

## DES RECHERCHES-ACTION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS POUR LA FORMATION DES MAÎTRES

**Hélène ROMIAN**

*Résumé.* Hélène Romian retrace dans cet article l'histoire des recherches-action en didactique du français langue maternelle depuis 1967. Leurs contenus ont certes évolué, mais les options fondamentales, le dispositif de recherche, « le schéma didactique », les principes clés restent aujourd'hui totalement actuels. C'est ce que montre cet article. En retraçant l'histoire d'un des domaines où la recherche-action fut la plus dynamique, Hélène Romian fait la preuve que la recherche-action en didactique constitue un mode de formation irremplaçable.

*Abstract.* In this article, Hélène Romian relates the history of action research in the teaching of french as a mother tongue since 1967. Their contents have indeed been in evolution but the fundamental options, the research methods, the « didactic pattern », the key principles remain totally relevant today, as is shown by the article. By relating the history of one of the fields in which action research has been the most dynamic, Hélène Romian proves that action research in teaching constitutes an irreplaceable training method.

Je voudrais présenter ici une expérience de recherches-action collectives sur l'enseignement du Français à l'école maternelle, élémentaire. Comme on pourra le constater, ces recherches s'inscrivent fortement dans des besoins de la formation des maîtres dont elles procèdent, et auxquels elles tendent à répondre. Cette inscription, constante depuis 1967, a varié et évolué, bien évidemment, dans ses contenus et ses modalités. Elle tient à la nature des finalités poursuivies et du dispositif comme à la nature des savoirs produits.

### 1. UN RÉSEAU DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION

La finalité majeure des recherches, c'est de contribuer à réduire l'échec scolaire en tant qu'il est imputable à une insuffisante maîtrise de la communication orale, écrite. La liberté de parole pour tous, par une effective maîtrise. Cela passe, selon nous, par une modernisation des contenus, de la démarche, des pratiques et des outils d'enseignement / apprentissage, à l'école comme dans la formation des maîtres. Cette modernisation implique une prise de distance critique par

rapport aux traditions, aux innovations pédagogiques: « orthographe: avec ou sans dictée? », le « texte libre » peut-il constituer la base unique de l'enseignement du français? Elle implique non moins la prise en compte des usages de l'oral, de l'écrit, dans la communication sociale, à l'école et hors de l'école: manuels de toutes disciplines, affiches, presse, B.D., T.V...., en partant de la langue telle qu'elle est effectivement pratiquée par les élèves et dans leur environnement: il s'agit d'apprendre à pratiquer ces usages de manière adaptée à la situation (et non selon la norme dite du « bon usage » incarnée par les « bons auteurs »), faits régionaux compris, d'apprendre à les observer. Enfin cette modernisation implique l'intégration de l'état actuel des sciences du langage, de la communication, de l'apprentissage, de l'éducation... en tant qu'il permet de répondre plus efficacement aux problèmes d'enseignement / apprentissage, à l'école comme dans la formation des maîtres. Ces trois voies de modernisation posent des problèmes complexes dont la résolution est l'un des fondements majeurs de la recherche en didactique du Français langue maternelle.

Compte tenu de la nature de ces problèmes, des recherches de type recherche-action paraissent les plus pertinentes, dans la mesure où elles conjuguent des objectifs de transformation de pratiques sociales données — l'enseignement / apprentissage du français à l'école —, et de connaissances de ces pratiques (1). Le principe est d'inspiration piagétienne: transformer pour connaître, observer, dans et par des transformations contrôlées, les variations significatives et les invariants de l'activité didactique, à savoir les « styles » d'enseignement / apprentissage et les « variables » didactiques en fonction desquelles ceux-ci se différencient, s'opposent; et réciproquement, connaître pour transformer en connaissance de cause.

La recherche-action, telle que nous la concevons, comporte trois types de recherches. À la base: une recherche de type recherche-innovation qui a pour objectif de construire, en pratique et en théorie des objets d'enseignement nouveaux (j'y reviendrai). Elle se distingue de l'innovation par ses finalités et objectifs, d'intérêt général (voir plus haut), les hypothèses et le cadre théorique qu'elle construit, donnant prise à une recherche-description rigoureuse des pratiques de classe et à une recherche-évaluation des effets qu'elles produisent sur les élèves.

---

(1) ROMIAN (H.). — *Pour une pédagogie scientifique du français*, Coll. L'Éducateur, PUF, 1979.

Le dispositif de recherche construit est le corollaire de ces options épistémologiques qui appellent — dans des moments et selon des modalités différentes — l'implication et la distanciation. À la base de ce dispositif : des équipes de formateurs-chercheurs pluricatégorielles, pluricompétentes (instituteurs, professeurs d'École Normale, conseillers pédagogiques, inspecteurs, universitaires, ...). Ces équipes sont structurées en Groupes de Recherche, chacun d'eux ayant en charge la réalisation d'un programme de recherche. Le dispositif a compté jusqu'à 95 équipes dans les années 70, une quarantaine dans les années 80. Son implantation géographique est liée à la nécessité de travailler avec des populations scolaires diverses d'un point de vue sociologique, géographique (de la Bretagne à la Lozère, d'une Zone d'Éducation Prioritaire de la Somme à des quartiers urbains plus « bourgeois »...), et non moins liée à la nécessité de réunir une « masse critique » de compétences scientifiques suffisante pour travailler efficacement un problème didactique donné. On peut dire qu'un tel dispositif constitue un véritable « laboratoire social » selon l'expression de M. Godelier : inscrit au cœur de la formation des maîtres, il travaille au contact des forces d'innovation et de la recherche dans plusieurs domaines (sciences du langage...) comme des problèmes de la classe au quotidien.

## 2. DES SAVOIRS NOUVEAUX POUR LA FORMATION

Le réseau de recherche-action, compte tenu des caractéristiques évoquées, a produit, et produit tout d'abord des savoirs pour l'action, définissant en pratique et en théorie de nouveaux objets d'enseignement / apprentissage pour les classes, pour la formation des maîtres. L'évolution de nos recherches, de ce point de vue, correspond à la fois à celle des sciences du langage, de l'apprentissage, de l'éducation et à celle des besoins de la formation en didactique du Français.

Dans les années 1970, le problème majeur de la formation est de définir une pédagogie du Français alternative par rapport à des instructions et des pratiques de classe coupées de l'état des connaissances, comme de l'état des pratiques sociales de la communication orale, écrite, et conçues selon des disciplines éclatées : « lecture et étude de la langue française (récitation, vocabulaire, élocution, grammaire, orthographe, rédaction) », dans une perspective normative. Le Plan de Rénovation produit par la recherche définit, en rupture avec ce conglomérat, un « schéma didactique » — ensemble cohérent de contenus d'enseignement inscrits dans des activités langa-

gières données, et de principes fondant la démarche d'enseignement / apprentissage. Ce schéma s'organise selon deux objectifs majeurs, interdépendants : libération de la parole orale, écrite dans des activités de communication diversifiées, « fonctionnelles » (échanges socialisés, expression, représentation, poétisation...); structuration de la langue dans des activités d'observation des fonctionnements syntaxiques, lexicaux, orthographiques..., de construction progressive du « système-langue » (1).

Les années 1975 se situent dans ce cadre et tendent à définir un certain nombre d'objets d'enseignement — contenus et démarche — ciblés : apprentissages premiers de la lecture / écriture selon un cycle de 5 à 8 ans, en relation avec l'oral d'une part, et l'éducation de la fonction symbolique d'autre part (2); fonctions de l'écrit dans les activités d'éveil à dominante scientifique; systèmes phonologiques des enfants de C.P. et didactique de l'oral; analyse de la langue, notamment en grammaire, dans une perspective d'« éveil » à « l'objet-langue »; approche poétique de la langue. La référence à la démarche dite d'éveil tend à mettre en cohérence enseignement du Français et enseignements scientifiques. Cette démarche de construction progressive des savoirs procède d'abord des connaissances, des représentations des élèves à propos du langage oral, écrit, de la langue et de pratiques diversifiées, fonctionnelles de l'oral, de l'écrit en situation. Elle tend à faire étendre, diversifier, structurer, conceptualiser pratiques et connaissances existantes à partir de « manipulations » (par exemple syntaxiques : déplacer, remplacer, transformer des éléments...), et de classements des faits observés selon des procédures de plus en plus réflexives. Pratiquer / Observer / Conceptualiser.

---

(1) *Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, version intégrale dans *La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent*, « Cahiers de l'Enseignement Public », FEN, 1971, version modifiée dans *Principes de l'expérience en cours*, « Recherches Pédagogiques », n° 47, INRDP, 1971.

Voir des séquences de classe analysées, notamment dans :

BEST (F.). — *Vers la liberté de parole*, Coll. INRP, Nathan, 1978, et dans tous les ouvrages de cette collection.

(2) Pour ne pas allonger ces notes, nous citons ici, à titre d'exemple, l'ensemble des publications concernant cette seule recherche :

ROMIAN (H.), LASSALAS (L.), CHARMEUX (E.), HOUDEBINE (A.-M.). — *Devenir lecteur. Trois C.P. à Saint-Étienne, Toulouse, Poitiers*, in « Recherches Pédagogiques », n° 112, INRP, 1981.

ROMIAN (H.) et coll. — *Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture / écriture au C.P.*, in « Recherches Pédagogiques », n° 116, INRP, 1982.

ROMIAN (H.), CHARMEUX (E.), DUCANCEL (G.), ZONABEND (J.) et coll. — *Lectures / Écritures en Section des Grands, C.P., C.E. 1*, Coll. INRP, Nathan, 1985.

Les quatre recherches engagées depuis 1984 (dont l'évaluation se termine), sont marquées par une évolution du pédagogique au didactique, d'une centration sur la démarche à une centration sur les contenus. Le schéma didactique — évolutif — issu du Plan de Renovation, s'est complexifié, conceptualisé, compte tenu entre autres du développement et de la diffusion dans les milieux de formation de travaux en didactique, psychologie, sociologie, sémiologie des apprentissages langagiers (1). Les contenus d'enseignement / apprentissage (dont les programmes ne représenteraient que la partie émergée) impliquent trois types de savoir faire, de savoirs pratiques de la **variation**, d'ordre sociolinguistique, des écrits (scolaires, non scolaires) dans la communication / mise en œuvre de plus en plus réflexive d'**opérations** d'ordre psycholinguistique (de « planification », de « mise en texte », de « révision » sous-jacentes par exemple à la production d'écrits) / construction progressive d'**invariants** d'ordre linguistique, c'est-à-dire de règles de fonctionnement, de notions qui permettent de comprendre, par exemple, le plurisystème orthographique du français écrit. Ces contenus procèdent d'une conception plurielle des objets langagiers à lire / produire / analyser : la plupart des écrits sont **pluricodiques** dans la mesure où ils mettent en jeu un espace perceptif, des codages écrits et sémiotiques divers (B.D., affiches, poèmes...); par ailleurs, les **problèmes d'écriture, d'orthographe, de lecture** que rencontrent les élèves comme les **critères d'évaluation (formative)** de leurs écrits sont **pluridimensionnels** : au-delà des lettres et syllabes, des mots et des phrases traditionnellement pris en compte, sont à travailler des problèmes d'organisation textuelle, de stratégies discursives (raconter, décrire, expliquer, argumenter), d'enjeux pragmatiques (qui s'adresse à qui...).

Ces savoirs pour l'action construits par la recherche sont à la base de **savoirs sur l'activité didactique**, où interfèrent processus d'enseignement et d'apprentissage de contenus donnés dans des démarches données. Il ne s'agit plus là seulement de mettre en œuvre et conceptualiser des pratiques de classe innovantes mais de **décrire et comprendre** la signification de pratiques diverses, proposant par là-même à la formation des **modèles d'analyse** du fonctionnement didactique des classes, et des **résultats descriptifs**.

---

(1) ROMIAN (H.), TREIGNIER (J.), YZIQUEL (M.), MAS (M.), GARCIA-DEBANC (C.), DUCANCEL (G.) et coll. — *Didactique du Français et recherche-action*, Coll. Rapports de Recherche, INRP, 1989.

Le modèle d'analyse des contenus et démarches d'enseignement du Français que j'ai construit — discutable et fait pour être discuté — distingue trois styles didactiques opposables selon des variables didactiques données. Citons par exemple le type de référents des activités de classe privilégiés par les maîtres : la norme du bon usage correct de la langue incarné par les bons auteurs, les « morceaux choisis » des manuels / la libre expression individuelle, collective favorisée par l'organisation de la classe en ateliers coopératifs / des normes fonctionnelles diversifiées variables selon les types d'écrits à lire ou produire en situation, en relation avec des codages linguistiques donnés. On voit que ces référents font intervenir non seulement des savoirs théoriques, des attitudes, des opinions... mais aussi des traditions ou innovations pédagogiques et des pratiques sociales données de la communication orale, écrite : que lit-on ? qu'écrit-on en classe ? manuels et rédactions... / textes libres... / écrits sociaux (scolaires ou non)... Nous posons en hypothèse que la variation des styles didactiques entraîne des différenciations significatives dans les productions, les compétences langagières des élèves. Hypothèse non infirmée, au contraire, nous le verrons et très « concernante » pour la formation des maîtres.

Nos résultats de description des classes relevant de styles didactiques divers, et des effets de la variation de ces styles sur les élèves montrent que les facteurs de réussite des élèves en Français seraient à chercher non seulement du côté de variables sociologiques ou de variables pédagogiques liées à l'organisation du travail en classe, mais aussi du côté de variables didactiques. Les variables didactiques les plus différenciatrices seraient la référentiation (référents linguistiques plutôt que normatifs), la fonction des activités de communication (faire lire / produire par exemple des écrits socialisés, expressifs, référentiels, poétiques... plutôt que des écrits à dominante référentielle seulement), et enfin la cohérence pratique et théorique des contenus et de la démarche. Ces variables sont en relation dans les classes que nous avons observées avec des résultats des élèves significativement meilleurs toutes catégories sociales confondues ; on observe également une tendance à la réduction des écarts de performances entre enfants de cadres supérieurs, enseignants et enfants d'ouvriers, employés (1). À noter : les performances des élèves en syntaxe par exemple sont liées d'abord aux variables énoncées plus

---

(1) ROMIAN (H.), BARRE de MINAC (C.), DUCANCEL (G.), LAFONT (A.). — *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français* (au C.M. 1), INRP, 5 tomes publiés entre 1980 et 1983.

haut, qui sont fort éloignées d'une application directe de telle ou telle recherche « pointue » en linguistique. En extrapolant à la lecture, on peut se dire que le fait de polariser l'enseignement sur des techniques dérivées de recherches de pointe pourrait s'avérer une impasse : l'essentiel relèverait d'une modernisation des contenus, de la démarche d'enseignement du Français inscrivant la lecture dans un ensemble d'activités interdépendantes : lecture / écriture, oral / écrit / image...

Autre type de résultat : nous avons pu observer que les chemine-  
ments des maîtres, d'un style didactique « normatif » à un style « fon-  
ctionnel » exigent du temps (3 ans au moins...) et sont très diversifiés :  
de la théorie à la pratique ou inversement, de la grammaire à la  
communication ou inversement. La prégnance du style normatif,  
centré sur la grammaire, l'orthographe reste forte y compris chez des  
maîtres qui cherchent à pratiquer une évaluation formative des écrits  
des élèves (par exemple). Voilà qui n'est pas fait, au contraire, pour  
simplifier les problèmes d'évaluation des effets d'une formation... (1).

### 3. QUELLES RELATIONS RECHERCHE / FORMATION ?

Je ne peux ici qu'esquisser quelques pistes, telles qu'elles peu-  
vent être définies à partir de notre expérience collective.

La relation recherche / formation a toujours été posée comme  
fondamentale. Ainsi, dès 1967, Louis Legrand et Marcel Rouchette,  
initiateurs de l'expérience de rénovation de l'enseignement du Fran-  
çais à l'école élémentaire, choisissent de l'implanter de manière privi-  
légiée dans des Écoles Normales pour favoriser l'« embrayage » de la  
recherche sur les pratiques de classe par la médiation de la formation  
des maîtres. Ainsi, en 1982, une relance des recherches s'opère sur la  
base d'une analyse des demandes sociales où les besoins des diverses  
catégories de formateurs (Écoles Normales, Universités, circonscrip-  
tions...) tiennent une place centrale, compte tenu de la conjoncture  
politique, scientifique (2). Cette analyse procède notamment d'une

(1) Voir, entre autres, *Repères*, n° 79, *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*,  
Dir. TURCO (G.), ROMIAN (H.), INRP, 1989.

(2) *Repères*, n° 60, *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?*,  
Dir. ROMIAN (H.), INRP, 1983.  
ROMIAN (H.), DUCANCEL (G.). — *Une enquête sur les besoins de recherche en  
didactique et pédagogie du Français*, *Repères*, n° 62, INRP, 1984.

« enquête-participation » qui touche quelque 600 formateurs et instituteurs, en tant qu'agents potentiels et utilisateurs privilégiés des recherches qu'il s'agit alors de programmer. L'enquête montre à la fois la diversité des attentes, des demandes à l'égard de la recherche, voire des projets, selon les statuts professionnels de ces agents, et de fortes interférences : on demande d'abord des recherches sur l'enseignement / apprentissage de la langue écrite (lecture / production), des recherches de type recherche-action liant fortement recherche et formation, et dont les produits soient diversifiés selon les publics et leurs besoins. Les recherches qui se terminent actuellement sont directement dérivées de cette enquête.

**La relation recherche / formation répond à la fois à des besoins sociaux et à des besoins scientifiques.** Sa pertinence sociale est notamment attestée par plusieurs faits. Ainsi, nous n'avons jamais manqué de candidats chercheurs parmi les formateurs, bien au contraire. L'enquête de 1982 évoquée plus haut a recueilli en quelques semaines, essentiellement auprès de professeurs d'École Normale, d'universitaires (mais aussi d'équipes d'instituteurs), 164 demandes de participation aux recherches INRP dont 114 projets plus ou moins élaborés. On peut constater également la diffusion de nos publications auprès des formateurs : selon une enquête de J. Hébrard, en 1976, 75 % des professeurs de Français des Écoles Normales utilisaient la revue « Repères » que nous produisons.

La pertinence scientifique de la relation recherche / formation n'est pas moindre. Dans la mesure où la recherche-action procède d'une action rationalisée de transformation des pratiques d'enseignement / apprentissage et requiert un travail poussé de théorisation de ces pratiques, les formateurs de maîtres y sont particulièrement nécessaires, notamment s'ils exercent cette fonction à plein temps, comme les professeurs d'École Normale. Ils ont pu en effet, capitaliser un ensemble de connaissances expérientielles (dérivées de l'expérience concrète), de savoirs opératoires (relatifs aux « opérations » d'ordre psycholinguistique en jeu dans les activités langagières en général, et celles des classes en particulier), de savoirs conceptuels (relatifs aux théories et descriptions du langage, de son enseignement / apprentissage...). Cette capitalisation découle de leur travail quotidien dans des classes, et en formation. Elle est très directement utilisable en recherche, où elle permet de faire l'économie de bien des tâtonnements inutiles.



Si l'apport de formateurs à la recherche est irremplaçable, la réciproque est vraie aussi (1). Il n'est plus à démontrer aujourd'hui que la recherche-action en didactique constitue un mode de formation des formateurs de maîtres irremplaçable, et par là un mode d'« embrayage » des recherches (et pas seulement en didactique) sur la pratique quotidienne des classes également irremplaçable. Sans doute le seul qui soit réellement efficace. Il est totalement illusoire et irréaliste d'espérer que les chercheurs, si disponibles et dynamiques soient-ils, puissent par la seule vertu de leurs résultats, opérer une transformation radicale de pratiques ancrées dans les habitus pédagogiques, didactiques. Sans la médiation de la formation des maîtres, que peut la recherche ? De même, sans la médiation des recherches en didactique, quelles prises peuvent avoir les recherches en sciences du langage sur la pratique des classes ? Dans la perspective qui vient d'être dite, la recherche en didactique joue une fonction de formateur collectif des formateurs de maîtres qui paraît être une condition nécessaire à la mise en synergie des réseaux de formation et de recherche.

Une autre fonction de la recherche en didactique par rapport à la formation paraît être une fonction de production d'outils de formation. De ce point de vue, nous en sommes venus à distinguer trois types d'outils de formation :

— des outils d'innovation, montrant aux maîtres, dans une perspective de vulgarisation, des pratiques de classe susceptibles d'induire des transformations significatives, durables, en profondeur de celles-ci (2) ;

— des outils de problématisation des pratiques, présentant, en vue d'activités de formation des maîtres, des dossiers comportant des séquences de classes analysées, théorisées et, à partir de là, la présentation approfondie d'un schéma didactique (ouvrages de la Coll. INRP-Nathan, revue « Repères ») ;

— des outils de recherche-formation présentant des bilans de recherche et une réflexion approfondie d'ordre épistémologique, méthodologique sur le champ didactique comme sur la recherche-action (voir notes pp. 48, 51, 52).

---

(1) ROMIAN (H.). — *La recherche au cœur de la formation*, dans PETITJEAN (A.), ROMIAN (H.), *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, INRP, avec la collaboration du CNRS, 1985.

(2) GRUWEZ (G.), ROMIAN (H.), *Communiquer ça s'apprend*, *Rencontres Pédagogiques*, n° 11, INRP, 1985.

DUCANCEL (G.) et coll. — *Problèmes d'écriture*, *Rencontres Pédagogiques*, n° 19, INRP, 1988.

De tels outils ont pu servir à induire une transformation profonde de la formation: de l'inculcation de la norme ou d'opinions subjectives sur ce qu'il faut ou ne faut pas faire à l'explicitation des choix de contenus, de démarche sous-jacents aux pratiques de classe, de leurs référents pratiques et théoriques plus ou moins implicites, de leurs zones de cohérence ou de non cohérence (voir note 2 p. 50, note 1 p. 53).

### D'UNE ATTITUDE PRESCRIPTIVE À UNE ATTITUDE DESCRIPTIVE

L'utilisation des produits d'une recherche (qui répond à une logique de connaissance) dans des situations de formation (qui répondent à une logique d'action) ne va pas sans poser problème. Du côté de la formation, on peut constater que la transmission pure et simple des résultats de recherche ou même la présentation, si bien adaptée soit-elle, de leurs produits (types de savoirs présentés plus haut), ou même l'utilisation de leurs outils tels quels, ont un intérêt certes, mais aussi des limites. Une voie prometteuse paraît être la mise en place de situations-problèmes, de démarches de résolution de problèmes permettant d'entrer dans des **cheminements analogues à ceux de la recherche, de construction problématisée de savoirs donnés**. Les produits de recherche serviraient alors, selon leur nature, de « corpus » pour des analyses de séquences de classe (en relation avec des observations en « direct »), de grilles de repérage du style dominant de pratiques données ou des mixages qu'elles opèrent entre styles différents, ou encore de base à une réflexion épistémologique sur l'observation des classes...

Inversement du côté de la recherche, les problèmes ne sont pas moindres, très directement liés à ce que je pose comme critères de validité d'une recherche-action, et de ses produits. Ainsi la **fiabilité** de ses produits tient à leur mode social de production et au réseau de communication dans lequel ils s'inscrivent, impliquant des modalités de contrôle interne (réunions d'équipes, de groupes, échanges interdisciplinaires entre les partenaires de la recherche selon leurs compétences pratiques et théoriques...), et des modalités de contrôle externe (colloques, publications au plan local, départemental, académique, national qui inscrivent la recherche dans la communauté des enseignants, celle des chercheurs...).

Se pose également le problème de la **communicabilité** de ces produits. Celle-ci paraît liée entre autres à la problématisation des

informations présentées. Elle suppose notamment la formulation du problème didactique traité (exemple: quels critères d'évaluation formative des écrits produits en classe peut-on faire construire au CP, au CE, au CM ?), l'explicitation du cadre théorique dans lequel s'inscrivent les hypothèses et celle des modalités méthodologiques de résolution du problème en question... Elle tient donc à l'explicitation des savoirs produits, de leur mode scientifique de production.

Se pose enfin le problème de la transférabilité de ces produits hors des équipes qui les ont conçus. Celle-ci tient, semble-t-il, à l'explicitation du modèle d'analyse et des méthodologies de description contrastive des classes, comme de leurs modes de construction, qui permet aux utilisateurs (formateurs, maîtres en formation) de situer / expliciter leur propre problématique par rapport à d'autres.

En somme, l'articulation recherche / formation est tout aussi fondamentale — et pour la recherche, et pour la formation — en amont de la recherche, au stade de l'analyse des besoins, dans le cours de la recherche au stade de l'intégration des savoirs des formateurs dans la recherche et réciproquement, et enfin au stade des productions issues de la recherche, en vue de son utilisation potentielle dans des activités de formation, y compris hors des équipes de recherche-formation qui la mènent. Une dynamique de cette nature est une condition nécessaire d'une modernisation progressive, durable, en profondeur des pratiques de classe, comme de la formation des maîtres.

Hélène ROMIAN  
Chargée de Recherches  
INRP