



HAL
open science

La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique

Stéphanie Clerc

► To cite this version:

Stéphanie Clerc. La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. Blanchet, Ph. et Chardenet, P. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées., Éditions des Archives Contemporaines, pp.112- 121., 2015. hal-03721373

HAL Id: hal-03721373

<https://hal.science/hal-03721373v1>

Submitted on 12 Jul 2022

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.

Référence : Clerc, Stéphanie (2015) : "La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique" dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 112-121.

La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique (Stéphanie Clerc)

La recherche-action, souvent revendiquée selon des acceptions diverses, est à la fois une manière de « faire de la recherche » (épistémologie et méthodologie particulières), une manière d'« être au terrain » (et avec les acteurs des terrains investis) et une manière d'envisager la diffusion des connaissances scientifiques dans le monde social (ces deux derniers aspects relevant plus spécifiquement d'un positionnement éthique et politique). Ici, je m'appliquerai à définir ces « manières de » dans le champ de la sociodidactique des langues.

J'articulerai ce chapitre sur la recherche-action ainsi :

1. la recherche-action : une recherche particulière en didactique des langues-cultures
2. les différentes conceptions/déclinaisons de la recherche-action
3. implications épistémologiques et méthodologiques de la recherche-action
4. *La recherche-action : entre implication, intervention et distanciation*
5. *La recherche-action : un processus de transposition didactique par la formation in vivo.*

1. La recherche-action : une recherche particulière en Didactique des Langues-cultures (DDLDC)

Rappelons que Louise Dabène (1994) caractérisait la recherche en DDLDC par un va-et-vient permanent entre les réalités du terrain (la classe et ses entours) et les réflexions/analyses théoriques. Ces allers-retours peuvent se faire selon différents types de relation au terrain et aux acteurs, selon différentes méthodologies d'observation, de problématisation, de recueil et d'analyse d'observables. On rencontre globalement en DDLDC quatre types de méthodologies de recherche :

1. à partir d'un corpus d'interactions didactiques ou de productions d'apprenants (parfois recueillies par un tiers), le chercheur décrit et analyse des stratégies d'enseignement ou/et d'apprentissage, des phénomènes collaboratifs, des gestes professionnels, différents types de phénomènes susceptibles d'éclairer les processus d'appropriation de la langue cible (par exemple, la gestion ou les effets du contact des langues du répertoire linguistique de l'apprenant) ou des itinéraires d'apprentissage lorsqu'il dispose d'un corpus longitudinal.
2. à partir de connaissances théoriques et d'hypothèses, le chercheur élabore des séquences ou des activités didactiques qu'il expérimente ensuite en classe ou qu'il donne à expérimenter (par exemple, des activités de comparaison des langues pour en étudier leurs effets sur le développement de compétences métalinguistiques). Cette modalité, moins chronophage qu'une R.A., est de type « top down » dans la mesure où les praticiens (les enseignants) n'ont pas directement participé à l'élaboration des activités expérimentées. Dans ce cas, le terrain est une sorte de laboratoire d'expérimentation qui permet au chercheur de tester des hypothèses relatives à de nouvelles démarches didactiques ou à une théorie d'enseignement/apprentissage. Les effets produits peuvent être analysés avec les praticiens (par entretiens réflexifs, avec ou sans confrontation avec les traces recueillies¹) ou rester de l'ordre de l'interprétation personnelle du chercheur. L'appropriation de la démarche expérimentée par les acteurs du terrain ne fait pas partie des objectifs du chercheur, ni même la transformation des pratiques.
3. à partir d'hypothèses, le chercheur reproduit (pense-t-il) en situation expérimentale de laboratoire des situations didactiques de façon à recueillir des « données » considérées comme « propres » et estimées plus précises (cas, par exemple, de recherches portant sur les gestes de l'enseignant, cf. Tellier et Stam, 2010). Pour des raisons à la fois épistémologiques et théoriques exposées dans d'autres chapitres (1^{ère} partie de cet ouvrage), ce type d'approche décontextualisée n'est pas retenue dans ce volume.

¹ Travail de confrontation/discussion à partir d'enregistrements vidéo (autoscopie).

4. à partir de questionnements (de « problèmes ») formulés par les acteurs d'un terrain particulier (à la fois singulier et présentant, partiellement du moins, des similarités avec d'autres terrains), le chercheur accompagne l'analyse « du problème » identifié par les acteurs et la recherche de « solutions ». On est ici dans une RA.

2. Différentes conceptions/déclinaisons de la recherche-action

Sans viser l'exhaustivité, je rappellerai les différentes acceptions/ déclinaisons de la R.A. avant de proposer de la définir en cohérence avec ce qui selon moi la caractérise : comprendre, agir, transformer avec les acteurs et former les acteurs.

Née de la psychologie sociale américaine², la R.A. s'est développée dans les années 1950, en ethnosociologie notamment, pour répondre à des problèmes sociaux tels que les tensions raciales ou la ghettoïsation. Il s'agissait pour les chercheurs, impliqués à des degrés divers sur le terrain, d'élaborer « des propositions de solutions pour des changements possibles. » (Montagne-Macaire, 2007 : 99)³. En didactique du français, Hélène Romian (1989 : 8-39)⁴, précise que, par-delà la diversité des formes de R.A., elles ont comme caractéristiques communes de viser à la fois l'innovation, la formation, « la recherche en général », de s'inscrire dans une durée longue, de mettre en œuvre et de « décrire des contenus et une démarche d'enseignement, des stratégies d'apprentissage propres à favoriser la réussite de tous (...) puis à en évaluer les effets » et d'avoir comme finalités à la fois l'action et la connaissance (*id.* :16).

En éducation, en France, la R.A. a été définie au cours du colloque "Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation"⁵, ainsi :

² On doit, d'après Lapassade, la première définition de la R.A. à Kurt Lewin (1943).

³ Pour une perspective historique plus complète, on se reportera aux articles de Jacques Ardoino (1989), de Georges Lapassade (1993) et de Dominique Montagne-Macaire (2007). Le Centre de documentation électronique pour la recherche-action fournit de nombreuses autres références dans divers champs d'application de la R.A. : <http://biblio.recherche-action.fr>

⁴ « Des recherches-action sur l'enseignement du français », in Romian et alii (1989 : 8-39).

⁵ Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 22, 23, 24 octobre 1986 (in Berthon J.-F. (2000), « Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines : Sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation », document électronique in Site des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille (disponible sur <http://www2.ac-lille.fr/pasi/bibliographie/recherche-action.PDF>).

"Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations".

En suivant Georges Lapassade (1993), on peut distinguer deux grands courants de R.A. : la R.A. qu'il qualifie de « classique » et « la nouvelle R.A. ». La première positionne le chercheur en tant que « consultant », on est dans « l'intervention externe d'un expert » (ce qui correspond en gros au 2^e type de méthodologie identifié plus haut). La « nouvelle R.A », appelée « recherche-action émancipatrice ou critique » par Carr et Kemmins (1983, in Lapassade 1993), intègre plus largement l'approche ethnographique et les perspectives des acteurs sociaux (observation approfondie du contexte, co-compréhension chercheur(s)-praticien(s) des interrelations entre les différents paramètres du contexte). La production d'un savoir est donc dans ce cas le fruit d'une démarche collaborative de réflexivité sur la situation et l'action. C'est cette conception intégrative de bout en bout des acteurs dans l'activité de recherche que je qualifie de R.A.

3. Implications épistémologiques et méthodologiques de la recherche-action

Si la recherche-action fait appel à la notion d' « expérimentation » (l'action entreprise étant nouvelle), d'un point de vue méthodologique, épistémologique et éthique, outre qu'elle est réalisée « in vivo » et non « in vitro », elle se distingue profondément d'une recherche expérimentale. Si l'on se réfère à Jordan (2004 : 83, in Grosbois, 2007) « la démarche expérimentale peut se définir comme une approche construite autour des étapes suivantes :

- *Un questionnement.* [du chercheur]⁶
 - *Un problème à résoudre.* [formulé par le chercheur]
 - *La formulation d'une hypothèse (à partir de références théoriques).* [du chercheur]
 - *La mise à l'épreuve de l'hypothèse.* [par le chercheur]
- Après avoir planifié les données à recueillir, ainsi que la mise en place des procédures et du suivi, les résultats sont relevés, analysés, interprétés [par le chercheur]. On compare alors les résultats attendus et les résultats observés, c'est-à-dire que l'on confronte les résultats expérimentaux aux hypothèses émises.*
- *Une vérification qui permet la validation.*
 - *Une généralisation (en veillant à ce qu'elle ne dépasse pas les interprétations possibles).*

⁶ Entre crochets, mes précisions.

En fonction des résultats constatés, on élabore une relation abstraite, pour aboutir à une explication, voire à des modèles explicatifs, ou à des apports théoriques. »

On retrouve une partie de ces « étapes » dans la R.A., à quelques différences près, non négligeables :

- le problème (ou « situation-problème ») que l'on cherche à résoudre est identifié par l'équipe de recherche et non, de manière surplombante, par le chercheur seul.
- la mise à l'épreuve des « hypothèses » sous forme d'actions impliquant la participation d'humains est concertée : ceux-ci ne sont pas transformés en « sujets » ayant à suivre un protocole et à accomplir des actions conçues par d'autres.
- la « planification des procédures »⁷ ne peut être conçue en dehors des participants et ne peut se penser intégralement en amont, ceci afin d'éviter des projections élaborées in vitro et afin de prendre en compte tout ce qu'il y a de spontané et d'imprévu dans ce milieu social qu'est le groupe avec lequel les actions se co-construisent.
- on ne relève pas des « résultats » ni des « données », on interprète, avec les acteurs, des phénomènes, des représentations et des discours (y compris, par exemple, des silences).
- on ne vise pas à établir des « lois » de causalité puisque l'objectif double et situé est de « *transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* » (Hugon et Seibel, 1988 : 13).
- l'objectif est moins une « vérification » d'hypothèses (souvent par contrôle de variables isolées dans la recherche expérimentale) et une modélisation théorique qu'une compréhension de la complexité et de la multidimensionnalité de l'activité didactique et des processus d'apprentissage. C'est l'étude des changements provoqués par une R.A. qui vient enrichir les connaissances :

« La logique de l'activité didactique est en effet une logique du vivant, du complexe, du pluridimensionnel, de l'interactif, de l'évolutif, comme celle de tout travail social. La signification des faits observés ne peut donc pas se construire à partir de variables isolées en laboratoire : elle procède de constellations de variables à définir à partir de situations concrètes qu'on s'est donné les moyens de traiter comme telles. (...) C'est dans les processus de transformation que peuvent s'observer des caractéristiques significatives de l'activité didactique, et à partir de là qu'on peut définir les facteurs constitutifs de cette activité. » (Romian, 1989 : 18).

- les analyses des phénomènes observés sont conduites avec les participants. Le chercheur a en effet conscience qu'il peut « *ne pas comprendre* », « *mal comprendre* »

⁷ Selon l'expression de Jordan.

ou « *trahir* » (Rispaïl, dans ce volume), d'où les croisements de regards « intrapersonnels » (plusieurs lectures des « informations » recueillies, sous des angles divers) et « interpersonnels » (chercheurs / acteurs et plusieurs chercheurs observant le même corpus⁸) pour permettre une distanciation.

- la visée, enfin, n'est pas nécessairement de généraliser la portée des phénomènes observés mais d'approfondir les connaissances des effets des pratiques d'enseignement des langues sur l'apprentissage de celles-ci, de transformer des représentations (des langues, de l'apprentissage, de l'enseignement) et d'envisager des transferts et transpositions possibles des connaissances mises au jour, moyennant des précautions de recontextualisation incluant les dimensions socio-éducative, économique, politique, idéologique des nouveaux terrains envisagés.

Une R.A. est donc une démarche collective collaborative intégrant les connaissances expérientielles et réflexives des praticiens et leurs analyses du contexte et des actions. Plutôt que de parler d'« expérimentation », ce qui crée une possible confusion avec une démarche expérimentale (décontextualisée, en laboratoire, du type 3 présenté ci-dessus, cf. aussi chapitre 1 de ce volume), il est préférable de reprendre le terme d'*expérientiation* proposé par D. de Robillard (2007⁹ et 2009).

Sur le plan méthodologique, elle comporte trois aspects interdépendants (qui sont aussi des phases de recherche) :

- une observation-description-compréhension du contexte qui constitue une première phase exploratoire et sur laquelle on revient au cours de la R.A., suite à l'introduction de nouveaux éléments (par exemple de nouvelles pratiques pour en décrire les effets intermédiaires). Cette phase d'observation/étude du contexte est un préalable à la phase suivante.
- la construction de l'objet de recherche : la problématique de recherche n'étant pas conçue comme une réflexion « en chambre » (Roman, 1989 : 20), elle se construit avec les acteurs du terrain. Cette phase permet d'identifier les problèmes perçus par les acteurs (« problèmes » qui pourront éventuellement

⁸ Lors de colloques, journées d'études, réunions d'équipe...

⁹ « *L'expérience (générique) oppose l'expérimentation (manipulation, hiérarchie) à l'expérientiation (participation, parité).* » (Robillard, 2007 : 32, note 18).

être déconstruits¹⁰), des demandes de formation, d'outils ou d'actions visant à construire ensemble des solutions aux problèmes posés. Ce travail se fait dans l'échange (sous forme d'échanges informels consignés dans un cahier de recherche permettant de garder la mémoire de l'histoire de la recherche ou sous forme d'entretiens plus formels enregistrés).

- l'élaboration d'une démarche innovante susceptible de répondre « aux problèmes observés », construite de manière collaborative et souple pour ne pas court-circuiter les réajustements désirés ou exigés par l'évolution de la situation.
- une analyse-évaluation collaborative des effets de la démarche innovante mise en œuvre. Comme pour les autres phases, elle se conçoit avec les acteurs impliqués dans la R.A. : ils participent à la mise en perspective et en discussion des effets observés par le biais d'échanges collectifs entre acteurs de la R.A. mais aussi avec d'autres praticiens (au cours de journées de formation d'enseignants par exemple) et avec d'autres chercheurs (lors de colloques ou journées d'études auxquels celui dont le métier est d'être « chercheur » invite un ou plusieurs praticiens engagés dans la R.A.¹¹). Compte tenu de la difficulté à évaluer des ensembles complexes d'innovations expérimentées et aux singularités des acteurs impliqués, on vise avant tout à comprendre les significations que ces démarches ont pour les acteurs. Le chercheur peut éventuellement vouloir¹² comparer les effets observés dans le contexte de la R.A. avec un autre contexte n'ayant pas mis en œuvre la démarche innovante. Cependant, parce que des éléments autres que ceux spécifiques à l'action entreprise par la démarche innovante entrent nécessairement en jeu, la prudence est toujours de rigueur vis-à-vis des relations de cause à effet qui pourraient être inférées par une comparaison entre groupe ayant vécu l'expérimentation et groupe ne l'ayant pas vécue (comparaison « groupe expérimental » / « groupe témoin » dans le langage des expérimentalistes qui ne prennent pas en compte d'autres variables que celles observées, selon le postulat que « toutes choses sont égales par ailleurs », ce qui

¹⁰ Je pense en particulier à ce qui est perçu comme « des problèmes de « maîtrise de la langue », récurrents au regard des conceptions normatives de la langue à apprendre et des évaluations tout aussi normatives des compétences linguistiques.

¹¹ Notons que l'inclusion des praticiens engagés dans une R.A. lors de rencontres de chercheurs est beaucoup plus rare. Et ce, pour des raisons diverses, regrettables, que je ne développerai pas ici.

¹² Ou se sentir contraint de le faire pour que ses travaux soient validés par une communauté scientifique dominée par une épistémologie de type positiviste.

n'est jamais le cas en contextes). L'évaluation d'une R.A. est avant tout qualitative (j'y reviendrai).

Résumons : dans une R.A., le chercheur construit avec les acteurs du terrain l'analyse du contexte, les problématiques, les modalités d'intervention et, in fine, des connaissances et des transformations. Le terrain n'est donc pas réduit à un réservoir d'observables dans lequel on ferait de « la cueillette » ou à un champ d'application de connaissances venues d'ailleurs. La démarche empirico-inductive-compréhensive se construit *avec* le terrain et non à l'extérieur de celui-ci ou en surplomb des acteurs.

Pour terminer ce rapide tour d'horizon des conceptions de la R.A. que d'autres appellent « recherche-action situationnelle » (Bazin, 2006), « approche collaborative de recherche » (Desgagné *et alii*, 2001) ou « recherche-intervention »¹³ (Mérini et Ponté, 2008), je voudrais en souligner les caractéristiques qui la distinguent d'autres modalités de recherches effectuées elles aussi sur le terrain. En effet, il me paraît important de souligner encore que la R.A. ne se contente pas d'être impliquée parce qu'elle se situe « sur » le terrain, elle est impliquée par immersion dans un temps long et non par ponction (« collecte ») de « données » à intervalles plus ou moins étendus et réguliers. Enfin, l'implication va au-delà de l'action-maïeutique potentiellement produite par les « entretiens avec les témoins » (Bretegnier, 2009 : 34) qui, par exemple, modifieraient les représentations que les acteurs ont de leurs pratiques linguistiques. L'au-delà de cette implication du chercheur, déjà en soi importante, est l'action sur, pour et avec le terrain dans une perspective de (trans)formation :

« Appliquée à l'éducation, la RA prend, en effet, en compte une dimension axiologique qui cherche à améliorer la position du sujet, ou à réduire les inégalités. » (Mérini et Ponté, 200).

4. La recherche-action : entre implication, intervention et distanciation

Dans une R.A., le chercheur est un observateur-participant qui, de ce fait, se trouve placé dans une tension entre deux pôles : celui de l'implication et celui de la distanciation (voir chapitre sur l'observation participante dans ce même volume). Observateur impliqué

¹³ On parle souvent de recherche-intervention pour désigner une recherche qui aboutit à des recommandations, sans que pour autant elle constitue une R.A..

sur le terrain (conçu comme un « réseau d'acteurs ») avec lequel il/elle co-construit des actions et des connaissances, le/la chercheur entretient des relations particulières à ce terrain, non exemptes d'affects et d'effets sur le terrain et sur la recherche elle-même. Si l'implication peut faire « écran », elle peut aussi « donner à voir » (Bretegnier, 2009 : 30) des paramètres et des interrelations qui ne se laissent saisir que de l'intérieur. Les effets conscientisés de l'implication conduisent à une posture réflexive et à des méthodes de recherche visant à les repérer : les entretiens avec les acteurs du terrain, ou la comparaison avec d'autres recherches font partie de ces méthodes de distanciation.

L'implication du/de la chercheur-e pose donc la question de la distanciation, forme d'objectivation¹⁴ au sens de mise à distance du phénomène observé et des filtres que constituent ses représentations d'humain-chercheur, filtres susceptibles de générer des surinterprétations (Olivier de Sardan, 1996). La distanciation concerne aussi le rapport à l'émotion et à l'empathie éprouvée lorsqu'on travaille avec des personnes que l'on a pris le temps d'écouter, de connaître, de rencontrer. Le travail collaboratif avec d'autres chercheur-e-s au regard plus distancié vis-à-vis du terrain questionné est un moyen d'éviter le risque d'une analyse-compréhension biaisée par un rapport (trop ?) « intime » avec les acteurs du terrain. Une autre voie de distanciation est celle de la confrontation de ses recherches avec d'autres recherches sur des contextes semblables. Cette démarche permet de comparer ses conclusions provisoires à d'autres recherches portant sur des phénomènes semblables.

La distanciation s'opère également par confrontation avec des analyses issues d'autres disciplines : c'est ainsi, par exemple, que j'ai pour ma part confronté mes analyses (Clerc, 2008 ; Clerc et Rispail, 2009) des répercussions de la stigmatisation (implicite ou explicite) des langues familiales des élèves aux analyses de la psychologie clinique (Yahyaoui, 1988) et de l'ethnopsychiatrie (Moro, 2002 notamment).

Notons cependant que distanciation ne signifie pas neutralité dans une épistémologie assumant la subjectivité et lorsque la posture est impliquée, voire interventionniste. Les contextes de recherche choisis révèlent généralement explicitement cette non neutralité (pensons par exemple aux recherches-actions visant l'inclusion dans l'éducation des pratiques langagières minorisées).

¹⁴ « objectivation » ne signifie pas objectivité mais plutôt « conscientisation réflexive ».

5. *La recherche-action : un processus de transposition didactique par la formation in vivo*

Dans sa version « classique », nous l'avons vu, la R.A. se limite à implanter des actions pensées par le chercheur à partir de son analyse « distanciée » du contexte, de son cadre théorique et de ses hypothèses et implique a minima les praticiens. Dans ce type de R.A., soulignent Mérini et Ponté, demeure une sorte de « verticalité surplombante » du chercheur. Cette modalité, si elle présente des intérêts, notamment en terme de gain de temps, n'induit pas la même portée « modifiante », dans la mesure où les praticiens, moins impliqués, ne s'approprient pas nécessairement les actions conduites et les réflexions qui les sous-tendent. Cette approche réduit considérablement la portée du potentiel formatif de la R.A. et son pouvoir de modifier durablement des pratiques. Une recherche-action conçue comme formative, inclusive de bout en bout de la réflexivité des acteurs et visant leur autonomie par l'appropriation de démarches nouvelles est une *recherche-action-formation* (R.A.F.), qui a des effets à plus long terme. Au-delà de la production de nouvelles connaissances et de la recherche de « solutions » à « un problème » identifié, une R.A.F. engage les praticiens dans une réflexivité sur le contexte, les causes des « problèmes », les pratiques et les représentations qui les sous-tendent. C'est ainsi par exemple qu'une R.A.F. conduite par Claude Richerme-Manchet¹⁵ et onze professeurs des écoles, a conduit les acteurs impliqués à questionner les représentations sociolinguistiques qui les motivaient à exclure la variation intralinguistique et certaines langues familiales des élèves estimées sources potentielles de conflit ou de « handicap » pour « la maîtrise de la langue » de scolarisation. Ainsi, cette R.A. a transformé le terrain et les acteurs, devenus à leur tour des agents de transformation par leur implication auprès d'autres enseignants venus rejoindre le projet éducatif expérimenté au cours de la R.A.F..

Pour le chercheur désireux de participer activement à la diffusion des fruits de la recherche¹⁶ (celles qu'il produit et celles qui l'ont nourries) dans des sphères autres que

¹⁵ Clerc, S. et Richerme-Manchet, C. (à paraître). La R.A.F., identifiée sur et par le terrain sous l'intitulé « projet radio », a conduit Claude Richerme-Manchet, professeure des écoles, conseillère pédagogique et coordinatrice de la R.A.F., à l'analyser et à en rendre compte dans divers colloques et dans le cadre d'un travail d'écriture de recherche (« Une approche sociolinguistique de l'oral à l'école Primaire : le dispositif radiophonique *Paroles d'école* », mémoire de Master 2 Recherche en DDLC, soutenu en septembre 2013 à l'UJM de St Etienne).

¹⁶ La sienne et d'autres recherches sur lesquelles il s'appuie.

sa « communauté savante », la recherche-action constitue un levier à la diffusion des connaissances, tout en permettant la construction de nouvelles.

Références bibliographiques¹⁷

ARDOINO Jacques (1989) « D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention » in *Pratiques de Formation/Analyses* N°18, disponible sur : <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html>

BAZIN Hugues (2006) « Comparaison entre recherche-action et recherche classique », document électronique.

Disponible sur : <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137>

BERTHON Jean-François (2000) « Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines : Sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation », document électronique.

Disponible sur <http://www2.ac-lille.fr/pasi/bibliographie/recherche-action.PDF>

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les Archives Contemporaines.

BRETEGNIER Aude (2009) « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. », dans Molinié, M. et Huver, E. (coord.) *Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université de Picardie Jules Verne. (en ligne).

CLERC Stéphanie et RICHERME-MANCHET Claude (à paraître), « Stratégies glottopolitiques en terrain scolaire », communication au Congrès International du Réseau Francophone de Sociolinguistique, *Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs*, Corti, 4 juillet 2013.

CLERC Stéphanie (2008) « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », dans Daunay, B., Delcambre, I. et Reuter, Y. (coord.) *De l'enseignement du français à l'école primaire*, *Repères* n°38, Lyon, Éd. INRP, 187-198.

CLERC Stéphanie et RISPAIL Marielle (2009) « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », dans Arregui, N. et Alberdi C. (coord.), *Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVIe-XXe siècles)*, *Revue Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 43, Déc. 2009, Clichy, Publications de la SIHFLES, 225-242.

DABENE Louise (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris, Hachette FLE.

DESGAGNÉ Serge, BEDNARZ Nadine, LEBUIS Pierre, POIRIER Louise et COUTURE Christine (2001) « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport

¹⁷ J'opte pour l'adoption du prénom en toutes lettres de façon à mieux identifier les chercheur-E-s.

nouveau à établir entre recherche et formation », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 33-64. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>

GROSBOIS Muriel (2007) « Didactique des langues et recherche expérimentale » *Cahiers de l'Acadelle* n°4, 65-83.

HUGON Marie-Anne et SEIBEL Claude (éds.) (1988) *Recherches impliquées. Recherche action: le cas de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Wesmael.

LAPASSADE Georges (1993) « De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action », document dactylographie, Université Paris VIII, disponible sur : <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=53>

MÉRINI Corinne et PONTÉ Pascale (2008) « La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques », dans *Savoirs* n° 16, 77-97.

MONTAGNE-MACAIRE Dominique (2007) « Didactique des langues et recherche-action », dans *Les Cahiers de l'ACEDLE* n°4, *Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*, 93-120 (en ligne).

MORO Marie Rose (2002) *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, La Découverte.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre (1996) « La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie », dans *Interpréter, Surinterpréter*, revue *Enquête, anthropologie, histoire, sociologie* n°3, Marseille, Parenthèses. (en ligne).

ROBILLARD D. de (Dir.), 2009, *Réflexivité, herméneutique, un nouveau paradigme de recherche ?*, Cahiers de Sociolinguistique n°14, Rennes, PUR.

ROMIAN Hélène (1989) « Des recherches-actions sur l'enseignement du français », dans Romian H. et alii (1989) *Didactique du français et recherche-action*, INRP, Coll. Rapports de recherches, 1989 n°2.

TELLIER Marion et STAM Gale (2010) « Découvrir le pouvoir de ses mains : la gestuelle des futurs enseignants de langue », Actes du Colloque *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon, 24-27 juin 2010, HAL, disponible sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/19/84/PDF/4570.pdf>

YAHYAOUI Abdesslem (éd.) (1988) *Troubles du langage et de la filiation chez le Maghrébin de la 2^e génération. Travail clinique et social en milieu maghrébin*, Grenoble, La Pensée Sauvage.