

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Cahiers de l'Apliut

Vol. XXI N° 3 | 2002 :

La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2e partie)

Articles

Introduction à la recherche- action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique

An introduction to action research: Aspects of a practice-centred theoretical process

MICHÈLE CATROUX

p. 8-20

Résumés

Français English

L'article se propose de présenter une définition générale de la recherche-action afin de souligner les caractéristiques de ce processus qui aide les enseignants à se doter des moyens propres à améliorer leur pratique et à réfléchir sur leur pédagogie. La recherche-action permet en effet au praticien, tout en restant en contact avec le terrain, d'apprendre à identifier ses besoins et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Elle favorise également une meilleure appréciation de ses interventions en classe.

En second lieu seront données quelques indications pratiques sur la mise en place d'une démarche de recherche-action en montrant le caractère cyclique et les aspects coopératifs d'une telle action.

The aim of this article is to present a general definition of action research (AR) and to underline its chief identifying characteristic as a process designed to empower teachers with the means to improve their practices and reflect upon their pedagogy. AR allows practitioners to learn how to identify their needs and to establish an action plan aimed at achieving change, while remaining in contact with their field of action. It also favours a better understanding of their classroom activity.

In the second part we give some practical guidelines for setting up AR by showing its cyclic pattern and its collaborative aspects.

Entrées d'index

Mots-clés : recherche-action, pratique pédagogique, identification des besoins, action cyclique, action collaborative

Keywords : action research, educational practice, needs assessment, cyclic action, collaborative action

Texte intégral

Préambule

- 1 Donner une définition de la recherche-action est un exercice délicat si l'on se réfère à l'abondante littérature qui traite de ce mode de recherche appliquée à la pratique quotidienne de classe. En effet, un simple coup d'œil aux termes utilisés révèle déjà la multiplicité des concepts sous-tendus. Du côté francophone, on trouve des appellations telles que « *co-apprentissage* », « *méthodologie éducative* » ou encore « *ingénierie didactique* ». Le monde anglophone témoigne d'une créativité impressionnante : aux côtés de la classique appellation « *action research* » on trouve pêle-mêle « *teacher research* », « *classroom research* », « *co-learning* », « *co-operative inquiry* », « *critical reflection* », ou encore « *practical inquiry* ».
- 2 L'acteur principal de cette recherche peut être décrit sous les termes de « *accompagnant-chercheur* », « *chercheur-accompagnateur* », ou « *praticien-chercheur* » ; il devient, en anglais, « *Action Researcher* » ou, plus simplement, « *teacher-researcher* », ou bien encore « *reflective practitioner* ».
- 3 Plusieurs écoles de pensée impliquent de vastes différences d'opinion sur ce qui constitue véritablement la recherche-action. L'objet de cet article étant de donner une définition générale de cette forme bien particulière de recherche conduite directement en classe, nous nous contenterons d'en donner les caractéristiques principales de manière à faciliter l'implication des collègues.

1. Définition de la recherche-action

- 4 La recherche-action représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche.

- 5 L'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. Elle permet au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage. Elle permet également une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe.
- 6 Une des grandes richesses de la recherche-action est sa flexibilité : il y a autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières. Il n'y a pas de bonne façon de pratiquer la recherche-action et de devenir praticien-chercheur. Le praticien qui s'engage dans des voies de réflexion ouverte invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates. La recherche-action conduit chacun de nous à élaborer et expérimenter des méthodes originales, à contribuer à sa formation continue et à celle des membres du groupe. Elle pousse à élaborer des propositions d'enseignement autour de thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l'enseignant, tant par rapport à la discipline qu'il enseigne que pour sa pratique pédagogique même.
- 7 Cette méthodologie est destinée à avoir des retombées autant dans la pratique que dans la théorie. C'est pourquoi la composante *recherche* est variable et peut prendre la forme d'une meilleure compréhension de la part des personnes impliquées. La réactivité de la recherche-action lui permet d'être utilisée pour développer des hypothèses à partir de données collectées sur le terrain. Elle peut donc être utilisée aussi comme instrument d'investigation et généralement pour établir un diagnostic ou procéder à une évaluation.

2. Caractéristiques de la recherche-action

- 8 Venu tout droit du domaine des sciences sociales, le terme de recherche-action est attribué à Lewin (1946), psychologue expérimental allemand, qui a avancé l'idée qu'à travers la recherche-action des avancées théoriques pouvaient être réalisées en même temps que des changements sociaux. Il décrit les phases de la recherche-action comme une spirale de cercles de recherche progressant chacun d'une description de l'existant vers un plan d'action.
- 9 Le mouvement allant du champ d'action au plan d'action nécessite discussion, négociation, exploration et évaluation des possibilités, et examen des contraintes. Le plan d'action est ensuite suivi d'une phase d'intervention qui est mesurée et contrôlée. L'apprentissage, la discussion, la réflexion, la compréhension, la reformulation, tout se passe pendant la phase d'action et de contrôle. L'arc final du cercle de recherche est l'évaluation des effets du plan sur l'action. Cette évaluation à son tour mène à un nouveau plan d'action et le cycle recommence.
- 10 La recherche-action est une façon utile de pratiquer la recherche pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance de sa pratique. Elle permet

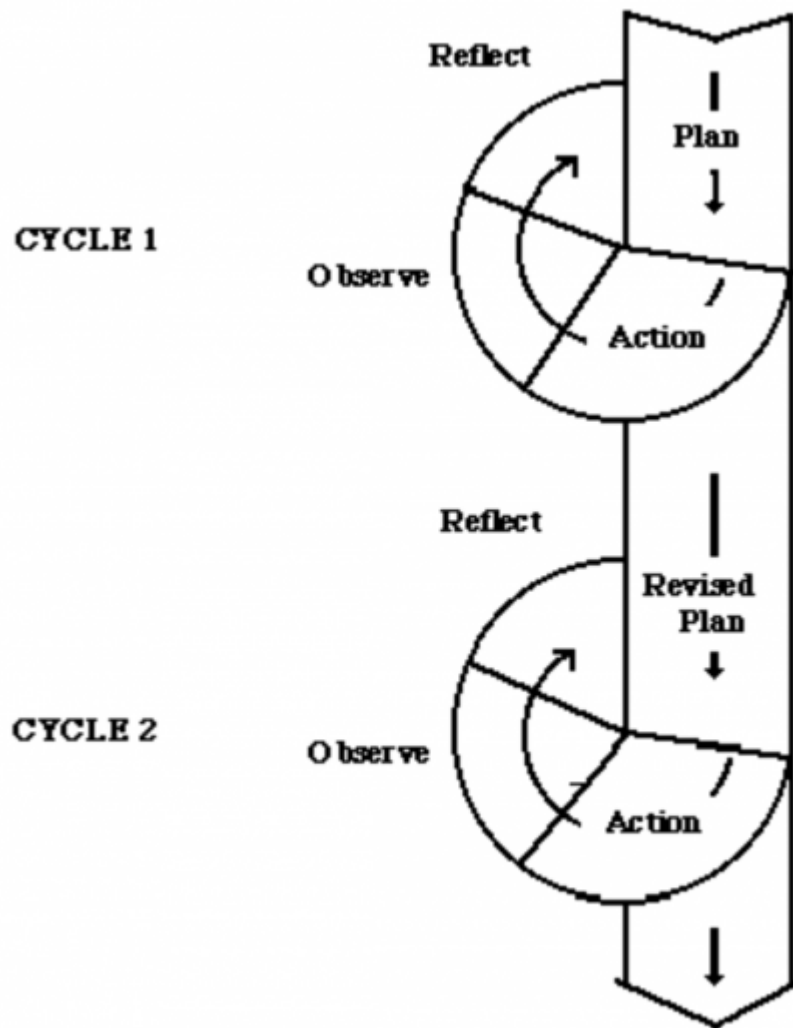
également d'impliquer les différents acteurs dans ce processus. Elle est donc adaptée à des situations où il est souhaitable d'appliquer une action pour obtenir un changement et, en même temps, de développer une meilleure compréhension qui permet d'instruire le changement même et d'améliorer une situation concrète.

- 11 La recherche-action dans la situation éducative est le plus souvent initiée par l'enseignant puisqu'elle consiste à porter un regard critique sur ses pratiques de classe et, après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctrices.

La recherche-action suit un schéma cyclique

- 12 Elle se présente comme une spirale de cycles de recherche de structure identique. Chacun débute par une observation de ce qui se passe sur le terrain. La réflexion qui suit permet de déterminer un plan d'action. Ce plan est mis en œuvre, ses effets analysés, puis altérés si nécessaire et le cycle reprend en séquences similaires.
- 13 Le passage de l'observation de terrain au plan d'action nécessite une discussion, une négociation, l'exploration des diverses possibilités, l'évaluation de ces possibles, et l'étude des contraintes. Des changements sont ensuite opérés selon le plan établi et sont soigneusement contrôlés afin de pouvoir conduire à leur étude et analyse. Une réflexion est ensuite menée sur les retombées des démarches effectuées et d'autres changements sont mis en place en fonction des résultats obtenus. La réflexion conduit au stade suivant de planification. Cette planification n'est pas une phase distincte en elle-même ; elle est générée par l'action et la réflexion. En conséquence, la multiplication de cycles courts permet d'accélérer les changements apportés et d'affiner les actions envisagées.
- 14 La représentation (fig.1) d'un protocole de recherche-action établi par Kemmis et McTaggart en 1988 et cité par MacIsaac (1996) montre bien la nature répétitive de la recherche-action ainsi que les phases principales de planification, action, observation et réflexion avant une révision du plan.

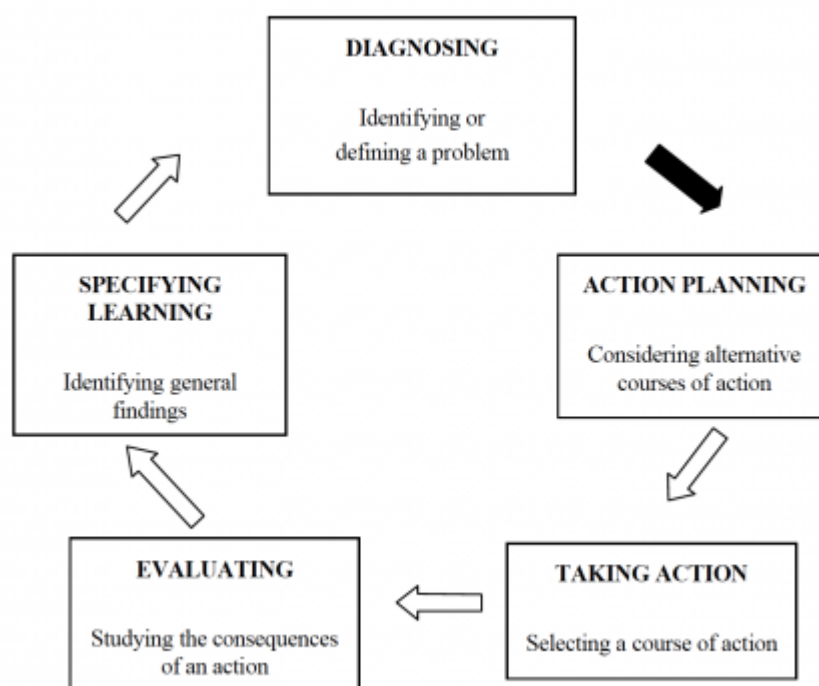
Figure 1. Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart



d'après Kemmis et McTaggart (repris par Maclsaac, 1996)

15 D'autres illustrations existent, dont celle de Susman (1983) : fig.2

Figure 2. Schéma de recherche-action de Susman



- 16 Ce dernier protocole donne une description du processus de la recherche-action un peu plus élaboré. Il distingue cinq phases inhérentes à chaque cycle de recherche-action. Tout d'abord, un problème est identifié et des données sont rassemblées afin d'établir un diagnostic plus détaillé. Ceci est suivi de l'établissement d'hypothèses concernant plusieurs solutions possibles, desquelles découle un plan unique d'action qui est ensuite mis en œuvre. On procède ensuite à la collecte et à l'analyse de données relatives aux résultats de l'intervention, les conclusions sont interprétées à la lumière du succès ou de l'insuccès de l'opération. À ce stade, le problème est réévalué et un nouveau cycle peut commencer. Des cycles successifs sont répétés jusqu'à ce que le problème soit résolu, que les différents partenaires soient satisfaits ou encore que la situation posant problème ne puisse plus faire l'objet d'une amélioration.

La recherche-action est également participative et collaborative.

- 17 Dans la situation éducative, elle nécessite la participation et l'application active du chercheur, de l'enseignant et des apprenants. Elle favorise la collaboration entre les différents partenaires et ne peut se concevoir sans la négociation en commun du plan d'action. Son efficacité dépend de l'accord et de l'implication de tous ceux qui seront affectés par sa mise en place. Le praticien-chercheur se trouve donc inclus dans le processus à part égale avec les autres participants. Les participants ont connaissance de tous les aspects de l'action menée et prennent part aux phases de négociation, d'observation, et de prise de décision. Ils peuvent contribuer également à la sélection des stratégies mises en œuvre.
- 18 Néanmoins, les degrés de participation peuvent varier. Dans certains cas il peut y avoir un véritable partenariat entre le chercheur et les acteurs. La distinction entre eux peut disparaître. Dans d'autres cas, le praticien-chercheur peut décider pour une raison quelconque de conserver un rôle distinct. La participation dans ce cas est limitée à un rôle d'information. Les participants eux aussi peuvent choisir de ne pas prendre part à toutes les phases de l'action. Dans

tous les cas, pourtant, la communication entre les participants reste essentielle.

19 En conséquence, la question de l'identité du praticien-chercheur se pose. Plusieurs situations sont possibles. L'enseignant en situation professionnelle peut mener une recherche-action dans laquelle il serait à la fois chercheur-théoricien et acteur sur le terrain. Dans d'autres cas, il peut s'agir de deux entités distinctes. Une organisation peut faire appel à un ou plusieurs chercheurs académiques afin d'apporter les connaissances méthodologiques qui lui font défaut et l'aider à résoudre une situation qu'elle a jugée insatisfaisante. Ceci permet sans doute un meilleur recul par rapport à la situation donnée mais peut créer des difficultés relationnelles dans la mesure où le praticien peut mal vivre l'ambiguïté entre sa situation de sujet d'observation et son statut de chercheur.

20 Le rôle du chercheur, qu'il soit extérieur ou qu'il se confonde avec l'enseignant lui-même, est de mettre en place et de lancer le processus de recherche-action de manière à emporter l'adhésion des participants, et de faire émerger des solutions favorables à chacun afin que la démarche puisse être maintenue par la suite. Plusieurs rôles sont ainsi identifiables :

- responsable de la planification ;
- catalyseur ou facilitateur de l'action ;
- concepteur de tâches ou stratégies de remédiation ;
- observateur ;
- rédacteur de la synthèse.

21 Le rôle principal que l'on peut souligner est bien de favoriser la réactivité des acteurs sur le terrain. Quand cela est acquis, les méthodes sont comprises et les partenaires peuvent continuer sur leur lancée. Le rôle du chercheur commandité est essentiellement de prendre le temps de faciliter les échanges et les dialogues, et de faire émerger des analyses poussées, d'établir des rapports périodiques et d'écrire le rapport final lorsque son rôle est terminé.

22 De plus, les objectifs de la recherche-action ne sauraient se réaliser dans un total isolement. Si l'enseignant est susceptible d'apprendre sur ses pratiques, d'acquérir de nouvelles idées, de gérer ses résultats, il ne peut le faire que grâce au soutien actif et aux critiques constructives de ses pairs. C'est pourquoi il apparaît qu'une collaboration à l'intérieur d'un groupe d'enseignants offre les meilleures possibilités de mener à bien une telle démarche.

La recherche-action est surtout qualitative

23 La démarche favorise l'utilisation de données plus qualitatives que quantitatives. La plupart du temps, la recherche-action favorise l'utilisation naturelle du langage qui correspond mieux à son caractère participatif et réactif, la communication entre les partenaires étant valorisée. De plus, son émergence est favorisée par son caractère empirique : une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier. En retour, ce caractère qualitatif de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la situation.

24 Malgré cela, des mesures quantitatives peuvent s'avérer utiles en raison du caractère spécifique de la recherche-action car elles sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats. En effet, l'unicité du contexte, l'implication personnelle du praticien, lui-même acteur de son propre changement, ainsi que la multiplicité des variables sont autant de facteurs limitatifs à cette expérience. La question de la généralisation des conclusions se

pose alors, de même que celle de la validité et de la fiabilité des données.

25 Ce dernier aspect est souvent considéré comme un des inconvénients majeurs de la recherche-action. La recherche expérimentale, bien menée, permet la généralisation de ses résultats. Au contraire, il est parfois impossible de généraliser à partir d'une recherche-action. Il n'est envisageable de revendiquer une pertinence que pour le seul terrain d'exploration et les seuls partenaires étudiés. Il serait hasardeux d'appliquer les caractéristiques mises en évidence à d'autres champs d'application.

26 Les soucis liés au caractère subjectif et biaisé de la recherche-action sont inévitables mais peuvent être compensés de plusieurs façons. Les collègues apportent une caution aux travaux réalisés lorsqu'ils se reconnaissent dans l'enseignant impliqué ou dans ses interrogations. Ils peuvent valider la recherche-action menée en établissant des liens avec leur propre situation de classe. En outre, l'implication de plusieurs collègues dans le processus aide à la validation des conclusions. Le concept d'authenticité peut alors servir de substitut à celui de fiabilité. Si la recherche-action apporte des garants d'authenticité, elle sera à même d'intéresser le plus grand nombre.

3. Étapes principales d'une recherche-action

27 Examinons à présent de plus près les différentes phases d'une démarche de recherche-action afin d'en faciliter la mise en œuvre.

Identification du problème

28 La première phase de la démarche commence évidemment par l'identification d'un problème (voir schémas établis par Kemmis & McTaggart, et Susman) ou dans le cas qui nous intéresse par une réflexion approfondie sur ses pratiques pédagogiques. Cette réflexion peut être initiée par l'observation que fait un enseignant de sa propre pratique ou de celle d'un autre, à la suite d'une conversation avec un collègue, ou bien après l'observation détaillée de vidéos de leçons, ou par la question d'un étudiant ou son comportement, par le commentaire de tiers qui peuvent être à la fois des collègues, des parents, et des cadres administratifs... Elle peut bien entendu faire suite à la lecture d'un ouvrage.

29 Pour parler de ces éléments fortuits qui peuvent permettre le démarrage du processus, Newman (1987) parle de « *critical incidents* », incidents critiques que représentent ces moments privilégiés qui nous permettent d'examiner nos croyances et notre enseignement avec le recul nécessaire à une mise en perspective.

30 Quelle que soit la nature de l'élément précurseur, la focalisation reste toujours le praticien. Quelle que soit la méthodologie utilisée, l'objectif est de ne pas perdre de vue l'amélioration des pratiques, et la prise de conscience accrue du poids que fait peser le contexte sur ce que nous pouvons réellement obtenir.

31 L'observation d'une part, et la réflexion d'autre part, permettent d'identifier un *problème*. Ce *problème*, terme qui en recherche-action s'applique à l'objet de l'observation, doit être en relation directe avec le changement désiré. Bien évidemment, ce *problème* doit être quelque chose sur quoi un enseignant a la capacité d'agir. Sont donc exclus du champ d'application de la recherche-action

les éléments sur lesquels nous n'avons pas de prise comme les instructions officielles ou les contenus de manuels.

Établissement d'un plan d'action

32 Le plan d'action nécessite de se conformer à une méthode existante de recherche et présuppose l'utilisation d'outils rigoureux pour la collecte préalable de données.

33 Les méthodes qualitatives les plus souvent choisies incluent :

- les entretiens approfondis,
- l'observation des participants,
- les études de cas,
- les comptes-rendus d'événements.

34 La prise de notes qui accompagne ces méthodes peut se faire sous forme de descriptions détaillées des acteurs et des contextes. Elle peut prendre la forme de journal de bord, de mémos, de minutes de réunion, de photographies, de vidéos... La validité de la recherche-action peut être atteinte de multiples façons. On favorisera cependant l'utilisation de la méthode appelée de « triangulation » qui combine trois sources différentes de données.

35 Les méthodes quantitatives, quant à elles, peuvent être des questionnaires, des sondages, la vérification de listes de points clefs, de feuilles de test, ou des fiches de bilan. On peut bien sûr aussi mentionner l'analyse des scores obtenus par les étudiants par le passé afin de mesurer l'effet des nouvelles stratégies.

36 Une démarche de recherche-action doit se baser sur la découverte et la maîtrise des outils existants correspondant aux nécessités de la recherche en cours ou qui peuvent être aisément modifiés pour s'y conformer. Dans cette optique, on pourra se référer utilement à l'ouvrage de Jaeger (1988).

37 Cette phase de planification de l'action est cruciale. Plus l'enseignant peut anticiper sur l'action et plus il peut inclure de détails dans le plan. Plus le plan est détaillé, et moins l'enseignant se trouvera pris de court devant une situation inopinée. Il ne sera dans ce cas pas contraint de prendre des décisions instantanées sans le bénéfice de la réflexion.

Mise en place de l'action

38 Une fois le plan établi, la recherche-action proprement dite peut commencer.

39 En dépit de toutes les précautions que l'on a pu prendre au début du processus, il convient de ne pas négliger le fait que même les plans les mieux établis nécessitent malgré tout des modifications au fur et à mesure de la recherche. Tandis que l'information est collectée, des schémas commencent à apparaître, et des changements doivent être apportés en cours de route.

40 Il est donc important pendant cette phase de prendre le temps d'examiner en détail les données au fur et à mesure de leur collecte. Analyse et réflexion sont nécessaires de manière à évaluer les effets des actions menées et d'y apporter des actions correctives. Des procédures d'analyse de données seront donc indispensables.

Évaluation des effets de l'action

41 À la fin de la phase d'action, vient le moment de l'évaluation. Les questions ci-dessous peuvent permettre d'orienter l'évaluation.

- Quels changements ai-je observés ?
- Quel effet ce changement a-t-il eu sur les étudiants ?
- Qu'ai-je appris à propos de mes étudiants ? À propos de l'apprentissage ? À propos de la matière enseignée ?
- Ce changement devrait-il désormais faire partie de ma pratique régulière ?

Communication des conclusions et valorisation de la recherche

42 Il est nécessaire, nous l'avons compris, de partager et de confronter ses points de vue et ses observations avec d'autres membres de l'équipe éducative. La recherche-action ne peut se concevoir dans l'isolement. Bien que la recherche puisse être parfois une activité solitaire, et que la réflexion soit une composante essentielle de la recherche-action, les enseignants ne peuvent s'engager avec succès dans cette démarche sans soutien extérieur. Ce soutien peut provenir d'autres enseignants et d'autres éducateurs qui ont déjà fait ou qui sont au même moment engagés dans une recherche-action. Leur aide prendra forme lors d'occasions de discuter la situation étudiée, et pourra intervenir à n'importe quel moment du processus. En outre, cette communication interviendra dans un environnement critique sans qu'aucun des partenaires présents ne s'érige en juge.

43 Par ailleurs, en tant que membre d'une communauté spécifique, il est souhaitable que l'enseignant partage ses expériences et ses observations avec les autres membres de cette communauté afin de partager à plus vaste échelle la connaissance acquise au cours de sa recherche-action. Le message sera alors composé des éléments importants exposés de manière lucide, concise et explicite tout en montrant les relations logiques entre le problème, l'action, les informations collectées et l'évaluation de cette action.

4. Conclusion

44 L'approche de la recherche-action présentée ici souligne les avantages d'une telle démarche qui fournit au praticien-chercheur un cadre théorique où inscrire ses interrogations et délimiter ses modalités d'action.

45 L'acquisition de nouvelles connaissances et d'une nouvelle compréhension des situations crée une stimulation bénéfique aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant. La communication renouvelée qui s'instaure entre les deux partenaires traditionnels engendre un sentiment de satisfaction profonde de part et d'autre. Que ce soit dans la manière dont les étudiants s'approprient de nouveaux outils mis à leur disposition ou leur réaction devant l'introduction d'une stratégie nouvelle, le renouveau de l'intérêt de la classe ne peut que satisfaire le praticien.

46 Le partage des expériences et des intuitions de chacun conduit à la reformulation des concepts et à la remise en question d'a priori associés autant avec les modes d'enseignement que les modes d'apprentissage. La reformulation d'idées permet de considérer des situations particulières sous un jour différent et de découvrir de nouvelles possibilités de faire face aux exigences de la pratique

quotidienne.

- 47 Enfin, la communication vers l'extérieur de résultats d'analyse permet de mettre en valeur des initiatives ou de mesurer l'impact possible sur d'autres disciplines.

Bibliographie

Des DOI sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition.

Les utilisateurs des institutions qui sont abonnées à un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Carr, W. & S. Kemmis. 1983. *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*. Londres : Falmer Press.

Dionne, H. 1998. *Le développement par la recherche-action*. Paris : L'Harmattan, Coll. Outils de Recherche.

Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes : Open University Press.

Hopkins, D. 1993. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Bristol : Open University Press.

Jaeger, R. 1988. *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, DC : American Educational Research Association.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Kemmis, S. & R. McTaggart (Eds). 1988. *The Action Research Planner*. Victoria, BC : Deakin University Press.

DOI : 10.1007/978-981-4560-67-2

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Lewin, K. 1946. « Action Research and Minority Problems ». *Journal of Social Issues*, vol. 2 : 34-36.

DOI : 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Marquis, D. et L. Lavoie. 1996. *La recherche-action. Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Resweber, J.P. 1988. *La recherche-action*. Paris : Presses Universitaires de France, Que-Sais-Je ?

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible aux institutions qui ont souscrit à un

des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : contact@openedition.org

Schon, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.

DOI : 10.1080/07377366.1986.10401080

Susman, G.I. 1983. *Action Research : A Sociotechnical Systems Perspective*. G. Morgan (ed). London : Sage Publications.

Verspieren, M.R. 2000. *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Sites Internet utiles (vérifiés en mai 2001)

Action Research International (revue en ligne) : <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/arihomet.html>

The Centre for Action Research in Professional Practice (CARPP) : <http://www.bath.ac.uk/carpp/>

The Collaborative Action Research Network (CARN) : <http://www.uea.ac.uk/care/carn/>

Educational Action Research Journal <http://www.triangle.co.uk/ear/index.htm>

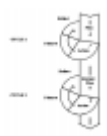

Liens vers des ressources diverses sur la recherche-action : <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/links.html>

MACISAAC, Dan. 1996 : <http://www.physics.nau.edu/~danmac>

Newman, Judith M. 2000. « Action Research : A brief overview [14 paragraphs] ». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum : Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(1) : <http://qualitative-research.net/fqs>

Site de l'Université du Colorado : http://www.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html

Table des illustrations

	Titre	Figure 1. Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart
	Crédits	d'après Kemmis et McTaggart (repris par Maclsaac, 1996)
	URL	http://apliut.revues.org/docannexe/image/4276/img-1.png
	Fichier	image/png, 127k
	Titre	Figure 2. Schéma de recherche-action de Susman
	URL	http://apliut.revues.org/docannexe/image/4276/img-2.png
	Fichier	image/png, 97k

Pour citer cet article

Référence papier

Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3 | 2002, 8-20.

Référence électronique

Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 13 juillet 2016. URL : <http://apliut.revues.org/4276> ; DOI : 10.4000/apliut.4276

Auteur

Michèle Catroux

PRCE d'Anglais, Michèle Catroux s'intéresse aux applications pédagogiques de l'Internet en classe de langue. IUT Bordeaux 1, département Génie Mécanique et Productique. catroux@iuta.u-bordeaux.fr

Articles du même auteur

La « cyberenquête », tâche significative vecteur de transfert des connaissances

[Texte intégral]

Paru dans *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1 | 2004

Une activité sur Internet : la cyberquête [Texte intégral]

Paru dans *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV N° 3 | 2005

Apports et limites du traitement de texte dans une tâche de rédaction en L2 [Texte intégral]

Paru dans *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXV N° 3 | 2006

Droits d'auteur

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie