des républicains libéraux, si la crispation sur la langue « noble » chère à nos académiciens apparaît bien finalement le fait d'une minorité incapable de s'adapter à l'évolution de notre civilisation, il paraît impossible de récuser définitivement et la nécessité d'une langue nationale et celle d'une langue suffisamment élaborée pour véhiculer une culture universelle indépendante des classes dominantes qui la font vivre et la produisent. Le problème pédagogique reste bien celui des moyens didactiques qui permettent aux enfants de passer d'un code restreint à un code formel, pour employer le langage de Bernstein<sup>11</sup>. Et dans ces perspectives les orientations techniques du plan restent intégralement valables si l'on veut tenir compte et des objectifs de démocratisation et des conditions de civilisation urbaines et industrielles dans lesquelles nous sommes appelés à vivre désormais.

Les polémistes passionnés étaient bien loin de ces considérations modérées. Or, ces querelles divisaient même, semble-t-il, les hommes politiques responsables. La présidence de la République prit le parti de la conservation alors qu'Olivier Guichard paraissait souhaiter le mouvement. Le cabinet du ministre était divisé. Il s'y livrait un combat obscur et feutré, mais opiniâtre et finalement efficace. La réforme officielle de l'enseignement du français à l'élémentaire va sortir de ces tractations et de ces conflits. Aux yeux des responsables politiques, il n'était plus possible de prendre en considération officielle le « plan u lui-même, définitivement marqué comme d'opposition, voire communiste ou gauchiste... Mais les partisans du mouvement, confortés par la position des membres de la commission Emmanuel et de son président lui-même qui avait pris délibérément parti pour le texte, étaient cependant décidés à « faire quelque chose ». De là des hésitations qui, après avoir conduit à modifier le texte élaboré par les expérimentateurs (plusieurs conseillers mirent la main « à la pâte »), aboutirent finalement à la constitution d'une nouvelle commission confidentielle dont les expérimentateurs étaient absents. Cette commission avait pour mission de rédiger un texte de compromis qui « devait faire la synthèse des instructions antérieures et des orientations nouvelles présentes dans le « plan » ». Plusieurs écritures furent produites d'où sortit finalement, après bien des hésitations, le texte officiel que l'on connaît. Ce texte est en retrait sur bien des points par rapport au plan de rénovation. Il rend certes possible une pédagogie rénovée mais il la présente comme difficile, voire même dangereuse. Il n'a rien gardé de l'apport linguistique de l'expérimentation comme s'il s'était agi, avant tout, de conserver intacte la grammaire enseignée jusqu'alors.

Les responsables ministériels étaient très conscients de la nécessité d'accompagner la parution de ce texte nouveau d'un dispositif de formation permanente destiné à en faire passer les orientations. Or les auteurs du « plan » avaient eux-mêmes prévu et proposé un tel dispositif destiné à sa diffusion<sup>12</sup>.

Il s'agissait, fondamentalement, d'articuler la formation permanente sur la recherche, l'une nourrissant l'autre en une symbiose continue, la recherche éclairant l'évolution du système développé et le développement fécondant la recherche par les innovations qu'il devait produire. Point de perspective hiérarchique dans ce dispositif : le « plan » définissait les orientations générales dans le cadre desquelles le développement devait s'insérer comme un processus d'innovation continue. La recherche devait éclairer le processus en approfondissant les problèmes soulevés par l'innovation, en diffusant également les observations faites et les conclusions dégagées en une rétroaction continue.

Ce processus ne pouvait être agréé par les responsables ministériels. Plusieurs raisons expliquent ce refus. Le coût de l'opération, tout d'abord, dans la mesure où sa mise en œuvre supposait la mise à disposition de crédits de stages et la reconnaissance généralisée des écoles normales comme centres de recherches. Mais cet argument n'était certainement pas le principal puisque l'officialisation de la formation

<sup>11</sup> Cf. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, trad. franc., Ed. de Minuit, 1975

<sup>12</sup> Cf. Hélène Romian, La recherche-innovation : une problématique complexe, *Recherches pédagogiques*, n°61, 1973, p. 11

permanente des instituteurs venait offrir à point le cadre institutionnel de cette action. La raison principale était évidemment ailleurs. Elle découlait tout naturellement de deux courants complémentaires toujours présents dans notre système éducatif. La volonté de la hiérarchie de garder la direction des opérations et la méfiance politique manifestée à l'égard des innovateurs. En ce qui concerne le second point, il va de soi que le pouvoir politique ne pouvait pas confier à l'Institut et à ses correspondants auteurs du « plan » la mission de mettre en oeuvre le texte officiel nouvellement produit. Les expérimentateurs eux-mêmes s'y refusaient d'ailleurs avec quelque raison, voyant dans ce texte une copie déformée de leur production. Il apparaissait donc indispensable d'utiliser le canal plus sûr de la hiérarchie. Or, cette hiérarchie elle-même considérait comme usurpation de pouvoir les actions parallèles introduites par l'IPN en prise directe avec les écoles normales et les terrains d'expérimentation. Il est de la fonction normale de l'Inspection d'observer et de recommander l'application des textes officiels. C'est pourquoi il y a toujours en France conjonction objective des orientations conservatrices d'un pouvoir soucieux de canaliser et de contrôler l'innovation et celles des corps d'inspection dont la fonction naturelle est l'imposition de la norme. Rien n'est finalement plus étranger au système hiérarchique français que l'innovation généralisée conçue comme créativité locale, quelles que puissent être par ailleurs les options politiques personnelles des inspecteurs.

La conjonction de ces orientations conduisit ainsi à imaginer un dispositif de développement conforme à l'idée traditionnelle que l'on peut s'en faire. Le texte officiel ferait l'objet d'illustrations concrètes fabriquées par un petit groupe de concepteurs. Ces modèles seraient ensuite diffusés hiérarchiquement dans les centres de formation permanente. Un service de l'INRDP distinct du service de recherche serait chargé de cette opération. La recherche se trouvait du même coup coupée de la généralisation. Elle était ainsi cantonnée en amont et non plus placée en accompagnement permanent comme cela avait été souhaité par les expérimentateurs<sup>13</sup>.

Qu'en advint-il en fait ? Malgré le caractère récent des décisions prises il est déjà possible de déceler un certain nombre d'évolutions significatives.

Les terrains de recherche, tout d'abord, coupés officiellement de la formation permanente, perdent petit à petit en étendue. Bon nombre d'innovateurs sont mobilisés localement dans des actions de formation permanente qui les occupent entièrement. La diminution des moyens du Service des études et recherches de l'INRDP a rendu impossibles les concertations nationales ou régionales qui auraient permis de maintenir le dispositif en état de créativité. Les quelques terrains demeurés attachés à la recherche se consacrent de plus en plus à des tâches scientifiques d'observation et d'évaluation conduisant à produire des instruments de formation, qui certes sont utiles pour la formation initiale et permanente, mais qui risquent de rester lettre morte faute de cette liaison étroite avec le développement souhaitée par les auteurs du plan.

Et pourtant, la formation permanente fonctionne. Que se passe-t-il dans ce dispositif ? Nul actuellement ne peut le dire. Faute d'un feedback organisé, l'Etat ne possède plus que l'observation qualitative des corps d'inspection et les rapports qu'ils peuvent fournir. Ceux-ci constatent une grande diversité d'actions et surtout un grand désarroi. Les centres de formation qui furent et qui sont restés centres de recherches rattachés à l'INRDP sont reconnus comme les lieux où la formation permanente est la plus efficace. Mais les rapports soulignent qu'il s'y diffuse non pas les orientations du texte officiel, mais, comme on pouvait s'y attendre, celles du plan de rénovation. L'édition privée s'est mise à fabriquer des manuels inspirés pour la plupart du plan de rénovation, accroissant encore ainsi les risques de dérapage faute d'une cohérence entre le contenu de ces instruments, celui des textes officiels et celui de la formation permanente. Enfin il semble que, très souvent, les actions de formation permanente aient succombé à l'attrait de la « linguistique ». Les instituteurs et les professeurs d'école normale soucieux de rénover leur enseignement vont à ce qui leur paraît le plus neuf et le plus directement accessible : une rénovation des contenus grammaticaux alors que, précisément, les textes officiels sont muets sur ce point. La rénovation de l'enseignement du français risque ainsi de se réduire à un changement de terminologie grammaticale alors que l'essentiel - l'attitude du maître, la communication instaurée dans la classe, l'observation de la langue de l'élève et les activités correctives qui en découlent - est complètement oublié.

Voilà comment, faute d'objectifs conscients, faute d'une connaissance exacte des rapports entre la recherche et la généralisation, faute d'un minimum de confiance dans les canaux de recherche et de formation, par le jeu dangereux des pouvoirs opposés, par l'obscurcissement volontaire ou brouillon des vrais problèmes, une opération qui aurait pu être bénéfique débouche dans la confusion et contribue à accélérer la déstructuration du système éducatif.

---

<sup>13</sup> La création en 1976 du Centre national de documentation pédagogique correspond très exactement à cette orientation.