

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

**Méthodologie de l'apprentissage des langues :
vers l'excellence pédagogique, didactique
et linguistique**

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

Préface	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i>	7
Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i>	9
Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ?	Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Méthodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i>	21
La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?	Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	33
Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language	Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	49
Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ?	Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	63
Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère	Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i>	83
Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives	Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i>	97
De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.	Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i>	117

Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur	Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> <i>Université de Haute Alsace de Mulhouse, France</i> Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> <i>Université de Haute Alsace de Mulhouse, France</i>	133
L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ?	Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i>	149
Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine)	Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i>	169
Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	187
'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook	Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i>	197
Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?	Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i>	221
Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices	Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i>	237
L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.	Evangélia MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i>	251
Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires	Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i>	267

Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle	Marie POTAPUSHKINA DELFOSSÉ <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i>	279
La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altéritaire à construire ?	Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i>	293
Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire	Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i>	311
Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane	Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i>	327
The role and impact of volunteer translation in translators' training	Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i>	341
Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>)	Rui YAN Mariasaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i>	353
The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language.	Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i>	369
Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ?	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghout, Algérie</i>	383
Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ?	Wassim EL-KHATIB <i>Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban</i>	391

Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ?

Wassim EL-KHATIB

Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche portant sur la méthodologie de la Recherche-Action dans le cadre de l'élaboration des mémoires de Master professionnel à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise. Cette recherche a visé à déterminer dans quelle mesure ces mémoires répondent aux principes de la Recherche-Action. La méthodologie de la recherche a consisté à analyser 20 % des mémoires élaborés selon une grille d'analyse basée sur les principaux travaux ayant trait aux critères d'évaluation de la rigueur de la Recherche-Action. Les résultats de l'analyse des données quantitatives et qualitatives ont permis d'apporter des éléments de réponse fort éclairants et de formuler des recommandations susceptibles de guider la pratique de la Recherche-Action à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise.

Mots-clés : recherche-action, méthodologie, master professionnel.

Abstract

This paper describes a research on the methodology of Action-Research in the elaboration of professional Master's dissertations at the Faculty of Pedagogy of the Lebanese University. The research aimed to determine the extent to which these dissertations respond to the principles of action-research. The research methodology consisted in analyzing 20 % of the dissertations developed according to an analysis grid based on the main works aimed at determining the evaluation criteria for the rigor of Action-Research. The results of the analysis of the quantitative and qualitative data made it possible to bring some very enlightening elements of answer and to formulate recommendations likely to guide the practice of the Action-Research at the Faculty of Pedagogy of the Lebanese University.

Keywords: action-research, methodology, professional master.

1. Introduction

Le point de départ de cette recherche est une réflexion sur la méthodologie adoptée dans l'élaboration des mémoires de Master professionnel à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise (désormais FdP). Cette réflexion est née d'un constat de malaise partagé par les différents acteurs concernés par l'élaboration, l'encadrement et la validation des mémoires professionnels. Ce malaise est dû principalement à un manque, voire à une absence de directives explicitant la méthodologie de la Recherche-Action (désormais RA), à la base de l'élaboration du mémoire professionnel. En effet, le texte régissant l'organisation des diplômes, en l'occurrence le Décret 2225 du 11 juin 2009, ne fait aucune mention à la méthodologie de la recherche à privilégier, mais souligne l'aspect pratique du mémoire professionnel :

Le curriculum du Master de recherche comprend un mémoire de recherche et celui du Master professionnel inclut une étude sur le terrain ou une période de stage qui n'est pas inférieure à huit semaines (250 heures de travail au minimum) couronnée par un mémoire élaboré par l'étudiant (Article, XI).

Ainsi, existe-t-il un consensus sur la nécessité pour l'étudiant de rédiger un mémoire lié à une situation professionnelle problématique, mais les divergences apparaissent quand il s'agit de définir la RA, d'identifier le type de RA à privilégier, de déterminer la posture du chercheur conduisant une RA, etc. L'examen des syllabus des cours de méthodologie de la RA confirme ce constat.

Il convient de préciser, à cette étape, que nous avons mené une enquête exploratoire consistant à analyser les syllabus des cours de méthodologie de la RA adoptés au niveau de la licence et du Master, et ce dans le but de mieux cerner la problématique de la présente recherche. L'analyse a porté sur les 14 syllabus de RA disponibles au service administratif de la Faculté. L'analyse de ces syllabus, effectuée sur la base d'une analyse de contenu thématique, révèle qu'un seul syllabus s'avère être très complet et convenant parfaitement aux visées d'un syllabus propre à la RA.

À la lumière de ce qui précède et prenant appui sur les résultats de l'enquête exploratoire, la question de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre s'articule ainsi : dans quelle mesure les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise répondent-ils aux principes de la RA ?

2. Cadrage théorique

La question de l'évaluation de la RA fait l'objet de nombreuses études visant à définir les critères permettant de juger de la scientificité de ce type de recherche. On peut citer, entre autres : Susman et Evered (1978), Argyris et Schön (1991), Eden et Huxham (1996), Pastorelli (2000), Street et Meister (2004), Dolbec et Clément (2004), Norbe (2006), Jouison-Laffite (2009), Thanh Ai Tran (2011). Les principes de base à privilégier pour la définition des critères de validité d'une RA qui peuvent être dégagés de ces études ont trait principalement à la spécificité de la RA. Dans la présente

recherche, quatre principes ont été retenus. Il s'agit de la « résolution des problèmes concrets en situation », de la « démarche cyclique et non linéaire », de l'« implication du chercheur » et de la « triangulation des données ». Ces principes ne prétendent aucunement à l'exhaustivité, mais ils ont la spécificité d'être communs à la plupart des variantes de la RA.

2.1. Résolution des problèmes concrets en situation

Une des préoccupations majeures de la RA est la résolution de problèmes concrets et le changement de la réalité. Cette préoccupation constitue une des caractéristiques de la RA. Kurt Lewin, considéré comme le père de la RA (Goyette & Lessard-Hebert, 1987), insiste sur ce point capital. Pour Lewin, la RA devrait forcément correspondre à un « projet de changement délibéré » (Lewin, cité par Liu, 1992, p. 294). L'importance accordée, donc, au changement est primordiale et constitue, selon Lewin, la meilleure voie de la recherche : « Si vous voulez savoir comment sont les choses, alors essayez de les changer » (Lewin, cité par Sellamna, 2010, p. 21). Ainsi le respect de ce principe devient-il un critère de validité de la RA.

Jouison-Laffite (2009) mène une étude serrée sur les caractéristiques de la RA. Parmi les points communs relevés par Jouison-Lafitte (2009, p. 4), figure au premier rang la résolution de problèmes concrets en situation. La résolution de problèmes concrets et le changement de la réalité apparaissent dans le premier des 15 critères définis par Eden et Huxham (1996) pour l'évaluation de la RA. Street et Meister (2004), s'appuyant sur les travaux d'Eden et Huxham, évoquent, de leur côté, la nécessité pour la RA de traiter un problème authentique « *genuine problem* » (Street et Meister, 2004, p. 497). Il en est de même pour Dolbec et Clément (2004).

Toujours est-il que ce principe apparaît dans la littérature, tantôt que comme critère permettant de juger la rigueur d'une RA, tantôt décliné, lui-même, en indicateurs plus opérationnels.

2.2. Implication des chercheurs et des praticiens

La RA se caractérise également par l'étroite collaboration entre le chercheur et les partenaires de sa recherche qui adhèrent délibérément à la démarche de RA en vue d'améliorer ou de résoudre une situation problématique. On part du principe que le changement d'une telle situation survient plus facilement lorsque les gens concernés sont impliqués dans le processus de la recherche. Il s'agit donc d'une recherche « réalisée avec les gens plutôt que sur les gens » (Reason et Bradbury 2001, cités par Roy et Prévost, 2013, p. 131).

Le changement au niveau de la visée de la recherche implique donc un changement au niveau de la posture du chercheur. Le chercheur conduisant une RA ne prône pas la distanciation avec l'objet et les partenaires de sa recherche, comme c'est le cas des

recherches s'inscrivant dans un paradigme positiviste ; bien au contraire, le chercheur impliqué (au vrai sens du terme) dans une RA, devient un « chercheur-acteur » (Dolbec et Clément, 2004). Le chercheur adoptant la démarche de la RA ne considère donc pas les praticiens comme des « sujets d'expérimentation », mais comme des collaborateurs ou des « acteurs-chercheurs ».

Ainsi, l'implication du chercheur et l'étroite collaboration avec les partenaires de sa recherche deviennent-elles des critères de validité indispensables pour toute RA. Ce principe figure dans le premier des 15 critères génériques d'évaluation d'Eden et Huxham (1996, cités par Jouison-Lafitte, 2009, p.35) : « La recherche-action demande une implication totale du chercheur avec l'intention de changer l'organisation ». Street et Meister (2004, p. 499) évoquent à ce sujet le critère de « confirmabilité » ou d'« engagement à chercher les éléments à connaître dans l'intérêt de la vérité » propre à toute recherche qualitative. Thanh Ai Tran (2011, p. 88) énonce explicitement comme 2^e et 3^e principes à respecter pour assurer la scientificité de la RA : « la participation volontaire des acteurs du terrain et l'intervention véritable du chercheur sur le terrain ».

2.3. Processus cyclique et non linéaire

Comme le soulignent Roy et Prévost (2013, p. 134), la recherche, emprunte traditionnellement « une voie linéaire ». Le chercheur dans une démarche hypothético-déductive, développe à l'avance son cadrage théorique, construit sa problématique en prenant soin de préciser les variables et de définir les hypothèses de la recherche, pour concevoir à la fin un « protocole fermé » d'expérimentation en vue de répondre à sa question de recherche en confirmant ou en infirmant ses hypothèses.

Dans la RA, c'est l'inverse qui se produit. La RA adopte un « processus cyclique » et le protocole de recherche est loin d'être fermé et déterminé à l'avance. Il s'agit donc d'un cycle d'action et de réflexion conçu par Lewin et pouvant être schématisé de la manière suivante :

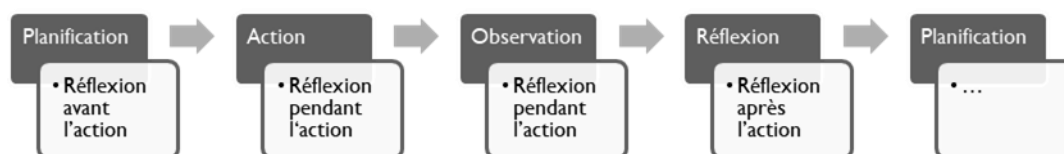


Figure 1 – Le processus cyclique de la recherche action

Ce schéma qui illustre bien le cycle d'action tel que conçu par Lewin, montre que la RA est une démarche réfléchie, évolutive et flexible. En effet, à la lumière des résultats d'une action prévue dans un cycle, on prend du recul pour évaluer son efficacité et préparer l'action suivante. Ce cycle est repris jusqu'à ce que « les parties prenantes considèrent que la problématique est suffisamment résolue et les apprentissages possibles réalisés » (Roy et Prévost, 2013, p. 135).

Il est à noter que cette démarche itérative d'action et de réflexion nécessite une certaine temporalité. Jouison-Lafitte (2009, p. 5) précise que l'implication du chercheur sur le terrain devrait se faire sur une durée longue au point de qualifier la RA de « chronophage » et de rajouter que l'observation des pratiques montre toutefois que la durée d'intervention est très variable (de moins de six mois à plusieurs années). Le respect de ce processus cyclique incluant des moments réflexifs est décliné également en critères de validité de la RA. Eden et Huxham (1996, cités par Jouison-Lafitte, 2009, p. 35) évoquent ce principe dans le 6^e critère, dans le critère 8 et surtout dans le critère 10 « Le processus complet de recherche-action implique une série de cycles interconnectés [...] ».

2.4. Triangulation des données

Si la RA prône l'implication du chercheur et s'accorde une certaine souplesse méthodologique, cela ne signifie, en aucun cas, que ce type de recherche manque de rigueur et que, par conséquent, ses données ne soient pas valides. Il s'agit donc d'« objectiver toute observation subjective » (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004, p. 68). La validité de la recherche-action peut être atteinte de multiples façons, mais on favorise cependant, comme le souligne Catroux (2002, p.15), l'utilisation de la méthode appelée « triangulation » qui permet d'assurer la validité interne de la recherche, autrement dit de vérifier si les données recueillies représentent la réalité. Mais qu'est-ce, au juste, que la « triangulation » ?

Pour Aubin-Augier *et al.* (2008, p. 145), la triangulation « permet de comparer les résultats obtenus à partir d'au moins deux techniques de recueil de données (par exemple, les entretiens et les observations), ou plus simplement d'au moins deux sources de données (par exemple, des entretiens avec des étudiants et avec des enseignants) » et nécessite forcément que « les résultats de l'analyse [soient] soumis aux acteurs qui ont participé à la recherche pour les corroborer ». Pour Gélinau (2001, p.24), il s'agit de « varier les sources de données, les populations cibles, les perspectives, les théories, les méthodes et le nombre de chercheurs dans le but de vérifier la concordance des observations ».

La triangulation se pose donc comme un critère essentiel de rigueur de la RA. Pour Gélinau (2001, p. 24) c'est un critère de crédibilité. Il en est de même pour Street et Meister (2004, p. 498) qui considèrent que « la crédibilité est établie à travers la triangulation de l'information depuis de multiples sources de données » et qu'« une quantité suffisante de données doit être collectée pour obtenir une riche compréhension en profondeur ». La triangulation figure également dans les critères génériques d'Eden et Huxham (1999) et plus précisément dans le critère 13 : « Dans la recherche action, les opportunités de triangulation qui ne se présentent pas avec d'autres méthodes, devraient être exploitées pleinement et rapportées ».

Les principes retenus dans cette recherche qui sont loin d'être exhaustifs, comme il a été susmentionné, permettent à notre sens, de former un cadre de référence pertinent pour la définition des critères de validité de la RA. Ces derniers seront à la base de l'élaboration de la grille d'analyse des mémoires professionnels à la FdP.

3. Méthodologie de la recherche

La méthodologie de la recherche a consisté à analyser 52 mémoires professionnels élaborés dans le cadre du Master professionnel à FdP selon une grille d'analyse basée sur les principaux travaux visant à déterminer les critères d'évaluation de la rigueur de la RA.

3.1. Échantillon de la recherche

L'échantillon de la recherche est un échantillon stratifié composé de 52 mémoires sélectionnés parmi les 224 mémoires professionnels déposés à la bibliothèque, soit 20 % de l'ensemble des mémoires disponibles.

3.2. Grille d'analyse

Conception de la grille

La grille d'analyse élaborée est formée de 3 parties : les critères, les principes retenus dans le cadre théorique à partir desquels ces critères sont déclinés et les questions servant d'indicateurs. Les critères retenus sont les suivants : « cohérence systémique », « confirmabilité », « pertinence » et « crédibilité ».

Le premier critère, celui de la « cohérence systémique », est emprunté à Dolbec et Clément (2004) et répond au 3^e principe retenu : « le processus de la RA est cyclique et non linéaire ». Les 5 questions servant d'indicateurs susceptibles de mettre en évidence le respect de ce critère ont été formulées par le chercheur sur la base du cadrage théorique développé plus haut.

Le deuxième critère, celui de la « confirmabilité », est emprunté à Street et Meister (2004). Il s'agit d'un critère propre à toute recherche qualitative et devant être appliqué à la RA, selon Street et Meister. Il répond au principe d'« implication du chercheur et des praticiens ». Les trois premières questions servant d'indicateurs sont empruntées à Dolbec et Clément (2004), les deux dernières à Street et Meister (2004).

Le troisième critère, celui de la « pertinence », est emprunté à Dolbec et Clément (2004) et répond au principe de « résolution des problèmes concrets en situation ». Les questions 1 et 3, servant d'indicateurs, sont issues de la grille d'analyse de Dolbec et Clément, tandis que la deuxième question a été formulée par nous sur la base du cadrage théorique développé dans la présente recherche.

Le quatrième critère, dit de « crédibilité », est emprunté à Street Meister (2004). Il s'agit, comme dans le cas de la « confirmabilité » d'un critère propre à toute recherche qualitative et devant être appliqué dans le cas de la RA. Ce critère répond au principe de « triangulation des données ». Les questions 1 à 6, qui servent d'indicateurs, sont empruntées à Dolbec et Clément (2004), les trois dernières questions à Street et Meister (2004).

La grille comprend également une partie intitulée « remarques » qui permet d'apporter des détails relatifs aux critères et aux indicateurs définis et/ou d'introduire de nouveaux éléments non mentionnés dans la grille.

Analyse de la grille

L'analyse de la grille combine une approche quantitative et une approche qualitative. Au plan de l'analyse quantitative, les réponses ternaires (« oui », « non », « partiellement ») aux questions servant d'indicateurs, seront consignées dans le logiciel d'analyse statistique SPSS. Les données seront analysées à partir des statistiques descriptives usuelles permettant de générer des résultats au niveau de chaque critère et de chaque indicateur. Au plan qualitatif, une analyse de contenu thématique (Bardin, 1977) sera effectuée pour analyser les données consignées dans la partie « remarques ».

Les résultats issus de l'analyse quantitative et qualitative rendront possible la précision du degré de respect des principes de la RA dans les mémoires professionnels élaborés à la FdP.

4. Présentation et analyse des résultats

4.1. Analyse quantitative

Résultats au 1^{er} critère : « cohérence systémique »

Les résultats au premier critère (Tableau 1) révèlent que la tendance générale est négative, ce qui signifie que ce critère semble ne pas être totalement respecté. En effet, les réponses « non » sont les plus fréquentes : 54,6 %. Mais l'examen de l'ensemble des questions servant d'indicateurs met en évidence que les mémoires professionnels à la FdP souffrent d'une lacune importante au niveau de la « cohérence systémique » propre à la RA.

Cri- tère	Questions (Indicateurs)	Oui		Non		Partielle- ment	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%
1. Cohérence systémique	1.1. Est-ce que le protocole de recherche est flexible et non fermé ?	2	3,8	44	84,6	6	11,5
	1.2. Le cycle d'action contient-il des moments réflexifs, avant pendant et après l'action ?	2	3,8	35	67,3	15	28,8
	1.3. La recherche comprend-elle plusieurs cycles d'action ?	0	0	45	86,5	7	13,5
	1.4. La durée d'intervention est-elle longue ?	4	7,7	16	30,8	32	61,5
	1.5. Les conclusions sont-elles cohérentes avec le déroulement de la recherche ?	10	19,2	2	3,8	40	76,9
	Total	18	6,9	142	54,6	100	38,4

Tableau 1 – Résultats au premier critère : « cohérence systémique »

Les résultats du 1^{er} indicateur, traduit par la question : « Est-ce que le protocole de recherche est flexible et non fermé ? », montrent que le principe de flexibilité du protocole de recherche n'est pas respecté dans 84,6 % des mémoires. Il en est de même pour les résultats du 2^e indicateur : « Le cycle d'action contient-il des moments réflexifs, avant pendant et après l'action ? » qui révèlent que 67,3 % des mémoires ne contiennent pas de moments réflexifs. Les résultats du 3^e indicateur : « La recherche comprend-elle plusieurs cycles d'action ? » vont également dans ce sens. Les résultats font apparaître clairement que les mémoires professionnels ne comprennent pas plusieurs « cycles d'action », comme cela devrait être le cas dans toute recherche-action.

En revanche, le principe de la « longueur de la durée » de la RA semble être plus respecté puisque le 4^e indicateur : « La durée d'intervention est-elle longue ? » reçoit des valeurs plus positives : « Oui » : 7,7 % et « partiellement » : 61,5 %. Toujours est-il que le principe de « cohérence des conclusions » demeure le plus respecté. Les résultats du 5^e indicateur : « Les conclusions sont-elles cohérentes avec le déroulement de la recherche ? », sont très positifs : 19,2 % de « oui » et 76,9 % de « partiellement ».

Résultats au 2^e critère : « confirmabilité »

Les résultats au 2^e critère (Tableau 2), celui de la « confirmabilité », montrent que la tendance générale est moyennement négative : les réponses par « non » reçoivent une valeur de 48,8 %. Mais un examen plus pointu des résultats à ce deuxième critère révèle encore une fois que certains principes fondamentaux de la RA ne sont pas respectés. C'est le cas de la nécessité de l'intervention véritable du chercheur sur le terrain. Il est

vrai que les résultats du premier indicateur paraissent plutôt positifs : 32,7 % de « oui » et 36,5 % de « partiellement », mais le fait qu'il existe 16 mémoires sur 52 sans intervention véritable du chercheur, est, à notre avis, très inquiétant. Que devient un mémoire professionnel se réclamant de la RA sans intervention sur le terrain de la part du chercheur ? C'est le cas aussi du « respect des acteurs impliqués » (indicateur n° 2) qui paraît absent dans 44,2 % de l'ensemble des mémoires analysés. Un autre principe de base de la RA, à savoir la « nécessité d'impliquer les praticiens » (indicateur n° 3), n'est pas non plus respecté dans 46,2 % des mémoires examinés. Il en est de même pour le 4^e indicateur : « instauration d'un climat propice aux échanges entre les protagonistes » qui n'est pas respecté dans 51,9 % de l'échantillon. C'est le cas enfin du 5^e indicateur traduit par la question : « Est-ce que tous les acteurs ont été parties prenantes aux décisions ? », qui est beaucoup moins respecté : la fréquence des réponses « non » s'élève à 71,2 %.

Cri- tère	Questions (Indicateurs)	Oui		Non		Partielle- ment	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%
2. Confirmabilité	2.1. Le chercheur est-il intervenu véritablement sur le terrain ?	17	32,7	16	30,8	19	36,5
	2.2. Est-ce que les droits des personnes impliquées ont été respectés ?	6	11,5	23	44,2	23	44,2
	2.3. Les acteurs ont-ils été impliqués ?	7	13,5	24	46,2	21	40,4
	2.4. Le climat était-il propice aux échanges entre les protagonistes ?	6	11,5	27	51,9	19	36,5
	2.5. Est-ce que tous les acteurs ont été partie prenantes aux décisions ?	2	3,8	37	71,2	13	25
	Total	38	14,6	127	48,8	95	36,5

Tableau 2 – Résultats au 2^e critère : « confirmabilité »

Résultats au 3^e critère : « pertinence »

Les résultats au troisième critère (Tableau 3), celui de la « pertinence » traduisent une tendance plutôt positive : 32,6 % de « oui », 60,2 % de « partiellement » et 7 % de « non » uniquement. L'examen des résultats des trois indicateurs relatifs à ce critère confirme ce constat. Les résultats du premier indicateur : « Est-ce que la recherche répond aux besoins d'une personne ou d'un groupe particulier ? » ne reçoivent que 5,8 % de « non ». C'est le cas aussi du deuxième indicateur : « La recherche vise-t-elle le changement dans une situation concrète ? » dont les résultats sont exactement les mêmes : 5,8 % de « non ». Le troisième et dernier indicateur, « Est-ce que la recherche

a tenu compte des contraintes sociales, politiques, économiques et culturelles du milieu ? », obtient des résultats similaires : 9,6 % de « non ».

Cri- tère	Questions (Indicateurs)	Oui		Non		Partielle- ment	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%
3. Pertinence	3.1. Est-ce que la recherche répond aux besoins d'une personne ou d'un groupe particulier ?	18	34,6	3	5,8	31	59,6
	3.2. La recherche vise-t-elle le changement dans une situation concrète ?	19	36,5	3	5,8	30	57,7
	3.3. Est-ce que la recherche a tenu compte des contraintes sociales, politiques, économiques et culturelles du milieu ?	14	26,9	5	9,6	33	63,5
	Total	51	32,6	11	7	94	60,2

Tableau 3 – Résultats au 3^e critère : « pertinence »

Résultats au 4^e critère : « crédibilité »

Les résultats du quatrième critère (Tableau 4), dit de « crédibilité », ne permettent pas de dégager une tendance générale certaine puisque les résultats sont répartis presque à égalité entre les 3 réponses : 32 % de « oui », 39,1 % de « non » et 38,8 % de « partiellement ». Mais, un examen plus attentif des résultats de différents indicateurs relatifs à ce quatrième critère montre qu'il y a moyen de distinguer deux tendances : une tendance positive (indicateurs 1, 2 et 3) et une autre plutôt négative (indicateurs 4, 5, 6, 7, 8, 9). D'une façon plus précise, les trois premiers indicateurs, traduits par les questions suivantes : « Connaît-on la provenance des données recueillies ? », « Ont-elles été recueillies avec des procédures rigoureuses ? » et « A-t-on utilisé plusieurs méthodes pour recueillir des données ? », accusent des résultats très positifs se caractérisant par 0 % de « non ». Ces résultats positifs doivent être dus, à notre avis, au fait que les trois premiers indicateurs portent sur la rigueur de recueil des données qui ne concernent pas uniquement la RA mais bien toute recherche. Autrement dit, si les mémoires professionnels élaborés ne satisfont pas à tous les critères de la RA, ils paraissent respecter parfaitement les principes de rigueur propres à toute recherche. Par contre, les autres indicateurs relatifs au quatrième critère qui portent sur des principes concernant plus spécifiquement la RA accusent des résultats plutôt négatifs. Les résultats du quatrième indicateur : « A-t-on utilisé plusieurs méthodes pour recueillir des données ? » sont à tendance négative : 25 % de « oui », 38,5 % de « non » et 36,5 % de « partiellement ». Il en est de même pour le cinquième indicateur : « A-t-on questionné différents informateurs ? », dont les résultats sont également plutôt négatifs : 25 % de « oui », 40,4 % de « non » et 34,6 de « partiellement ». C'est le cas aussi du sixième indicateur : « Les points de vue des parties-prenantes sont-ils

comparés et contrastés ? » qui présente même des résultats plus négatifs : 7,7 % de « oui », 63,5 % de « non » et 28,8 % de « partiellement ». Le cas du septième indicateur portant sur l'« observation participante » est plus spécifique car les résultats relatifs à la septième question « La collecte des données inclut-elle de l'observation participante ? » sont très négatifs : 3,8 % « oui », 75 % « non » et 21,2 % « partiellement ». Les résultats aux huitième et neuvième indicateurs sont également à tendance négative, voire très négative. La fréquence des réponses « non » s'élève à 57,7 % dans le cas de la huitième question : « Les observations sont-elles enregistrées et analysées de façon interprétative ? », et à 76,9 % dans le cas de la neuvième question : « La recherche contient-elle une réflexion critique sur comment les données ont été socialement construites au travers de l'interaction de l'équipe de recherche ? ».

Cri- tère	Questions (Indicateurs)	Oui		Non		Partielle- ment	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%
4. Crédibilité	4.1. Connaît-on la provenance des données recueillies ?	51	98,1	0	0	1	1,9
	4.2. Peut-on s'y fier ?	38	73,1	0	0	14	26,9
	4.3. Ont-elles été recueillies avec des procédures rigoureuses ?	29	55,8	0	0	23	44,2
	4.4. A-t-on utilisé plusieurs méthodes pour recueillir des données ?	13	25	20	38,5	19	36,5
	4.5. A-t-on questionné différents informateurs ?	13	25	21	40,4	18	34,6
	4.6. Les points de vue des parties-prenantes sont-ils comparés et contrastés ?	4	7,7	33	63,5	15	28,8
	4.7. La collecte des données inclut-elle de l'observation participante ?	2	3,8	39	75	11	21,2
	4.8. Les observations sont-elles enregistrées et analysées de façon interprétative ?	0	0	30	57,7	22	42,3
	4.9. La recherche contient-elle une réflexion critique sur comment les données ont été socialement construites au travers de l'interaction de l'équipe de recherche ?	0	0	40	76,9	12	23,1
	Total	150	32	183	39,1	135	38,8

Tableau 4 – Résultats au 4^e critère « crédibilité »

4.2. Analyse qualitative

Il convient de rappeler, avant de procéder à l'analyse qualitative, que cette dernière porte sur des données consignées dans la partie « remarques » de la grille. Le corpus qui a fait l'objet de cette analyse qualitative est formé de l'ensemble des remarques recensées, au nombre de 223. L'analyse appliquée est une analyse de contenu thématique (Bardin, 1977). La définition des thèmes s'est effectuée *a posteriori* après la lecture du corpus selon les exigences de cette méthode d'analyse, autrement dit en se basant sur deux sources : « le document lui-même » et « certaine connaissance du domaine » (Grawitz, 2001, p.617). Ainsi, huit thèmes ont-ils été retenus (Tableau 5).

Thèmes	N°s de la grille	Total
1. Non problématisation du cadre théorique	1 / 3 / 5 / 6 / 8 / 11 / 14 / 15 / 16 / 20 / 23 / 24 / 31 / 37 / 38 / 49 / 50 / 52	18
2. Absence du cadrage théorique propre à la RA	Toutes les grilles sauf : 12 / 13 / 33	49
3. Discours dévalorisant à l'égard des partenaires de la recherche	2 / 3 / 5 / 6 / 12 / 13 / 17 / 18 / 19 / 23 / 32 / 36 / 37 / 39 / 42 / 49 /	16
4. Manque de moments réflexifs	2 / 3 / 5 / 9 / 11 / 14 / 16 / 17 / 20 / 21 / 22 / 23 / 24 / 27 / 31 / 32 / 38 / 39 / 42 / 50 /	20
5. Valorisation excessive de l'impact de l'intervention	1 / 2 / 10 / 25 / 36 / 41 / 52	7
6. Non-respect du principe d'intervention véritable du chercheur sur le terrain	6 / 5 / 8 / 11 / 15 / 16 / 20 / 22 / 23 / 32 / 37 / 38 / 39 / 42 / 49 / 50 /	16
7. Non-application des normes de l'APA	Toutes les grilles sauf : 12 / 13 / 29 / 30 / 46 / 47	46
8. Règles de rédaction non uniformisées	Toutes les grilles	52
Total		223

Tableau 5 – Thèmes retenus pour l'analyse de contenu

L'analyse de contenu révèle un problème méthodologique de fond, revêtant deux aspects : un aspect général relatif à l'élaboration de tout mémoire de recherche et un autre particulier, relatif à la méthodologie de la RA. Il s'agit tout d'abord du manque, voire de l'absence de problématisation au sein d'un cadre théorique, une lacune soulignée dans 18 mémoires analysés (thème 1). Les cadres théoriques élaborés semblent être une juxtaposition de thèmes, sans fil conducteur apparent et sans rapport certain avec la problématique de la recherche, comme cela devrait être le cas dans tout travail de problématisation. Le second problème méthodologique a trait au manque d'explicitation des principes de la RA retenue. En effet, seuls, 3 mémoires sur 52 (thème 2) satisfont à cette exigence. Dans les autres cas, il s'agit uniquement de simples

allusions à la RA dans le cadre de la présentation de la méthode de recherche choisie : expérimentale, descriptive, comparative, etc., qui traduisent, à notre sens, une sorte de confusion quant à la nature, la valeur et les visées de la RA.

L'analyse de contenu témoigne de la présence d'autres problèmes méthodologiques liés à la RA. Les résultats à ce niveau rejoignent en partie ceux de l'analyse quantitative. Il s'agit du « manque de moments réflexifs » (thème 4) et du « non-respect du principe d'intervention véritable du chercheur sur le terrain » (thème 6). La réflexion qui est un élément essentiel dans toute RA et qui permet le passage « du monde de l'action (monde réel), au monde de la réflexion (monde conceptuel) » (Dolbec et Clément, 2004, p. 193) s'avère être quasiment absente dans 20 des 52 mémoires analysés. Il est vrai que la prise de recul que nécessite tout travail réflexif est difficile à réaliser par les étudiants, mais la quasi-absence de ces moments réflexifs met en doute, à nos yeux, toute la méthodologie de la RA et porte atteinte à la qualité des recherches élaborées. En ce qui concerne, l'intervention véritable du chercheur sur le terrain, l'analyse de contenu fait apparaître que dans 16 mémoires, il n'y a pas d'intervention véritable sur le terrain de la part du chercheur. Dans ces mémoires, on se contente de pointer une situation problématique et de l'analyser d'une façon rigoureuse : analyse des données avec des logiciels sophistiqués, application de tests statistiques poussés, mais sans qu'on procède à une intervention visant à changer la réalité observée, autrement dit à résoudre la situation problématique. Les mémoires en question donnent l'impression que *la recherche s'arrête là où elle devrait commencer*. Cette lacune doit être due en partie à une problématique que nous avons déjà soulevée dans notre enquête exploratoire : peut-on envisager une vraie RA sans intervention véritable sur le terrain ? En effet, l'analyse des syllabus a révélé que l'on soutient parfois que la RA pourrait effectivement être conduite sans intervention sur le terrain. Mais ce problème reflète, à notre avis, une conception erronée de la RA, qui serait une simple variante de la recherche classique, d'où la valorisation des procédés quantitatifs et des protocoles fermés et la définition à tout prix de variables et d'hypothèses.

L'analyse de contenu a eu la particularité de mettre en lumière de nouvelles questions méthodologiques liées à la RA. C'est le cas de « discours dévalorisant à l'égard des partenaires de la recherche » (thème 3) observé dans 16 sur 52 mémoires. Ce discours dévalorisant se traduit par des termes péjoratifs, des modalisateurs négatifs et des jugements de valeur. Ce discours dévalorisant est le signe, à nos yeux, d'un semblant d'implication des acteurs sur le terrain. Une véritable implication des acteurs sur le terrain amènerait le chercheur à adopter une attitude tout à fait différente à l'égard des partenaires de la recherche. Cette posture pourrait être nommée : « implexité », vocable forgé à partir de la contraction des termes « implication » et « complexité » (Legrand, 1993). Cette posture exige de la part du chercheur de grandes « capacités d'introspection » et une « intelligence intrapersonnelle » (De Lavergne, 2007, p. 35) qui lui permettent d'analyser et de ménager sa subjectivité et son « implication/distanciation » (Vial, 1999b).

L'analyse de contenu fait apparaître, en dernier lieu, que les règles de rédaction ne sont pas uniformisées. Cela se traduit, tout d'abord, par une non-application des normes de l'APA (thème 7). De plus, la mise en page des mémoires (thème 8) semble varier d'un mémoire à l'autre, au niveau des titres, des alinéas, des notes en bas de page, de l'interlignage, de la police des caractères, etc. Ces problèmes de forme doivent être dus, à notre avis, à la non-explicitation des consignes de rédaction et mettent au jour la nécessité d'élaboration d'un guide des mémoires uniformisé.

5. Discussion des résultats

Les résultats de l'analyse des données quantitatives et qualitatives montrent que la méthodologie adoptée dans les mémoires professionnels à la FdP ne remplit pas tous les critères de la RA.

Parmi les critères respectés, figure, au premier rang, la nécessité pour la RA d'être construite à partir d'une vraie problématique professionnelle. Les résultats mettent en évidence que d'autres critères propres à la RA semblent être respectés dans beaucoup de mémoires. C'est le cas de la durée d'intervention qui doit être relativement longue : six mois au moins (Jouison-Lafitte, 2009), de la prise en considération des contraintes contextuelles et de la cohérence des conclusions avec le déroulement de la recherche. Force est d'admettre également, que les procédures de recueil et d'analyse des données se font avec beaucoup de rigueur et répondent aux principaux standards de qualité dans ce domaine.

Par contre, au vu des résultats de cette recherche, des critères fondamentaux propres à la méthodologie de la RA semblent ne pas être respectés. Il s'agit principalement de la spécificité des protocoles de recherche de la RA. C'est le cas aussi du principe d'intervention du chercheur sur le terrain et de l'implication véritable des praticiens. La posture qui semble être adoptée ne correspond pas à celle du chercheur conduisant une RA, se caractérisant, comme il a été susmentionné, par de grandes « capacités d'introspection », une « intelligence intrapersonnelle » (De Lavergne, 2007, p. 35) et un grand recul de la part du chercheur lui permettant de ménager sa subjectivité et son « implication/distanciation » (Vial, 1999b). Il convient de souligner, enfin, le manquement au principe de la triangulation des données considéré comme un critère de scientificité dans les recherches à visée qualitative. En effet, les différents types de triangulation évoqués par Pinard, Potvin & Rousseau (2004) et Dolbec et Clément (2004) n'apparaissent pas souvent dans les mémoires où la tendance est à la valorisation des seules données quantitatives.

Les résultats de la présente recherche mettent donc en évidence que la méthodologie de la RA dans les mémoires professionnels à la FdP ne remplit pas tous les critères de la RA pour des raisons dues probablement à une absence de directives explicitant la démarche de ce type de recherche et à la confusion constatée dans les syllabus des cours de méthodologie de la RA. Ces conclusions rejoignent parfaitement celles de Morin qui

constatait déjà en 1985 une confusion au niveau de la définition et de la méthodologie de la RA en éducation à cause de l'absence de « critères spécifiques » propres à la RA « [une] confusion règne tant au niveau de la définition que de la méthodologie de la recherche-action en éducation pour une raison fort simple : il n'y a pas de critères encore assez spécifiques et reconnus de la recherche-action » (Morin, 1985, p. 31). Cette confusion amène, selon Morin, à appeler RA ce qui ne l'est pas :

On est porté à baptiser du nom de recherche-action tout ce qui touche plus ou moins une action ou une intervention en pédagogie. J'ai même vu rattacher à la recherche-action certaines recherches purement classiques voire théoriques qui avaient été suscitées par une action à l'origine (Ibidem).

Mais est-ce à dire que la situation n'a pas changé depuis ? Certes non ! La RA a pris une ampleur et une reconnaissance considérables et les critères permettant de juger de la scientificité et de la spécificité de ce type de recherche sont connus et identifiés, mais ils ne sont pas encore forcément intégrés dans les modules de formation.

Il convient de souligner au terme de cet article que les résultats mettent en lumière des problèmes méthodologiques non spécifiques à la RA, mais qui méritent, à notre avis, d'être soulevés. C'est le cas du manque de problématisation du cadre théorique se limitant souvent à une juxtaposition de thèmes sans fil conducteur, ce qui va à l'encontre de tout travail de problématisation, comme le soulignent Crinon *et al.* (2005, p. 21). Il est à noter, par ailleurs, que les cadres théoriques élaborés ne permettent pas de déceler le positionnement épistémologique du chercheur, ni d'identifier clairement les principes qui sous-tendent la méthodologie adoptée. Ce manque d'explicitation au niveau de « l'inscription paradigmatique », comme l'appelle Vial, porte atteinte à un principe méthodologique fondamental qui consiste à « rendre communicable les facteurs, les motivations, les finalités » qui ont présidé au choix de la méthode de recherche et de définir le « au nom de quoi », le « pourquoi » et le « vers quoi » le projet de recherche demandait telle(s) méthode(s) de recherche » (1999a, p. 12). Les résultats révèlent, enfin, des problèmes de forme dus, comme il a été souligné précédemment, au manque d'explicitation des règles de rédaction des mémoires et rend nécessaire le recours à un guide des mémoires uniformisé.

6. Conclusion et perspectives

Cette recherche visant à déterminer dans quelle mesure les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise répondent aux principes de la RA, a permis, à notre avis, d'apporter des éléments de réponse fort éclairants rendant possible la formulation de recommandations susceptibles de guider la pratique de la RA à la FdP.

Il convient de souligner dans ce paragraphe conclusif, que les résultats de la recherche si éclairants soient-ils, ne peuvent pas être largement généralisés à cause des limites de ce travail de recherche. À noter en premier lieu que l'échantillon (20 % des mémoires)

jugé très satisfaisant pour effectuer cette recherche, n'est pas pour autant représentatif. De plus, malgré le recours à des outils de recherche et d'analyse des données variés, il s'avère nécessaire d'élargir encore le champ d'investigation en prenant en considération le point de vue de différents acteurs concernés par l'élaboration, l'encadrement et la validation des mémoires professionnels, pour assurer une meilleure compréhension de la situation. Il aurait été souhaitable, enfin, d'effectuer les opérations de comptage et d'analyse par deux codeurs pour accroître la crédibilité des résultats, chose qui n'était pas possible vu les limites des ressources disponibles.

Au vu de ces résultats, et compte tenu des limites de la recherche, plusieurs recommandations peuvent être formulées.

Il s'avère évident que l'élaboration d'un guide pour la RA paraît nécessaire à la FdP pour une harmonisation du discours sur la méthodologie de cette recherche. Ce guide devrait forcément expliciter les principes de la RA retenus, la démarche et la posture à adopter. Il conviendrait surtout de trancher les questions problématiques, à savoir s'il l'on peut conduire une RA sans intervention sur le terrain et si la recherche ne peut être qu'individuelle, effectuée par le praticien sur sa propre pratique. De notre point de vue, il faudrait opter pour une RA où l'intervention du chercheur sur le terrain serait centrale, mais en prenant bien soin d'impliquer les différents acteurs à tous les niveaux de la recherche. Il serait souhaitable aussi d'élargir le champ de la recherche pour inclure forcément les recherches-action collaboratives qui seraient, par ailleurs, plus en adéquation avec certaines spécialisations à la FdP telles que : la supervision pédagogique, la gestion scolaire, la gestion sportive.

Il serait aussi plus que nécessaire, vu la confusion qui règne tant au niveau de la définition que de la méthodologie de la RA, d'adopter un syllabus unique dans le cours de la méthodologie de la RA, traduisant les choix retenus d'un éventuel guide pour la RA.

Il serait en outre fortement recommandé, vu les difficultés observées, de prévoir des journées de mutualisation de bonnes pratiques, voire de formation adressée aux enseignants impliqués dans le processus d'enseignement, d'encadrement et de validation des mémoires professionnels à la FdP. Il serait aussi bénéfique de multiplier les journées de présentation des travaux des étudiants auxquelles participent les étudiants et les enseignants.

Il paraît, enfin, urgent d'harmoniser les consignes de rédaction des mémoires en proposant un guide unique, précisant clairement les règles se rapportant aux questions de la forme. Il conviendrait, par ailleurs, qu'un tel guide accorde une importance toute particulière aux questions méthodologiques névralgiques telles que la nécessité de la problématisation tout au long du mémoire et notamment dans la partie théorique et l'importance du positionnement épistémologique du chercheur et de son implication dans le processus d'élaboration des mémoires.

Références

- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. In Raymond-Alain Thietart et al. *Méthodes de recherche en management*. 14-41. Paris : Dunod.
- Aubin-Augier, I., Mercier, A., Baumann, L. et al. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, vol. 84, no 19, p. 142-5.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^{ème} éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliu*, vol. 21, no 3, p. 8-20.
- Crinon, J., Marin, B., Rayou, P., Ricard-Fersing, É. (2005). *Le mémoire professionnel : Pour un accompagnement efficace*. IUFM de l'académie de Créteil.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Eden, C. et Huxham, C. (1996). Action Research for Management Research. *British Journal of Management*, vol.7, n°1, p.75-86.
- Eden, C. et Huxham, C. (1999). Action research for the study of organizations. In S. Clegg & C. Hardy (dir.) *Studying Organization Theory and Method*, Sage Publication.
- Gélineau, L. (2001). *Fondements pour une "théorie ancrée" de la conscientisation dans le cadre de la recherche-action participative et de l'éducation dans une perspective mondiale*. Thèse de doctorat de l'Université de Montréal.
- Goyette, G., & Lessard-Hebert, M. (1987). *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Grawitz, M. (1974). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz. (11^e édition, 2001)
- Jouison-Laffitte, E. (2009/1). La recherche action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, (Vol. 8), p. 1-35.
- Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (2007). Participatory Action Research: Origins, approaches and methods. In S. Kindon, R. Pain, & M. Kesby (Eds.), *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place* (pp. 9-18). Abingdon: Routledge
- Le Grand, J. L. (1993). Implexité: implication et complexité. *Cahier de la section de l'éducation de l'Université de Genève, Penser la formation*, 72, 251-268.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics I. *Human Relations*, 1, 5-41.
- Liu, M. (1992). Présentation de la recherche action: définition, déroulement et résultats. *Revue internationale de systémisme*, Vol.6(4), 293-311.
- Morin, A. (1985). Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, no 1, p. 31-49.
- Norbe, T. (2006). Pour une lecture en hypertexte des organisations par la recherche-action : le cas du changement à l'hôpital. *Finance Contrôle Stratégie*, vol.9, n°4, p.143-168.
- Pastorelli, I. (2000). Quelles pratiques pour une connaissance fondée sur l'action ? Le cas d'une recherche action en contrôle. *Comptabilité Contrôle Audit*, n° spécial.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Éds). (2001). *Handbook of action research : participative inquiry and practice*. London : Sage.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.

Sellamna, N.-E. (2010). La recherche-action des origines à nos jours. Dans G. Faure et al, *Innover avec les acteurs du monde rural. La recherche-action en partenariat* (pp. 21-29). Versailles: Editions Quæ "Agricultures tropicales en poche".

Street, C.T. et Meister, D.B (2004). Small Business Growth And Internal Transparency: The Role Of Information Systems. *MIS Quarterly*, vol.28, n°3, p.473-506.

Susman, G.I. et Evered, R.D. (1978). An assessment of scientific merits of action research. *Administrative Science Quaterly*, vol.23, n°4, p.582-603.

Thanh Ai Tran, (2011). Pour qu'une recherche soit recherche-action : les leçons dégagées d'une recherche. *Synergies Chine*, n° 6, p. 83-93.

Vial, M. (1999,a). De la Clinique en réserve. *Sciences de l'Education en question*, pp. 11-25.

Vial, M. (1999,b). *Ceci n'est pas un lexique: 25 mots pour la recherche en sciences de l'éducation*. Université de Provence, Département des sciences de l'éducation.