



HAL
open science

Recherche-action et didactique des langues: du positionnement du chercheur à une posture de recherche

Dominique Macaire

► To cite this version:

Dominique Macaire. Recherche-action et didactique des langues: du positionnement du chercheur à une posture de recherche. Les Après-midi de LAIRDIL, 2010, 17, pp.21-32. hal-00554831

HAL Id: hal-00554831

<https://hal.science/hal-00554831v1>

Submitted on 18 Jan 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

© MACAIRE, D. (2010). « Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche », *Les après-midis du LAIRDIL*, numéro thématique : Didactique des langues, didactique des sciences », n°17, novembre 2010, Toulouse : LAIRDIL, pp. 21-32.

Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche

Dominique Macaire
Université Henri Poincaré - Nancy 1
UMR 7118, ATILF-CRAPEL

La recherche en didactique des langues-cultures (désormais DDLC) peut trouver sa place en tant que domaine de recherche à la condition d'être reconnue comme une recherche à part entière, ce qui est loin d'être le cas, dans la pensée scientifique contemporaine. Elle subit un déficit de crédibilité. On peut déjà constater la difficulté de la DDLC pour se situer au sein même des disciplines. La DDLC ne revendique pas d'être une science, mais se pose en domaine, qui puise ses sources dans l'humain, l'apprenant de langues, le plus souvent en contexte institutionnel. Elle vit de ses relations avec des sciences connexes comme la sociolinguistique ou la psycholinguistique, par exemple, dont elle se nourrit et qu'elle enrichit en retour. Elle traite des *acquisitions*, les compare aux *apprentissages* des langues dans des environnements divers. Bien que ces champs ne soient pas étanches, loin de là, il en résulte pour l'individu des *appropriations* diverses d'un patrimoine plurilingue et pluriculturel.

L'une des méthodologies de recherche privilégiées par la DDLC est la recherche-action. Ni recherche fondamentale, ni recherche appliquée, la recherche-action est mouvante et non finie. Elle se réclame de cette ouverture inconfortable. Mais voilà que ce terme de RA se voit de ce fait justement incompris et dévalorisé, face à la recherche scientifique qui, elle, est finie.

La recherche-action peut se définir comme un processus collectif mettant en relation des chercheurs et des praticiens visant à produire un savoir en prise directe sur les pratiques des acteurs sociaux. Cette définition très large étant posée, elle permet ensuite toutes les variations. Aujourd'hui, la recherche-action dans le champ éducatif est extrêmement variée, écrit Hess (1989 : 9).

Héritée de Dewey, puis développée par Lewin (1943), la recherche-action (désormais RA) est née dans les années 1940 aux Etats-Unis, s'est répandue dans l'après-guerre et la reconstruction (voir à ce sujet : Thirion, 1980, Goyette et Lessard-Hebert, 1987). Son origine impliquée dans le cadre social autour de la dynamique de groupes reste prégnante dans ses modalités de mise en œuvre en sciences humaines et sociales. Elle est ainsi domaine d'intervention sur des problèmes générés dans des groupes constitués. Dans la logique de la recherche-action, les chercheurs sont impliqués et peuvent agir à côté d'autres acteurs d'un dispositif. Cette proximité de l'action confère une source de savoirs pour la recherche en terme d'aide au changement.

La volonté de résoudre des problèmes rencontrés dans la société américaine s'adosse à l'idée que les acteurs des communautés eux-mêmes peuvent prendre appui sur leurs propres actions en tant que groupe, et produire du changement d'attitudes et de comportements. (Montagne-Macaire, 2007 : 99).

Concernant la DDLC, Jean-Paul Narcy-Combes présente la RA en ces termes :

L'objet qu'étudie la didactique des langues, même s'il semble plus pertinent de parler de L2, est une pratique sociale, et dont la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à cet objet. (Narcy-Combes, 2005 :).

On pourrait alors se demander de quelle nature sont les interventions menées par les recherches impliquées et quelle ambiguïté réside dans ces méthodologies. Le terme même d'*intervention* est sujet à caution dans le domaine des sciences exactes, dans la mesure où il laisse supposer une absence de recul critique et d'objectivité de la part du chercheur.

1. La recherche-action, un processus dynamique

En relation étroite avec les théories de l'action, la RA en DDLC est caractérisée par trois éléments dynamiques, un/des *processus*, un/des *processeur(s)* et un/des *produit(s)* (Macaire, 2010). On retrouve du reste ces éléments dans les descriptions des chercheurs de la recherche-action sociale (Bazin, 2004 ; Barbier, 1996).

- En termes de *processus*, la RA s'articule autour de trois méthodologies principales, l'observation, l'intervention et l'ethnographie de l'école, avec en particulier la recherche-formation. Toutes trois ne sont pas imperméables entre elles, mais entretiennent des contrats de relations. Ce qui intéresse la recherche ici relève de la description et de l'interprétation de données et de la « visée d'action sur ... ». En effet, dans une logique d'action (Habermas, 1987), le processus est central. C'est donc dans les liens et interrelations que se jouent les nœuds de la recherche.
- En termes de *produit* et de visée, la RA en DDLC permet de mieux connaître les pratiques par leur description, parfois d'agir sur elles sous forme incitative ou prescriptive, à l'intention d'institutions ou de décideurs.
- Quant aux *processeurs*, les acteurs de la recherche-action, nous retiendrons ici prioritairement le chercheur impliqué dont nous questionnerons le *positionnement*, et par la suite la *posture*. Un plus ou moins grand degré d'intervention est possible : de l'observation externe du chercheur à l'observation participante, par exemple, dans laquelle le chercheur peut induire des événements et des faits saillants qui modifient le dispositif. Le fait du chercheur, son positionnement théorique et ses options de recherche, induit donc largement la méthodologie retenue.

Un certain nombre de paramètres entre en relation dans la recherche-action, que Wallace décrit en ces termes:

[...] le but fondamental, le champ d'action, le centre d'intérêt premier de ceux qui conduisent la recherche, la conception de la manière de conduire la recherche, l'arrière-plan éthique qui préside au contrôle des résultats de la recherche, la manière dont les sciences sociales s'impliquent pour relier théorie et pratique les méthodes de recherche les moyens que l'on se donne pour établir les critères de validité de la recherche, les moyens dont disposent ceux qui conduisent la recherche, etc. (Wallace, 1987 : 97)

On notera que sont mis en avant les manières, méthodes et moyens qui favorisent la conduite de la recherche, plus que les buts, visées de celle-ci.

La scientificité des résultats, leur robustesse au regard de la méthodologie utilisée sont souvent mis en cause dans la recherche-action. Le renouveau de la RA à la fin des années 60 en France n'est sans doute pas totalement étranger à sa méconnaissance, voire au désintérêt qu'on lui porte dans les milieux scientifiques, car elle a été associée aux excès participatifs de certains groupes autogérés innovants et au flou organisationnel de l'époque, issu de nombreux renversements de valeurs.

Ces représentations n'ont pas été pour autant minorées par les tentatives de conceptualisation plus récentes, postérieures au renouveau de la méthodologie de la RA dans les années 80 (Aguado, 2000, Goyette et Lessard-Hebert, 1987, Grotjahn, 1995), ni par les essais de clarification de sa méthodologie (Thirion, 1980, Liu, 1997, Resweber, 1998, Van den Maren, 1999).

La recherche-action tend tantôt vers le pôle scientifique, tantôt vers le pôle praxéologique, elle est une méthodologie pour ainsi dire *mixte*. De ce fait, elle souffre sans nul doute d'un déficit de clarification terminologique et d'une ambiguïté quant à l'articulation entre les deux termes « recherche » et « action ». Ainsi ce petit trait d'union entre recherche et action pose-t-il bien des problèmes, que l'on retrouve sous la plume de Henri Portine :

Une recherche-action suppose une dialectique entre recherche et action : la recherche fait progresser l'action et l'action fait progresser la recherche. Une recherche qui vise l'action n'est pas une recherche-action. C'est une recherche qui prend en compte le coût social et l'intérêt social de cette recherche. Ce qui est somme toute fort honorable. (Portine, 2002 : 267)

Etre en recherche-action, c'est être en situation, cette dernière étant largement opérationnalisée par les acteurs. La situation, ainsi que le remarque Bazin, à la suite de Barbier ou Ellis, est *l'unité de base de la recherche-action*. La situation est ainsi décrite dans son environnement. Les sciences sociales offrent un fort potentiel de liberté et de créativité aux chercheurs (voir Bazin, 2003), ce que la didactique des langues en propose pas toujours.

S'il est important de travailler en situation ouverte, c'est parce qu'il faut respecter au maximum, pour les acteurs en présence, la possibilité de définir ce qu'ils font, construire leur propre catégorie sémantique de qualification et non celle imposée de l'extérieur. Une situation n'est jamais close sur le sens qu'elle manifeste dans le présente, elle s'ouvre sur d'autres sens possibles qui représentent autant de perspectives d'évolution (Bazin, 2003).

On peut dire que le regard porté sur une situation est accompagné d'une *analyse*, puis d'une *interprétation* des phénomènes (faits ou pratiques) observés (Van den Maren, 1999), et ce à la lumière des *théories de référence du domaine* et d'une *axiologie*.

La recherche-action est fortement reliée à ses contextes d'intervention et s'inscrit dans un double champ, un champ exploratoire, descriptif et explicatif pour une part et un champ opératoire, compréhensif et à visée de changement pour une autre part selon Macaire (2001). Une telle posture de recherche est impliquée et pragmatique à la fois.

Nous passerons par trois étapes successives : la première concerne la quête de la connaissance, qui est l'objet de la recherche, la suivante porte sur la réflexion épistémologique et éthique en recherche, enfin la dernière concerne le passage d'un positionnement de chercheur à une posture de recherche.

2. La *doxa*, handicap à l'accès à la connaissance

La recherche en DDLC pose comme objet la connaissance des apprenants, de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs relations à l'objet langues, entre eux et avec leurs enseignants ainsi qu'avec les ressources qu'ils utilisent, des résultats de leurs apprentissages dans des contextes précis.

Dans le Mythe de la Caverne, le philosophe Platon (La République) présente la connaissance comme un phénomène difficilement accessible, car l'œil est gêné par des ombres perturbatrices, que l'esprit humain prend pour des réalités. Tout débute 400 ans avant Jésus Christ, dans une grotte où des hommes sont enchaînés.

Ils tournent le dos à l'ouverture et ne peuvent voir la lumière qu'en regardant son reflet sur les parois de la caverne. Ces hommes se trouvent dans cette position depuis leur enfance et ils n'ont rien connu d'autre. Personne n'est venu les rencontrer, personne ne leur a expliqué comment c'était dehors. Pour eux, la vérité, ce sont les ombres qu'ils aperçoivent sur les murs. Ils pensent que lorsqu'ils voient l'ombre d'un animal qui passe devant la grotte, cette ombre est le vrai animal. Un jour, un homme est libéré. Malgré sa grande peur, il décide de sortir de la caverne pour découvrir ce qu'il y a à l'extérieur. Ses yeux lui font d'abord très mal parce que le soleil l'éblouit, mais peu à peu il commence à s'y habituer. Au bout d'un moment, il distingue les formes, puis les détails de ces formes et enfin les couleurs. Quand un lion passe près de lui, il le reconnaît à sa taille mais voit aussi la couleur de sa crinière, le tranchant de ses dents et arrive même à toucher la douceur de son poil. Après avoir passé plusieurs heures à observer les moindres détails de ce nouveau monde, il pense que ses amis enchaînés ont eux aussi le droit de savoir. Il les rejoint et leur raconte tout : les arbres, les animaux, le vent, les couleurs, le soleil. Il leur explique même que ce qu'ils ont cru depuis toujours n'est pas la vérité mais une simple ombre de la vérité. Malheureusement pour lui, personne ne veut le croire : tous pensent qu'il raconte n'importe quoi, qu'il devient fou. Certains proposent même de le tuer. (<http://mercigeorges.com/2009/02/>).

Les premiers obstacles à la connaissance viennent ainsi de l'expérience même de l'humain. Les ombres des animaux ne sont pas le réel. Elles sont des obstacles à la connaissance des animaux hors de la caverne. Elles empêchent de savoir ce qu'est un animal et de croire celui qui a une autre expérience des animaux, par exemple. Les

croyances sont doublement dangereuses, pour le savoir et pour les relations aux autres expériences. De telles images constituent des représentations individuelles mais aussi sociales. Selon Bachelard (1938), ce sont des construits, des obstacles épistémologiques et non réels.

Tous les humains n'ont pas la même expérience, donc pas le même accès à la connaissance. Ces ombres et ces opinions, la *doxa*, sont des croyances figées et qu'il convient de détruire ou de dépasser pour accéder à la connaissance. La quête de la connaissance passe par le dépassement de la *doxa* et l'objectivation des savoirs sur le réel. La connaissance étant elle-même un construit, elle s'organise progressivement par empilage et combinaisons puis désempilage et déconstruction de savoirs provisoires. Une telle attitude suppose une prise de risque, un inconfort, puisque sont remises en cause des convictions et certitudes antérieures.

3. Réflexion épistémologique et éthique au cœur de la recherche en DDL

Adopter une démarche scientifique, c'est avant tout renoncer à la *doxa* et se questionner. La RA est particulièrement favorable à l'émergence de situations-problèmes dans lesquelles les questionnements sont vifs et la construction progressive grâce aux savoirs déjà construits.

3.1. De l'évidence des faits aux théories de référence

Les images des hommes sont le reflet de ce qu'ils croient être « vrai ». C'est au cœur des croyances que l'on doit chercher ce à quoi croient ou veulent croire les humains. La réalité n'existe que au travers de ce filtre, faisant écrire à Bernard Lahire :

Jamais les faits n'imposent leur évidence; ils supposent toujours un regard (ou un point de vue) qui les constitue. [...] Une chose est sûre: aucune enquête de terrain, ni aucune base de données, quels que soient son étendue et son degré de précision, n'ont jamais engendré et n'engendreront jamais par elles-mêmes des connaissances, si elles ne sont pas conçues, guidées, suscitées, informées, alimentées par une imagination théorique. (Lahire, 2004 : 13)

Or cette imagination théorique est le fait des registres culturels qu'a traversés l'individu, plus ou moins consciemment. Lahire parle de « nuanciers culturels individuels dissonants », statistiquement plus fréquents de nos jours qu'à l'époque de la caverne de Platon et plus fréquents que les « nuanciers concordants », culturellement en accord. Les influences de la société et des expériences vécues par les individus forment leur point de vue et contribuent à changer leur vision de la réalité, en tous cas à diversifier leurs points de vue. On n'est plus dans un monde homogène et univoque, si tant est que cela ait été un jour le cas. Nous vivons dans un monde complexe, les individus ayant des positions elles-mêmes parfois contradictoires avec leurs actes. D'où une certaine difficulté à aller vers des théories de référence claires dans le monde des sciences humaines et sociales.

L'imagination théorique des individus est reliée à un point de vue sur le monde, à une vision de la réalité, à une conception de la vérité. Toute recherche reflète des convictions et des choix scientifiques, c'est-à-dire des concepts retenus de manière consciente

comme valides. C'est le langage qui véhicule les théories sous-jacentes et le plus souvent inconscientes. Le chercheur, en recherche-action en particulier, génère des pensées construites pour l'action, objective ses constats et fait correspondre ce qu'il pense et affirme aux théories de référence qui lui sont propres. Il établit des croisements scientifiques. Or, toute construction de savoir suppose des connaissances théoriques et des référents servant de liens entre des théories. Il ne s'agit pas de « bricoler », mais d'objectiver des construits scientifiques solides qui prennent en compte à la fois les construits sociaux et les connaissances humaines.

Dans ce domaine, la réflexion et la prudence ontologique sont de mise. Nancy-Combes considère que :

« le recul épistémologique soulève un grand nombre de questions : l'approche scientifique d'un problème impose de déterminer quels sont les obstacles épistémologiques en jeu, de valider ou non les « autorités » et les observations, de repérer les biais partagés de la communauté de pratique à laquelle on appartient et de mesurer les effets de contexte » (2010 : 119).

En observant les termes utilisés pour la caractériser, on peut constater que la RA s'inscrit dans le champ des théories de l'action et de celles du changement. Le recours à la théorie permet l'objectivation des intuitions issues de l'observation et de l'expérience impliquée. Il favorise la prise de distance critique et la réflexion distanciée. Le chercheur étant souvent au cœur de l'action, l'explicitation est un outil pour l'aider à penser et à construire. Les théories de référence scientifiques sur lesquelles s'appuie le chercheur sont à la fois des garde-fous, des repères et une caution scientifique pour sa recherche. Ces théories de référence sont extérieures au chercheur, objectivables. Elles lui servent d'étai.

L'enjeu en est également à chercher au niveau de la reconnaissance de ce type de recherche. On peut suivre en cela la position de Kuhn pour lequel *seules les investigations fermement enracinées dans la tradition scientifique contemporaine ont une chance de briser cette tradition et de donner naissance à une nouvelle.* (Kuhn, 1997 : 307)

La recherche-action n'est pas seulement un *cadre d'intervention*, ce qui renvoie à la méthodologie poursuivie, en insistant sur les garde-fous théoriques, mais également un *espace de liberté*, comme le suggère Barbier (1996). A ce titre, elle s'appuie sur la liberté du chercheur. Le passage du cadre à un espace ouvert relève d'un choix épistémologique qui se réalise par référence aux positions théoriques qui alimentent la réflexion, à une approche holistique.

Dans la mesure où la recherche-action s'ancre dans le réel de l'action, on pourrait penser qu'elle s'y limite. Or ce n'est pas le cas. Elle s'intéresse aux situations qui visent ou opérationnalisent le changement, l'élaboration de nouvelles connaissances sur les objets langages, sur els apprenants et leurs systèmes représentationnels ou leurs stratégies d'apprentissage, etc. En écrivant cela, nous posons que la recherche-action vise à *la fois* des démarches d'action, des démarches de recherche *et* de transformation de l'objet. Elle exclue les approches qui n'ont comme visée que l'action ou que la recherche. Ce à *la fois* justement est central, tout en étant chargé d'un potentiel d'inconfort et même d'ambiguïté.

3.2. L'éthos

L'éthos renvoie aux valeurs qui fondent l'action. Ces valeurs constituent un ensemble individuel référé aux cultures traversées et souvent hybridées. Pour Descartes, en 1637, *l'éthique est réflexion et jugement et précède l'action* et le philosophe des lumières s'arqueboute sur le primat de la raison pour accéder à la connaissance.

La rationalité cartésienne proposait trois plans dans l'accès au savoir, 1) le plan pragmatique, celui de l'action, 2) le plan épistémologique, ici celui des théories de référence explicatives en recherche, et 3) le plan éthique, celui des valeurs portées. Or, tout se rejoint, passant sans arrêt de l'un dans l'autre. Il est impossible de séparer les trois plans. (Le Moigne, 2005). Le triangle n'existe qu'à des fins de clarification et d'analyse.

Dans le double rapport de la connaissance – qu'éclaircit les théories de référence – et de l'action – que livrent les problèmes et croyances rencontrés – *l'éthos* offre le moyen de mobiliser l'intelligence. Il sollicite de nouveaux outils intellectuels.

Plutôt que d'opposer monisme (en quête d'objectivation, de lois et de dogmes) et pluralisme (davantage lié à l'engagement du sujet), nous privilégions une conception davantage compréhensive, de la RA en DDLC qui emprunte aux deux méthodologies leurs forces respectives. Le discours de la RA se présente davantage comme un *espace dialectique et argumentatif, composé d'une diversité de raisonnements méthodologiques, parfois contradictoires, qui entrent en confrontation pour rendre compte d'une réalité complexe et faire ressortir la multiplicité des points de vue.* (Macaire, 2010 : 75)

4. Du positionnement du chercheur à une posture de recherche

L'ambiguïté est souvent entretenue par les chercheurs et praticiens eux-mêmes. Le chercheur et le praticien sont des acteurs de la RA. Ils sont tous deux le plus souvent engagés dans une démarche d'action voire d'intervention. Il est toutefois très important de conserver une distinction entre eux. Le chercheur est caractérisé par la quête de son objet de recherche dans le respect de la scientificité et de l'éthique qui l'anime, le praticien par son expérimentation, son questionnement réflexif et la recherche de solutions, quand bien même tous deux sont impliqués.

Si le chercheur se réfère à ses théories de référence, il est conscient de son positionnement scientifique, des concepts intégrateurs de sa recherche et des référents auxquels il fait appel. Il est alors en cohérence avec eux. Tout comme dans le domaine des sciences exactes, la RA en DDLC permet de clarifier des relations entre les théories convoquées.

Or le fait du chercheur n'est pas uniquement de convoquer des référents théoriques avérés. Dans la mesure où il doit également produire de la connaissance, il lui faut aussi adopter une posture de recherche. Le chercheur en RA adopte une triple position consistant à :

- *Questionner*: Considérer les savoirs constitués comme des aides à la compréhension et non seulement comme des obstacles ;
- *Expliciter*: Conscientiser le « Pourquoi ? » ; en rendre compte et aller vers le « Pourquoi ? », selon le modèle de la pratique de la réflexivité de Schön (1994) qui permet de connaître l'environnement et le contexte tout en se connaissant soi-même.
- *Corréler*: Accepter le jeu des circulations dans le cadre d'un interventionnisme scientifique.

On renverra ici à l'analyse qui est faite par ailleurs de ces trois dimensions d'une posture qui dépasse le positionnement (Macaire, 2010, Narcy-Combes, 2010). Le rapport entre implication (pratique, dans l'action) et prise de distance (théorique) caractérise la différence entre elles. Ceci se voit dans les outils conceptuels dont se dote le chercheur (problématique, hypothèses, dispositifs d'expérimentation, théories de référence, etc.), les dispositifs de recueil de données et de nativisation (Demaizière & Narcy-Combes, 2005) qu'il convoque et sa capacité à faire en sorte que sa recherche soit transposable, donc ait un degré de robustesse qualifiée (Seliger & Shohamy, 1989; Schlemminger, 2004).

Dans ces conditions, la RA peut se targuer d'avoir un statut scientifique, parce qu'elle est exigeante vis-à-vis d'elle même, qu'elle demande une véritable posture de chercheur. Par posture, on entend ici, comme le souligne Rémi Hess :

le système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales. [...] Une telle posture dépend au moins autant des caractéristiques de la situation où elle vient s'inscrire, et des représentations que s'en donnent nos partenaires, que de notre intentionnalité, de nos stratégies et de nos procédures. (Hess, 1989 : 9)

5. Conclusion

La diversité et la richesse de ces paramètres montrent à quel point le phénomène est complexe et mérite quelque réflexion, sans négliger la mise en relation de ces paramètres entre eux. Pour notre part, nous retiendrons comme indicateurs de réussite d'une RA menée scientifiquement, outre les trois domaines ébauchés ci-dessus, l'analyse de la situation de départ, l'importance du groupe social d'acteurs, le travail sur les pratiques réflexives régulières, les incidents critiques et faits saillants, les produits et traces écrites croisés, les visées de décalque vers d'autres situations comme constitutifs des indicateurs de réalisation scientifique d'une recherche-action en DDL.

La difficulté à laquelle est confronté le chercheur en recherche-action est celle de la tension entre « implication » et « distance ». Il jouit d'un rôle d'intermédiaire, celui de chercheur-accompagnateur, et d'un espace en tensions, un cadre provisoire, toujours renouvelé, d'organisation des savoirs. À lui de se tenir à la vigilance éthique, épistémologique et méthodologique, fondement de sa posture responsable. Pour cela, il dispose d'outils conceptuels et méthodologiques.

La recherche-action vit une multiplicité de formes d'action et de recherche à la fois, entre les deux mots que relie le trait d'union. C'est à la fois sa faiblesse, un risque et sa

force, si l'on accepte de vivre dans la complexité pour être au cœur de ce qui se joue dans la caverne ou au cœur de l'enseignement/apprentissage des langues.

Si l'on s'accorde à dire, à la suite de Kuhn (1977), que la recherche fonctionne non par continuité et accumulation, mais par ruptures, c'est à dire de manière discontinue, les nouveaux objets de la recherche demandent alors de nouvelles formes d'approche compréhensives et de traitement en termes de combinatoires. Aller vers une recherche-action responsable qui engage une posture de recherche assumée et positionnement scientifique qui renonce au bricolage scientifique) c'est aller vers une éthique professionnelle.

Bibliographie

AGUADO, Karin (Ed.) (2000) : *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Hohengehren: Schneider Verlag.

BACHELARD, Gaston (1938) : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.

BARBIER, René (1996) : *La recherche-action*, Paris : Anthropos.

BAZIN, Hugues (2004) : « Méthodologie en recherche-action », document électronique, en ligne: <<http://biblio.recherche-action.fr>>.

CNRS (2002) : *Schéma stratégique*, Paris : CNRS.

DEMAIZIERE, Françoise, NARCY-COMBES, Jean-Paul (2005) : « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », in : *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. pp. 45-64. En ligne : <http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm>.

GOYETTE Gabriel, LESSARD-HEBERT Michelle (1987) : *La recherche action : Ses fonctions, ses fondements, son instrumentation*, Québec : Presses universitaires du Québec

GROTJAHN, Rüdiger (1995) : « Empirische Forschungsmethoden: Überblick », in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (3. Edition), pp 457-461.

HABERMAS, Jürgen (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

HESS, Rémi (1989) : « Recherche-action et formation, le travail de terrain », in : *Pratiques de formation/Analyses*, n°18, en ligne :

<http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html>

Kuhn, Thomas Samuel (1977). *La Tension essentielle*, Paris : Gallimard.

LEMOIGNE, Jean-Louis (2005). « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ? », *ELA*, n°140, 2005/4, pp.421-433.

LAHIRE, Bernard (2004) : *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte.

LEWIN, Kurt (1943) : « Forces behind Food Habits and Methods of Change », in : *Bulletin of National Resources Council*, n° 108, pp 35-65.

LIU, Michel (1997) : *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Paris : L'Harmattan.

MACAIRE, Dominique (2010) : « Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures », in : *Le Français dans le Monde*, Recherches & Applications, n°48, juillet 2010, pp 66-75.

MACAIRE, Dominique (2009) : *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme, la recherche-action comme aide au changement*, HDR volume 1, université de Provence, disponible sur : <http://acedle.org>.

MONTAGNE-MACAIRE, Dominique (2007) : « Didactique des langue et recherche-action », *Les Cahiers de l'Acedle*, NeQ, n°4, pp 93-120, disponible sur : <http://acedle.org>.

MESNIER, Pierre-Marie, MISSOTTE, Philippe (2003) : *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (2010) : Recherche-action et illusion ontologique en didactique des langues, in : *Le Français dans le Monde*, Recherches & Applications, n°48, juillet 2010, pp. 111-123.

NARCY-COMBES, Jean-Paul (2005) : *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, Paris : Ophrys.

PORTINE, Henri (2002) : Analyse de la thèse de J. Rézeau, in : *ALSIC*, vol. 5, n° 2, décembre 2002, pp. 259-268.

RESWEBER, Jean-Paul (1998) : *La recherche-action*, Paris : PUF, collection : Que sais-je ?

SCHLEMMINGER, Gerald (2004) : « Methoden in der Fremdsprachenforschung – ein kurzer Überblick », in : *Karlsruher Pädagogische Beiträge*, n° 57, pp 20-34.

SELIGER, Herbert W. & SHOHAMY, Elana (1989) : *Second Language Research Methods*. Oxford : OUP.

SCHÖN, Donald (1994) : *Le praticien réflexif*, Montréal : Editions logiques.

THIRION, Anne-Marie (1980) : *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège.

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1999) : *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Paris - Bruxelles : De Boeck Université.

WALLACE Mike (1987) : A historical Review of Action Research, in : *Journal of Education for Teaching*, Routledge, vol. 13, n°2, pp. 97-119.

Sitographie

<http://www.recherche.action.fr>.